

CHRISTINA KALLOCH
STEPHAN LEIMGRUBER
ULRICH SCHWAB

Lehrbuch der Religionsdidaktik

Für Studium und Praxis
in ökumenischer Perspektive

3. AUFLAGE

GRUNDLAGEN THEOLOGIE

HERDER

GRUNDLAGEN THEOLOGIE

Christina Kalloch
Stephan Leimgruber
Ulrich Schwab

Lehrbuch der Religionspädagogik

Für Studium und Praxis in
ökumenischer Perspektive

3., überarbeitete Auflage



FREIBURG · BASEL · WIEN



MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C083411

3., überarbeitete Auflage 2014

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2009
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Satz: Barbara Herrmann, Freiburg im Breisgau
Herstellung: CPI books GmbH, Leck
Printed in Germany

ISBN 978-3-451-31204-5
E-ISBN 978-3-451-80234-8

Inhalt

Vorwort zur 3. Auflage	11
1. Einleitung	13
1.1 Die Konzeptionen des RU sind europaweit in Bewegung	13
1.2 Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik	18
1.3 Religionsdidaktische Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien	19
1.3.1 Die Diskussionslage	20
1.3.2 Grundbegriffe	22
2. Religionsdidaktische Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert	27
2.1 Die Katechismuskatechese als Vorgeschichte religionsdidaktischer Konzeptionen	29
2.1.1 Zu Ursprung und Begriff des Katechismus	30
2.1.2 Kurzgeschichte der evangelischen Katechismen	33
2.1.3 Kurzgeschichte der katholischen Katechismen	39
2.1.4 Kennzeichen der Katechismusdidaktik	42
2.1.5 Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Katechetik	45
2.1.6 Neuere Katechismen	46
2.1.7 Würdigung und Ausblick	52
2.2 Religionsdidaktik im Kontext des Liberalismus	54
2.2.1 Der Liberalismus als Bewegung	55
2.2.2 Der Katholizismus zwischen Liberalismus und Klerikalismus	56

2.2.3	Der Protestantismus zwischen Orthodoxie und liberaler Erneuerung	58
2.2.4	Die Entwicklung der Religionsdidaktik im 19. Jahrhundert	61
2.2.5	Der Herbartianismus	64
2.2.6	Reform der Katechese: Die Münchener Methode ..	68
2.2.7	Die neuen Bahnen des evangelischen Religionsunterrichts	70
2.2.8	Würdigung und Ausblick	75
2.3	Religionsunterricht als kirchlicher Unterricht	77
2.3.1	Die evangelische Entwicklung	81
2.3.2	Der katholische Weg der materialkerygmatischen Erneuerung	92
2.3.3	Gemeinsame Eckpunkte der kirchlichen Unterrichtskonzeptionen	96
2.3.4	Würdigung und Ausblick	98
2.4	Hermeneutische Religionsdidaktik	100
2.4.1	Der neue Impuls der geisteswissenschaftlichen Pädagogik	101
2.4.2	Christentum und Schule	102
2.4.3	Religionsunterricht als Sprachgeschehen	107
2.4.4	Würdigung und Ausblick	110
2.5	Der Problemorientierte Ansatz	111
2.5.1	Pädagogische Kritik an der Religionsdidaktik	111
2.5.2	Konzeptionelle Neuansätze in der Religionsdidaktik	113
2.5.3	Die Rezeption der Curriculumstheorie in der Religionsdidaktik	116
2.5.4	Die zwei Grundtypen eines Problemorientierten Religionsunterrichts	126
2.5.5	Die Entwicklung in der DDR	132
2.5.6	Der Sozialisationsbegleitende und der Ideologiekritische Religionsunterricht	136
2.5.7	Würdigung und Ausblick	139

2.6	Korrelationsdidaktik	140
2.6.1	Entstehungswege bis zum Würzburger Synodenbeschluss	141
2.6.2	Theologische und didaktische Eckpunkte	146
2.6.3	Konkretionen in den Zielfelder- und Grundlagenplänen	151
2.6.4	Die Krise der Korrelationsdidaktik	155
2.6.5	Abduktive Korrelation	158
2.6.6	Würdigung und Ausblick	163
2.7	Symboldidaktik	165
2.7.1	Symboldidaktik als Korrelationsdidaktik	165
2.7.2	Spirituelle Symboldidaktik und kritische Symbolkunde	166
2.7.3	Halbfas und Biehl im Vergleich	172
2.7.4	Semiotische Didaktik	174
2.7.5	Würdigung und Ausblick	175
2.8	Das Zeitalter religionsdidaktischer Konzeptionen ..	176
2.8.1	Grundstrukturen religionsdidaktischer Konzeptionen	176
2.8.2	Die zweifache Wendung in der Entwicklung der Religionsdidaktik	187
2.9	Jenseits der Moderne: Die konstruktivistische Alternative	190
2.9.1	Konstruktivistische Didaktik	191
2.9.2	Konstruktivistische Perspektiven in der Religionsdidaktik	198
2.9.3	Würdigung und Ausblick	201
3.	Religionsdidaktische Dimensionen und Prinzipien	203
3.1	Dimension Gender	204
3.1.1	Geschichtliche Entwicklungslinien	204
3.1.2	Gender und Religionsdidaktik	212
3.1.3	Würdigung und Ausblick	221

3.2	Dimension Ökumenisches Lernen	222
3.2.1	Ökumenisches Lernen – in der Schule und weltweit	224
3.2.2	Ökumenische Bildung in der Kirche	229
3.2.3	Ökumenische Didaktik	232
3.2.4	Würdigung und Ausblick	238
3.3	Dimension Pluralität	239
3.3.1	Ethik und weitere Alternativfächer	241
3.3.2	Multi-faith Approach in England und Wales	244
3.3.3	Religion und Kultur auf religionswissenschaftlichem Hintergrund	246
3.3.4	Islamischer Religionsunterricht (IRU)	248
3.3.5	Würdigung und Ausblick	252
3.4	Dimension Interreligiöses Lernen	253
3.4.1	Die Bedeutung Interkultureller Bildung	254
3.4.2	Interreligiöse Lernprozesse	257
3.4.3	Erweiterte Lerndimensionen im Religionsunterricht	260
3.4.4	Interreligiöses Lernen in Kirchen und Gemeinden	263
3.4.5	Würdigung und Ausblick	264
3.5	Dimension Inklusion	265
3.5.1	Die Entwicklung des Inklusionsgedankens	266
3.5.2	Inklusion als religionspädagogische Dimension	270
3.5.3	Würdigung und Ausblick	273
3.6	Dimension empirische Forschung	274
3.6.1	Empirische Wendung und Realitätskontrolle	276
3.6.2	Forschungslogik und Forschungsmethoden	278
3.6.3	Würdigung und Ausblick	283
3.7	Dimension Ästhetische Bildung	284
3.7.1	Entstehung und geschichtliche Entwicklungslinien	284
3.7.2	Theologie und Ästhetik	288
3.7.3	Didaktik ästhetischen Lernens	291
3.7.4	Ästhetische Bildung im Religionsunterricht	293

3.7.5	Sakralraumpädagogik als religionsdidaktisches Prinzip	295
3.7.6	Würdigung und Ausblick	299
3.8	Biografisches Lernen als religionsdidaktisches Prinzip	301
3.8.1	Konzeptionelle Entwicklungslinien	302
3.8.2	Empirische Biografieforschung	304
3.8.3	Biografieforschung und biografisches Lernen	305
3.8.4	Biografisches Lernen in didaktischen Konzeptionen	308
3.8.5	Würdigung und Ausblick	310
3.9	Elementarisierung als Prinzip religionsdidaktischer Unterrichtsplanung	312
3.9.1	Geschichtliche Entwicklungslinien	312
3.9.2	Konzeptionelle Weiterentwicklung	316
3.9.3	Würdigung und Ausblick	320
3.10	Kindertheologie als religionsdidaktisches Prinzip ..	321
3.10.1	Geschichtliche Entwicklungslinien	322
3.10.2	Implikationen der Kindertheologie	325
3.10.3	Kindertheologie als eine Didaktik des Perspektivenwechsels	330
3.10.4	Würdigung und Ausblick	333
3.11	Jugendtheologie als religionsdidaktisches Prinzip ..	334
3.11.1	Die Wurzeln der Jugendtheologie	335
3.11.2	Implikationen der Jugendtheologie	336
3.11.3	Charakteristika der Jugendtheologie	339
3.11.4	Jugendliche und Religion	340
3.11.5	Jugendtheologie als Didaktik des Perspektivenwechsels	341
3.11.6	Würdigung und Ausblick	343
3.12	Performatives Lernen als religionsdidaktisches Prinzip	345
3.12.1	Was bedeutet performatives Lernen im Religionsunterricht?	345

3.12.2 Performatives Lernen als kirchlicher Unterricht? ..	350
3.12.3 Begründungen für das performative Lernen im Religionsunterricht	351
3.12.4 Stufenspezifische Beispiele performativen Lernens ..	354
3.11.5 Performatives Lernen und Glauben-Lernen	355
3.12.6 Würdigung und Ausblick	356
3.13 Kompetenzorientierung als Prinzip anwendungsorientierter Unterrichtsgestaltung	358
3.13.1 Bildungsstandards und Kompetenzen	358
3.13.2 Kompetenzorientierung in der Religionsdidaktik ..	364
3.13.3 Würdigung und Ausblick	376
4. Religionsunterricht in Europa	379
5. Die Zukunft des Religionsunterrichts – drei Visionen	417
Literatur	429
Personenregister	452
Stichwortregister	455

Vorwort zur 3. Auflage

Die wachsende religiöse Vielfalt bringt neue Fragestellungen für den konfessionellen Religionsunterricht mit sich. Auch wenn wir mit gutem Grund an der Konfessionalität des Religionsunterrichts festhalten wollen, so wünschen wir uns doch vielfältige Kooperationsmöglichkeiten. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist, dass man sich über konzeptionelle Grundlagen verständigen kann. Diesem Anliegen dient dieses Buch, in dem wir die fachdidaktische Diskussion zum Religionsunterricht gemeinsam aus evangelischer und katholischer Sicht darstellen. Das Lehrbuch versteht sich als ein Beitrag zu einer konfessionell-kooperativen Fachdidaktik und wünscht sich viele Leserinnen und Leser innerhalb und außerhalb unserer Konfessionen.

In Kapitel 1 beschäftigen wir uns mit der Begriffsbestimmung unserer Unterscheidung von *Konzeptionen, Prinzipien und Dimensionen*. Im zweiten Kapitel bieten wir einen Aufriss der Entwicklung religionsdidaktischer Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert an. Die neuen religionsdidaktischen Dimensionen und Prinzipien, die wir im dritten Kapitel darstellen, machen deutlich, wie sehr katholische und evangelische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen inzwischen zu einer konstruktiven Zusammenarbeit gefunden haben. Gegenüber den bisherigen Auflagen haben wir neu ein Kapitel zur Inklusion sowie zur Jugendtheologie aufgenommen. Im vierten Kapitel geben wir einen Überblick zur Stellung des Religionsunterrichts im europäischen Kontext. Mit unseren eigenen Visionen zum Religionsunterricht schließen wir die Darstellung ab.

Dieses ist ein ökumenisches Lehrbuch. Wir freuen uns, dass PD Dr. Holger Dörnemann den Beitrag zur Sakralraumpädagogik neu gestaltet hat. Dem Herder Verlag danken wir erneut für die uns ermutigende Bereitschaft, sich auf dieses Projekt ohne Zögern einzulassen. Die Konfession spielt als Herkunft, Tradi-

tion und Profil in der Religionsdidaktik eine gewichtige Rolle; als Instrument der Abgrenzung sollte sie ausgedient haben! Im deutschsprachigen Raum hat sich im Religionsunterricht eine spezifische konfessionelle Kultur herausgebildet, aus der sich heute fruchtbare Kooperationen und wechselseitiges Lernen ergeben können. Hierzu laden wir auch die anderen Religionen mit ihrer Didaktik ein. Es bleibt dabei: Der Religionsunterricht ist ein unverzichtbarer Teil der Schule – in vielfältiger Gestalt!

Christina Kalloch, Stephan Leimgruber und Ulrich Schwab

1. Einleitung

Seit einigen Jahren ist ein wissenschaftlicher Streit um die Bedeutung der Fachtermini *religionspädagogische Konzeptionen* und *didaktische Prinzipien* entbrannt, an dem sich zahlreiche evangelische und katholische Religionspädagogen beteiligt haben. Die kollegial ausgetragene Auseinandersetzung ist ein gutes Zeichen für die relativ junge Wissenschaft Religionspädagogik auf dem Weg zur Selbstklärung und zur begrifflichen Grundlagenforschung. Nachdem eine ganze Reihe wissenschaftlicher Standardwerke in der Religionspädagogik erschienen sind, tut eine Reflexion auf die Verwendung und Konnotation ihrer Schlüsselbegriffe not. Es wäre zu begrüßen, wenn sich im europäischen Raum die Kompatibilität auch auf der sprachlichen Ebene in den Grundbegriffen zeigte und dadurch eine länderübergreifende Fachdiskussion in der Religionsdidaktik intensiviert werden könnte.

Deshalb zeigen wir in diesem Eröffnungskapitel auf, wie sehr sich die Konzeptionen in jüngster Zeit aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen verändert und pluralisiert haben (1.1), skizzieren das moderne wissenschaftliche Selbstverständnis der Religionspädagogik (1.2) und bestimmen anhand der gegenwärtigen Diskussion in der Religionsdidaktik unsere hier verwendeten Grundbegriffe (1.3).

1.1 Die Konzeptionen des RU sind europaweit in Bewegung

Blicken wir einmal ins Jahr 1900 zurück, so zeigt sich in Europa ein weithin einheitliches Bild. Mit Ausnahme Frankreichs, der Schweiz und des bis an die Grenzen der österreichisch-ungarischen k.-u.-k.-Monarchie reichenden osmanischen Reichs gab es damals in jedem Land eine christlich verankerte Monar-

chie. Die Kirchen waren eng mit dieser Staatsform verknüpft, nicht zuletzt durch die von ihnen zu leistende religiöse Legitimation des jeweiligen Herrschers. Die kulturelle Prägung der Gesellschaft war noch weithin, wenn auch nicht mehr umfassend, als christlich-konfessionell ausgewiesen – dies natürlich auch in Frankreich und der Schweiz. Die gesetzlichen Bestimmungen sicherten die christliche Prägung von Staat und Gesellschaft; religiöse Minderheiten wie das Judentum oder konfessionelle Minderheiten waren Ende des 19. Jahrhunderts zwar offiziell in einigen Ländern rechtlich gleichgestellt, gesellschaftlich vielfach aber immer noch diskriminiert.¹ In Schweden waren Katholiken inzwischen erlaubt, in Österreich auch die Protestanten. Für Juden waren viele bürgerliche Karrieren nicht oder nur sehr schwer realisierbar. Eigene jüdische Talmud-Schulen gab es seit dem 17. Jahrhundert. Ende des 18. Jahrhunderts kamen moderne jüdische Privatschulen hinzu, die im Laufe des 19. Jahrhunderts die Talmud-Schulen verdrängten. Um 1900 schickten die meisten jüdischen Eltern ihre Kinder auf öffentliche Schulen.

In den häufig unter kirchlicher Leitung stehenden christlichen Schulen wurde konfessioneller Religionsunterricht erteilt. In Frankreich (bis 1902) und Spanien gab es eine Vielzahl katholischer Schulen, in Preußen lag die Leitung der Volksschulen bis 1918 jeweils beim protestantischen Ortspfarrer. Waren die Kirchen über Jahrhunderte die Träger der Schulbildung in Europa gewesen, so hatte sich seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ab dem späten 18. Jahrhundert europaweit eine Art Strukturmuster religiöser Erziehung herausgebildet, das wir hier als *European Pattern of Religious Education (EPRE)* bezeichnen wollen. Im christlich geprägten Staat mit einer rechtlich abgesicherten Kirche und einer christlich-konfessionell geprägten Kultur gab es in staatlichen oder kirchlichen Schulen einen entsprechenden Religionsunterricht, an dem alle Kinder einer Konfession teilnahmen. Das Recht auf Konfessionalität

¹ Peter Ortag, *Jüdische Kultur und ihre Geschichte*, Potsdam 1995.

war dabei in einem konfessionsgemischten Land wie Deutschland ein entscheidendes Merkmal für den inneren sozialen Frieden. In den USA z. B. gab es ein solches stark an den Kirchen orientiertes Modell nie. Obwohl die amerikanische Gesellschaft tief religiös geprägt war und durch die *Bill of Rights* volle Religionsfreiheit zugestanden wurde, kam es doch zu einer ganz anderen rechtlichen Stellung der Denominationen. Im amerikanischen Schulwesen ist bis heute ein Religionsunterricht auf kirchlicher Basis in einer öffentlichen Schule undenkbar.² Auch in China, Japan und Korea finden wir in dieser Zeit eine ganz andere Struktur des Bildungswesens. In Japan z. B. gab es zwar seit der Meiji-Zeit (1868–1911) eine allgemeine Schulpflicht, aber damit war kein Religionsunterricht verbunden – und ist es heute aus anderen Gründen auch nicht. Anders dagegen in Europa. Hier entwickelte sich das *European Pattern of Religious Education* (EPRE), für das ein Modell religiöser Erziehung kennzeichnend gewesen ist, in dem die Schule und mit ihr der Religionsunterricht in einem auf religiöse Einheitlichkeit in konfessioneller Differenziertheit bedachten gesellschaftlichen System verankert war. Genau dieses Modell sollte nun im 20. Jahrhundert aufgrund verschiedener Entwicklungen in vielen Ländern grundlegend modifiziert werden.

So sind wir heute, zu Beginn des dritten Jahrtausends, Zeugen tiefgreifender sozialer und ideologischer Veränderungen im europäischen Raum. Diese Veränderungen haben ihren Ursprung in den Erfahrungen gesellschaftlicher wie ökonomischer Umwälzungen, die das ganze 20. Jahrhundert umfassen. Hierzu gehören u. a. das Ende der politischen Vorherrschaft der Monarchien, das Aufbrechen vielfältiger sozialer Konflikte, die beiden Weltkriege, der Holocaust, der Ost-West-Konflikt und das Ende des Kalten Krieges, die innenpolitische Demokratisierung, die Globalisierung und mit ihr die fortschreitende Kapitalisierung der Weltwirtschaft, die weltweite Migration und die

² Claudia Jähnel, Religion lernen. Die Bedeutung von Religion in schulischer Bildung in den USA, Neuendettelsau 2007.

Pluralisierung. Eine Gesellschaft, deren Ressourcen an Rohstoffen aufgebraucht sind, der ein Zusammenprall der Kulturen und eine Zerstörung des ökologischen Gleichgewichts droht, besinnt sich neu auf Fragen nach dem Sinn, nach sozialer Gerechtigkeit und ausreichenden Bildungschancen für alle. Letztlich zeigt sich die Sehnsucht nach einem gerechten Frieden unter den Menschen.

Im Kontext der Neustrukturierung der Lebensbereiche hat *Religion* zweifellos wieder an Bedeutung gewonnen; man wird sich aber auch ihrer Zwiespältigkeit bewusst, nämlich als Gewalt- wie auch als Friedenspotential. Den Erwachsenen ist es wichtig, wie ihre Kinder aufwachsen und welche Erziehung sie genießen. Fragen religiöser Bildung und Erziehung haben dabei eine neue Aufmerksamkeit auf sich ziehen können. In diesen Zusammenhängen waren auch die alten Strukturmuster des *European Pattern of Religious Education* in organisatorischer wie in inhaltlicher Hinsicht neu zu bestimmen. In Deutschland steht die rechtliche Verankerung eines konfessionellen Religionsunterrichts zumindest in den alten Bundesländern zwar gegenwärtig nicht zur Disposition, aber die Einführung des Schulfachs ›Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‹ in Brandenburg hat doch auch hier zu heftigen Diskussionen geführt, die eine Verfassungsklage zur Folge gehabt hatten. Religionsunterricht und religiöse Bildung soll vom Kindergarten bis zum Abitur und in der Berufsschule in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften möglich sein.

In der (einst) eher traditionellen basisdemokratischen und multikulturellen (viersprachigen) Schweiz wird der Religionsunterricht in manchen Kantonen diskutiert und umgestaltet. Im Kanton Zürich wurde das Fach *Biblische Geschichte* abgesetzt und ein neues, für alle verpflichtendes Fach *Religion und Kultur*³ zumindest versuchsweise eingeführt. Der traditionelle katechetische Unterricht in der Schule zur Vorbereitung von

³ Ralph Kunz/Matthias Pfeifer/Katharina Frank-Spörri/Josef Fuisz (Hg.), *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle?*, Zürich 2005.

Buße und Erstkommunion oder Konfirmation wird zunehmend in die Kirchengemeinden verlegt und als gemeindliche Katechese durchgeführt, wodurch eine Unterscheidung der Lernorte, welche bereits die »Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik« (1971–1975) eingeführt hat, auch hier vollzogen wird. Auf evangelischer Seite gibt es in den neuen Bundesländern in Kirchengemeinden die Christenlehre als eigenständiges Parallelangebot zum schulischen Religionsunterricht.

In zahlreichen Ländern werden Modelle islamischen Religionsunterrichts in der Schule getestet. Denn die von der Industrie aus islamisch geprägten Ländern als Arbeitskräfte gerufenen Familien möchten ihre Kinder nicht im religiösen Niemandsland aufwachsen lassen, sondern mit einer nachhaltigen, lebensbedeutsamen islamischen Erziehung ausstatten, die eine ganze Serie von Implikationen und Fragen der Integration nach sich zieht. Für einen islamischen Religionsunterricht stellt sich unter anderem die Frage: Gibt es eine islamische Religionsdidaktik für die Schule?

In Italien und einigen ehemals kommunistischen Ländern (→ Kap. 3.3 und 4) wird überlegt und teilweise erprobt, ob und falls ja, wie der Religionsunterricht oder zumindest eine überkonfessionelle Ethik neu in der staatlichen Schule einzuführen wäre. Man spürt die Notwendigkeit und den möglichen Gewinn der religiösen Erziehung und Bildung für die nachwachsende Generation, ohne die Schwierigkeiten einer solchen Bildung zu übersehen. Europaweit ist also vieles in Bewegung gekommen. Davon sind auch die Konzeptionen und didaktischen Prinzipien für den Religionsunterricht betroffen. Letztlich stellt sich die Frage: Wie und was soll in religiöser Hinsicht gelernt werden? Wie ist religiöse Bildung im Rahmen einer *Schule für alle* in der pluralen Gesellschaft zu initiieren? In welchem Verhältnis stehen Schule, Religionen und Kirchen?

1.2 Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik

Mit all diesen Fragen um religiöse Bildung und Erziehung befasst sich in der Theologie vornehmlich die Religionspädagogik. Als theologische Teildisziplin gehört sie zur Praktischen Theologie. Religionspädagogik setzt sich mit religiösen Bildungs- und Lernprozessen entlang der Biographie und an verschiedenen Orten auseinander, von Kindergarten und Tageseinrichtungen, Schule und Jugendarbeit über Gemeindekatechese und Erwachsenenbildung bis hin zur Seniorenarbeit und der Bildung in Öffentlichkeit und Medien. Die Religionspädagogik gleicht als interdisziplinäre Wissenschaft einer Ellipse mit zwei Brennpunkten: einem theologischen und einem pädagogischen. Sie zielt auf pädagogisches Handeln in theologischer Sicht. Religiöse Bildung impliziert Selbstbildung aus dem Glauben und freiheitliche Mündigkeit in Solidarität und Verantwortung gegenüber benachteiligten Menschen innerhalb und außerhalb unseres Kulturkreises. Mit *religiösem Lernen* ist ein ganzheitliches, alle Sinne einbeziehendes Verarbeiten von Wahrnehmungen und Begegnungen gemeint, das zu einem bewussten Leben vor Gott und einem verantwortungsvollen Handeln gegenüber den Mitmenschen und der ganzen Schöpfung führt.

Die moderne Religionspädagogik ist keine deduktive Anwendungsdisziplin wie die frühere Katechetik, die von der Exegese zur Katechese fortschritt, oder die nur dogmatische Wahrheiten katechismusartig umsetzte. Vielmehr respektiert sie die Erfahrungen der Menschen, ihre Biographie und ihre lebensweltlichen Bezüge, um diese am jüdisch-christlichen, abrahamitischen Erbe neu zu orientieren und zu einem gelingenden Leben für alle beizutragen. Religiöse Praxis und religionspädagogische Theorie stehen in einem wechselseitigen, sich befruchtenden und korrigierenden Verhältnis.

Die *Forschungswege* der Religionspädagogik sind ästhetischer, hermeneutischer, empirischanalytischer und ideologiekritischer Art. Sie versteht sich zunächst als phänomenologisch-wahrnehmende Wissenschaft, dann als die Tradition verstehende und auf die jeweilige Situation deutende korrelative Dis-

ziplin, die auch mit neueren empirischen Instrumenten arbeitet, und die Fehlformen der Religiosität schonungslos aufdeckt.

Religionspädagogik als *Verbunddisziplin* arbeitet mit den exegetischen, historischen und systematisch-theologischen Nachbardisziplinen ebenso zusammen wie sie die Ergebnisse der Pädagogik, der Soziologie und der Entwicklungspsychologie berücksichtigt.

1.3 Religionsdidaktische Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien

Die *Religionsdidaktik* ist der Teil der Religionspädagogik, der sich schwerpunktmäßig auf den schulischen Unterricht bezieht. Früher nannte man die Religionsdidaktik gerne Katechetik. Da damit aber, neben der oben schon erwähnten deduktiven Struktur, nur der kirchliche Unterricht erfasst war, spricht man inzwischen von Religionsdidaktik. Der Religionsunterricht findet heute ja in Deutschland weit überwiegend an staatlichen Schulen statt, die nicht mehr einer kirchlichen Beaufsichtigung unterliegen. Das Selbstverständnis der Religionsdidaktik als einer fachdidaktischen Disziplin betont zugleich – neben der Theologie – die enge Nachbarschaft zur Pädagogik.

Eine Wissenschaft zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass sie Klarheit und Eindeutigkeit über ihre Grundbegriffe zu gewinnen versucht, indem sie Entwicklungen in der Praxis gerecht zu werden trachtet. Insofern ist die Frage nach den Grundbegriffen auch nie abgeschlossen. Möglichst eindeutige Konnotationen sind für einen kohärenten, widerspruchsfreien und unmissverständlichen intradisziplinären Diskurs, aber auch für einen interdisziplinären Dialog mit anderen Wissenschaften von hoher Bedeutung. Auch die relativ junge Disziplin der Religionsdidaktik bemüht sich im kritischen Dialog von Theorie und Praxis darum, ihre Grundlagen und -begriffe zu klären. Dabei kann sie, im Schnittpunkt von Theologie und Pädagogik, auch auf ihre eigene Geschichte zurückblicken und in

historisch-kritischer Perspektive den Werdegang der Religionsdidaktik rekonstruieren, um sich die Genese des eigenen Selbstverständnisses zu vergegenwärtigen.

1.3.1 Die Diskussionslage

Die Grundbegriffe *Religionsdidaktische Konzeptionen* und *religionsdidaktische Prinzipien* werden in zahlreichen einschlägigen Werken verwendet.⁴ Im Zentrum stehen dabei Konzeptionen des Religionsunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert: die normativ-deduktive Konzeption, die verkündigende, die unterweisende, die problemorientierte und die korrelative Konzeption. Häufig verbinden sie sich mit großen Namen oder theologischen Strömungen, die am Anfang einer Konzeption standen. Peter Biehl formulierte sein Verständnis der religionsdidaktischen Konzeptionen im Jahr 2006 folgendermaßen:

»Unter ‚Konzeption‘ verstehen wir die geschichtlich und soziokulturell bedingte, öffentlich wirksame Gestalt religiösen Lernens, in der alle relevanten fachdidaktischen Gesichtspunkte zur Geltung kommen. Konzeptionen haben die Aufgabe, ein religionspädagogisches Programm mit der vorgegebenen Erziehungswirklichkeit zu vermitteln.«⁵

Wichtig ist, dass alle Faktoren des Unterrichtens (Inhalt, Ziele, Lehrer-Schüler-Beziehung, Einsatz eines Schulbuchs und die Verwendung von Medien) von dieser Konzeption geprägt waren und in ihrem Dienst standen. So wurde die Geschichte der Religionsdidaktik als Folge »einander ablösender Konzeptionen«⁶ dargestellt, was zweifellos einer Vereinfachung der kom-

⁴ Godwin Lämmermann, *Religionsdidaktik: Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005; Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium Ausbildung und Beruf*, München 2010.

⁵ Peter Biehl, Art. *Religionsdidaktische Konzeptionen*, in: HrpG München 2006, 440–446; hier: 440.

⁶ Peter Biehl/Martin Rothgangel, *Hat die Rede von Konzeptionen noch ihr Recht? Ein Briefwechsel zur jüngeren Geschichte der Religionspädagogik*, in: Horst Rupp/Reinhard Wunderlich/Manfred Pirner (Hg.), *Denk-Würdige*

plexen Wirklichkeit gleichkommt. Vor allem seit der Entstehung zahlreicher Entwürfe in den 1970er Jahren (*Karussell der Konzeptionen*) trifft dies nicht mehr zu. Zu bedenken ist auch, dass stets eine Vielfalt unterschiedlicher Konzeptionen aufgetreten sein konnte, man also keineswegs von der Ablösung *der einen* durch *die andere* Konzeption reden kann.

Gleichwohl hat sich heute der Begriff *Religionsdidaktische Konzeptionen* als Bezeichnung für eine auf den schulischen Religionsunterricht bezogene Theorie durchgesetzt. Man spricht von der Kerygmatischen oder von der Hermeneutischen Konzeption des Religionsunterrichts, von Problemorientierter Konzeption oder der Konzeption einer Korrelativen Didaktik. Freilich gab es in den 1970er Jahren noch gewisse Varianten der beiden zuletzt genannten Konzeptionen, etwa den Sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht oder verschiedene Symboldidaktische Ansätze. Der Begriff *Konzeptionen* gibt einen ersten ordnenden Überblick über die Geschichte des Faches. Er bietet eine hilfreiche Orientierung und ist weiterhin zu verwenden. Sein Gebrauch ist auch aus geschichtlicher Warte angemessen und vertretbar.

Etwas vorsichtiger und allgemeiner ist auch die Rede von *Religionsdidaktischen Ansätzen* im Gebrauch. So hat Erich Feifel 1995 die Geschichte der Religionsdidaktik unter der Überschrift »Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik«⁷ aufgerollt, dabei aber *Ansatz* so weit verstanden, dass darunter auch die empirische Forschung subsumiert wurde. Doch der Begriff *Religionsdidaktischer Ansatz* scheint zu vage und unpräzise zu sein, als dass er die religionspädagogischen Paradigmen angemessen beschreiben würde. Nicht durchgesetzt hat sich auch die Bezeichnung *Religionsdidaktische Grundregeln* von

Stationen der Religionspädagogik (FS R. Lachmann), Jena 2005, 427–442; 427.

⁷ Erich Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86–110.

Engelbert Groß und Klaus König⁸, und zwar deshalb, weil der Begriff zu wenig fachspezifisch verwendet wurde und fast alle Bezüge zwischen den theologischen Disziplinen und der Religionsdidaktik als *Grundregeln* ausgegeben wurden, woraus sich ein »didaktische[s] Zwiegespräch in der Form von Grundregeln«⁹ ergab. Diskutabel erscheint ferner der Begriff *Religionsdidaktische Struktur*, den erstmals Peter Biehl (1996) verwendet hat¹⁰. Er unterscheidet vier didaktische Strukturen, die in je anderen historischen, gesellschaftlichen und theoretischen Kontexten verankert, ineinander verschränkt sind und sich ergänzen: Die traditionerserschließende Struktur, die problemorientierte Struktur, die symboldidaktische und die lebensgeschichtlich-biografische Struktur. Der Vorteil dieser Bezeichnung liegt in ihrer synthetischen Kraft, der Nachteil darin, dass *Struktur* ein sehr allgemeiner Begriff ist, den zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen verwenden.

1.3.2 Grundbegriffe

Wir haben uns bei der Abfassung dieses Buches auf folgende Grundbegriffe verständigt: Konzeptionen, Dimensionen und Prinzipien. Im Einzelnen verstehen wir Folgendes darunter:

Religionsdidaktische Konzeptionen

Wir halten zunächst an dem gut eingeführten und gebräuchlichen Begriff *Religionsdidaktische Konzeptionen* fest. Konzeptionen sind in der Religionsdidaktik bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts hinein entstanden. Zu den Kennzeichen einer Konzeption gehören:

⁸ Engelbert Groß/Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996.

⁹ Groß/König, Grundregeln, 7.

¹⁰ Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: Religionsdidaktik seit 1945. Bilanz und Perspektiven [JRP 12], Neukirchen-Vluyn 1996, 197–223.

- a) ihre umfassende Prägung der Theorie und Praxis der Religionsdidaktik zu einer Zeit;
- b) ihre Herkunft von einer theologischen oder pädagogischen Strömung;
- c) bestimmte institutionelle und/oder organisatorische Auswirkungen auf den Religionsunterricht und das religiöse Lernen an bestimmten Lernorten;
- d) schließlich auch eine Prägung der Schulbücher durch eine solche Konzeption.

Konzeptionen sind in der Regel nicht miteinander vereinbar, sie stehen vielmehr zueinander in Konkurrenz, lösen sich ab, begreifen sich als Fortentwicklung und führen zu Grundsatzdebatten. Während auf der Ebene der Praxis heute in der Regel Synkretismen üblich sind, verlangt die Theorieebene der Konzeptionen eine eindeutige Entscheidung für oder gegen ein solches Modell. Klassisches Beispiel hierfür sind die Thesen zur »Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht«, mit denen Hans-Bernhard Kaufmann 1968 die Konzeption des Problemorientierten Religionsunterrichts fulminant eingeführt hat.¹¹

Heute ist die Entwicklung religionsdidaktischer Konzeptionen angesichts der überall sich abzeichnenden Pluralität allerdings unangemessen geworden. Konzeptionen allein bieten mit einer relativ geschlossenen Struktur und ihrer Forderung nach Eindeutigkeit zuwenig Flexibilität. Stattdessen werden nun in Ergänzung der klassischen Konzeptionen religionsdidaktische *Dimensionen* und *Prinzipien* formuliert, die dann in verschiedenen Konzeptionen auf verschiedene Weise eine Rolle spielen können.

¹¹ Hans-Bernhard Kaufmann, Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts. (1968) Abgedruckt in: Horst Gloy (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Göttingen 1971, 131–136.

Religionsdidaktische Dimensionen

Religionsdidaktische *Dimensionen* sind den Konzeptionen vorgelagert und haben eine umfassende Prägekraft. Sie geben der religionsdidaktischen Wirklichkeit eine bestimmte Signatur, die für das Handeln zu berücksichtigen ist. Doch sind sie keine unmittelbaren Handlungsanweisungen. Zu den Dimensionen der Religionsdidaktik haben wir die Stichworte *Gender-Sensibilität*, *Ökumene*, *Multikulturalität*, *religiöse Pluralität*, *Inklusion* und *Ästhetik* gerechnet. Die Ergebnisse der *empirischen Unterrichtsforschung* kommen hinzu, weil sie helfen, die Bedingungen religiösen Lernens besser einzuschätzen. An dieser Auswahl wird deutlich, dass religionsdidaktische Dimensionen einen Kontext bilden, den die Religionsdidaktik berücksichtigen muss, wenn sie sich den jeweiligen Herausforderungen der Zeit stellen will. So wird zum Beispiel ein konfessioneller Religionsunterricht sich nicht vor den Problemen und Chancen der religiösen und kulturellen Pluralität verschließen können, wird seine Themen auch geschlechts- und wahrnehmungsbezogen bearbeiten und zugleich Fragen der Inklusion in der Klasse wie im Schulleben mit bedenken.

Religionsdidaktische Prinzipien

Religionsdidaktische *Prinzipien* sind demgegenüber Bausteine für den Religionsunterricht, die eingesetzt werden können, aber nicht eingesetzt werden müssen. Sie bilden keine eigenständige Konzeption, regen aber zu Berücksichtigung einer besonderen Perspektive religionsdidaktischen Handelns an. Während religionsdidaktische Dimensionen also grundsätzlich zu berücksichtigen sind, ist dies bei Prinzipien nicht in gleicher Weise der Fall. Sie vertiefen das Lernen an der einen oder anderen Stelle und es bedarf zu ihrer Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis didaktischer Entscheidungen. Hans Mendl spricht in diesem Zusammenhang von kombinierbaren »Handlungsoptionen für den Religionsunterricht«¹², die es allerdings auch theoretisch zu be-

¹² Hans Mendl, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2011, 149.

gründen gilt. Aktuelle Beispiele hierfür sind *Lernen in sakralen Räumen*, *biografisches Lernen*, *das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen* und *das performative Lernen*. *Elementarisierung* als Prinzip religionsdidaktischer Unterrichtsplanung und *Kompetenzorientierung* als anwendungsbezogenes Unterrichtsmodell für subjektorientierte Lernprozesse treten hinzu. Handelt es sich bei den zuerst genannten Beispielen um Prinzipien, die mögliche *inhaltliche* Gestaltungsformen für den Unterricht bereitstellen, so sind Elementarisierung und Kompetenzorientierung *strukturelle* Prinzipien, die unabhängig von einzelnen Inhalten auf mögliche strukturelle Formen der Unterrichtsplanung und der Gestaltung von Lernprozessen bezogen sind. Für die Kompetenzorientierung gilt dabei, dass ihre Anwendung derzeit aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen vorgegeben ist.

Zum Weiterlesen

Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen [Praktische Theologie heute 82], Stuttgart 2007.

Hans Mendl, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. München 2011.

Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert [Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 4], Gütersloh/Freiburg i. Br. 2004.

2. Religionsdidaktische Konzeptionen im 19. und 20. Jahrhundert

Hans-Jochen Gamm hat zu Recht den Religionsunterricht als das »älteste Schulfach im abendländischen Bildungskanon«¹ bezeichnet, das »im Schnittpunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft«² lag. Der Religionsunterricht hatte in mancherlei Hinsicht eine Vorreiterfunktion in der Schule. Die Einführung der Katechismen in beiden Konfessionen brachte schon im 16. Jahrhundert in Verbindung mit religiöser Gewissensbildung eine neue Betonung der Subjektivität in das Bildungsgeschehen hinein. Zweck der ersten Katechismen war die Hinführung zu christlicher Lehre und Lebenspraxis. Auf evangelischer Seite stand dabei die Aneignung der biblischen Schriften, auf katholischer Seite die Vermittlung der kirchlichen Weltinterpretation im Rahmen einer »streng orthodoxen Kirchlichkeit und Päpstlichkeit«³ im Mittelpunkt. Im 18. Jahrhundert führte dann die vom Pietismus vorangetriebene kindgerechte Fassung »Biblischer Geschichten«⁴ zu einer Akzentuierung des Verstehens gegenüber dem bloßen Auswendiglernen und damit zu einer individuellen Aneignung biblischer Inhalte. Sowohl im evangelischen als auch im katholischen Raum hatten damals aber auch das Schulgebet und das Kirchenlied eine bildende Wirkung auf die Schüler. Freilich darf dabei nicht übersehen werden, dass der gesamte Unterricht »unter dem Vorzeichen

¹ Hans-Jochen Gamm zit. nach Bernd Weber, Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: Anneliese Mannzmann (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer II. Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983, 108–176, 110.

² Weber, Aspekte, 112.

³ Karl Rahner zit. nach Weber, Aspekte, 119.

⁴ Vgl. z. B. Ambrosius Wirth, Schriftkern, oder biblisches Spruchbuch, Nürnberg 1698.

der Eingewöhnung in die tradierte christliche Lebensführung«⁵ im Kontext des je eigenen konfessionellen Milieus stand. Der konfessionelle Religionsunterricht war damit auch ein typisches Kennzeichen der deutschen Gesellschaftsstruktur im konfessionellen Zeitalter.⁶

Das 19. Jahrhundert brachte gegensätzliche Entwicklungen. Während für die Liberalen der Kulturkampf als Kampf für eine moderne, freiheitliche Weltanschauung begriffen wurde, welche alle Relikte feudaler Strukturen aufheben sollte, sahen die katholische Laienbewegung und die Verbände darin einen Angriff auf ihre katholische Sonderkultur. Ihre Reaktion bestand in einer Abschirmungsstrategie und der Bildung eines Getto-Katholizismus. Der Religionsunterricht hatte in dieser Zeit die Aufgabe, das eigene konfessionelle Milieu zu stärken. So verwundert es nicht, wenn der Religionsunterricht zu Beginn des 20. Jahrhunderts die interkonfessionelle Koedukation streng ablehnte. Hinzu kam, dass sowohl der evangelische als auch der katholische Religionsunterricht der »Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen«⁷ entgegenzuwirken trachtete.

Wir beginnen das zweite Kapitel mit der heute eher negativ konnotierten Katechismusdidaktik (2.1). Der Katechismusunterricht hatte ein klar erkennbares didaktisches Profil, wofür bekannte Namen wie Martin Luther und Petrus Canisius bürgen. Doch fehlte es auf beiden Seiten nicht an Kritik an der Katechismuskonzeption, die nicht verstummte, bis neue Formen des religiösen Lernens – auch für Erwachsene – entwickelt wurden.

Im 19. Jahrhundert bildeten sich parallel zu Neuauflagen der Katechismen die Liberale Theologie und die von ihr beeinflussten didaktischen Theorien heraus (2.2). Dabei spielt der Herbartianismus überall eine prägende Rolle. Eine Reform der Katechetik bezog pädagogische und psychologische Erkenntnisse für das religiöse Lernen ein und profilierte sich in der sog. *Mün-*

⁵ Weber, Aspekte, 121.

⁶ Martin Heckel, Deutschland im konfessionellen Zeitalter, Göttingen 2001.

⁷ Mai-Erlass 1889, zit. n. Bernd Weber, Aspekte, 135.

chener Methode bzw. in den *neuen Bahnen des Religionsunterrichts*.

In der Mitte des 20. Jahrhunderts stehen sich zwei verkündigende Konzeptionen (2.3) gegenüber: auf der protestantischen Seite die *Evangelische Unterweisung* mit ihren Vorläufern, auf der katholischen Seite die *Kerygmatische Theologie*, eine theologische Strömung mit didaktischen Implikationen. Beide Konzeptionen stellten die zu verkündigenden Inhalte im Prozess der Glaubensweitergabe in den Vordergrund und gingen auf Distanz zur staatlichen Schule. Die *biblisch-hermeneutische Religionsdidaktik* (2.4) führte auf evangelischer Seite die historisch-kritische Forschung an der Heiligen Schrift in den Unterricht ein und erschloss dadurch neue (auch narrative) Zugänge zu den Urkunden des Glaubens. Gleichsam als Gegenreaktion zur Mittelpunktstellung der Bibel ergab sich ab Mitte der 1960er Jahre die *Problemorientierte Konzeption* in verschiedenen Varianten (2.5). Unter 2.6 wird dann die auf katholischer Seite zentrale Konzeption der *Korrelationsdidaktik* vorgestellt, die 1974 auf der »Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik« erarbeitet und legitimiert wurde. Die *Symboldidaktik* (2.7) ist sowohl als eine eigenständige religionsdidaktische Konzeption wie auch als eine weiterführende Variante der Korrelationsdidaktik zu verstehen. Aber auch die Krise der Korrelationsdidaktik wird dargestellt, die schließlich in das didaktische Prinzip der *Elementarisierung* einmündete und im dritten Kapitel besprochen wird (3.4).

2.1 Die Katechismuskatechese als Vorgeschichte religionsdidaktischer Konzeptionen

Es ist für die moderne subjektorientierte Religionsdidaktik eher schwer verständlich und wird gelegentlich verschwiegen, dass im 19. und weit ins 20. Jahrhundert hinein mit großer Selbstverständlichkeit die, wenn auch didaktisch hinterfragte, religionsdidaktische Konzeption der Katechismuskatechese dominierte.

Im Religionsunterricht, in der gemeindlichen Christenlehre und im Konfirmandenunterricht wurden verschiedene Varianten der Katechismuskatechese praktiziert. Dies gilt für die Kinderkatechese katholischerseits (2.1.3) wie für den evangelischen Katechismusunterricht, häufig für den Konfirmandenunterricht (2.1.2), und – übrigens z. T. bis heute – für die Verwendung der Katechismen in zahlreichen Missionsländern⁸. In neuester Zeit entstanden Katechismen auch für die Erwachsenenbildung (2.1.6). Katechismen sind Hauptinstrumente der religiösen Bildung gewesen und intendierten die Vermittlung eines religiösen Grundwissens und damit zugleich religiöser Orientierung.

Um die Tradierung des Glaubens durch Katechismen als religionsdidaktische Konzeptionen zu verstehen, beginnen wir mit der Entstehung in der frühen vom Katechumenat geprägten Kirche in der Spätantike sowie mit einer Überlegung zur Verwendung und Bedeutung des Begriffs *Katechismus* (2.1.1). Die Errungenschaft des Buchdrucks und damit die Möglichkeit zur Vervielfältigung verhalfen den Katechismen als kleinformatige Handbücher zum Durchbruch. Sie trugen zur Verbreitung sowohl des reformatorischen wie des gegenreformatorischen Gedankenguts bei. Um Chancen und Krisen eines Katechismus für Kinder und Jugendliche zu verstehen, ist eine grundlegende Didaktikreflexion (2.1.4) über das Selbstverständnis der damaligen Katechetik bzw. Religionsdidaktik (2.1.5) nötig. Dann soll über die aktuelle Verwendung von Katechismen im Sinne eines elementaren Glaubenswissens für Erwachsene nachgedacht (2.1.6) und die Katechismuskonzeption beurteilt werden (2.1.7).

2.1.1 Zu Ursprung und Begriff des Katechismus

Katechismus leitet sich vom griechischen Wort *κατηχεῖν* ab, das *entgegentönen*, *widerhallen* bedeutet. Aus dieser etymologischen Herkunft ergibt sich eine semantische Konnotation, die auf das

⁸ Vgl. Michael Sievernich, Missionskatechismen, in: LexRP Bd 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 982–985.

persönliche Bezeugen des Glaubens durch eine Person abhebt. Augustinus hat das Wort *Katechismus* erstmals verwendet, und zwar im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Taufgeschehen⁹. Denn anlässlich der Taufe innerhalb der altkirchlichen Initiationspraxis wurde das rudimentäre Glaubenswissen in der dreifachen Absage an das Böse und im dreimaligen Bekenntnis des dreifaltigen Gottes (bereits im Frage-und-Antwort-Schema) kurz gefasst. Die Wurzeln des Katechismus liegen also in der altkirchlichen Vorbereitung auf das christliche Leben, in welches man durch die Taufe als Eingangstor gelangte. Kirchenväter wie Cyrill von Jerusalem (313–387), Ambrosius von Mailand (339–397) oder Augustinus von Hippo (354–430) führten erwachsene Taufbewerberinnen und Taufbewerber durch gemeindliche Katechesen und Predigten in den christlichen Glauben und in eine entsprechende Lebensweise ein. Von Anfang an orientierten sich die Katechismen am Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe, am Credo und am Vaterunser. Die Bußhandbücher des Mittelalters ließen den Dekalog als Hilfe zur Gewissensforschung im Hinblick auf die Beichte hinzutreten.

Was dabei im Gedächtnis zu behalten war, wurde auf bestimmte Materialien, u. a. auf Pergamentrollen, geschrieben und den Katechumenen mitgegeben: Es entstanden die sog. *Hauptstücke*: d. h. Frage-und-Antwort-Schemata zum Glaubensbekenntnis, zu den Geboten, den Grundgebeten (Vaterunser, Ave Maria) und den Sakramenten. Die ersten Katechismen als Schriften entstanden im 8./9. Jahrhundert. Der mittelalterliche Dominikanertheologe Thomas von Aquin (1225–1274) fügte im Jahre 1273 diese *Hauptstücke* zu einem *Opusculum*, einem kleinen Werk, zusammen¹⁰. Vom Katechismus als *Buch*

⁹ CSEL, XCI, 51; 59; Vgl. Hans-Jürgen Fraas, *Katechismustradition*. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule [Arbeiten zur Pastoraltheologie 7], Göttingen 1971, 9–11, sowie einschlägige Beiträge zu »Katechismus« in LexRP Bd. I, 970–985; und RGG, Bd. IV, Tübingen, ⁴2001, 861–868.

¹⁰ Katechismus des hl. Thomas von Aquin, übersetzt von A. Portmann, Luzern 1882, Hauteville (Schweiz) 1971.

und vielfältigem, praktischen Handbuch ist erstmals nach der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg (1400–1468) die Rede. Vor der Reformation, im Jahre 1501 gab der Humanist und Theologe Erasmus von Rotterdam (1469–1536) ein »Handbüchlein eines christlichen Streiters«¹¹ heraus. Im selben Jahr (1501) legten die Böhmisches Brüder für ihr Jugendkatechumenat »Kinderfragen und Antworten« vor, die im Jahr 1521 ins Deutsche übersetzt wurden¹². Eine eigene literarische Gattung ist dann in der Reformationszeit entstanden. Diese Bedeutung des Katechismus als Buch sollte die Katechese über vier Jahrhunderte lang bestimmen.

Neuerdings wird der Begriff *Katechismus* auch in einer weiteren theologischen oder säkularen Bedeutung verwendet: Die Bezeichnung *Ökumenischer Katechismus*, *Katechismus des Islams* oder *Gesundheitskatechismus* meinen stets die Darlegung elementaren Basiswissens, oft im Frage-und-Antwort-Schema gehalten. Katechismen sind kurzgefasste, benutzerfreundliche, leicht einprägsame Schriften zur Vermittlung eines bestimmten Grundwissens. Gottfried Adam und Klaus Goßmann, die den Katechismus auch als »Lern- und Paukbuch« bezeichneten¹³, unterscheiden vier Bedeutungen von *Katechismus*:

- a) nach Augustinus die mündliche Unterweisung – also den Katechismusunterricht;
 - b) Katechismus als Frage-und-Antwort-Schema;
 - c) Katechismus als Sammlung der Unterrichtsinhalte und
 - d) Katechismus als Buch für den christlichen Unterricht.
- Neu hinzufügen kann man:
- e) Katechismus als elementares Basiswissen.

¹¹ Erasmus von Rotterdam, *Enchiridion militis christiani* (1501), hrsg. von Werner Welzig, Darmstadt 1968.

¹² Joseph T. Müller, *Deutsche Katechismen der Böhmisches Brüder* (Nachdr. d. Ausg. Berlin 1887 bzw. Amsterdam 1661.), Hildesheim 1982.

¹³ Gottfried Adam/Klaus Goßmann, *Katechismus und Katechismusunterricht*, in: *Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden*, hg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1998, 454–472, 460f.

2.1.2 Kurzgeschichte der evangelischen Katechismen

Nach der Darlegung der altkirchlichen Herkunft der Katechismen und der fünffachen Bedeutung des Begriffs *Katechismus* soll eine kurze Katechismusgeschichte skizziert werden. Wir beginnen die evangelische Katechismusgeschichte¹⁴ mit Martin Luther (1483–1546) und seinen Katechismen. Bekanntlich wollte der Reformator die Kirche aus der Quelle der Heiligen Schrift erneuern. Sein *Kleiner Katechismus* (1529) ging aus einer Predigtreihe von 1528 hervor und hieß wörtlich: »Enchiridion. Der kleine Katechismus Dr. Mart. Lutheri für die gemeine Pfarrherrn und Prediger«¹⁵. Der *Kleine Katechismus* enthält die fünf Hauptstücke: Gebote, Credo, Vaterunser sowie die Sakramente Taufe und Abendmahl. Hinzugefügt sind Tagesgebete: der Morgen- und Abendsegen sowie Tischgebete, dazu Bibelsprüche für die verschiedenen Stände (Haustafeln) sowie ein Tauf- und ein Traubüchlein.

Der *Große Katechismus*, ursprünglich *Deutsch Katechismus* (1529) genannt, fußt ebenfalls auf der mehrfach gehaltenen Predigtreihe von 1528/29. Darin hält Martin Luther den Katechismus für eine »Kinderlehre, die jeder Christ unbedingt lernen soll«¹⁶. Der *Große Katechismus* stellt die umfassendste Darstellung einer protestantischen Dogmatik aus Luthers eigener Hand

¹⁴ Textausgabe: Der kleine Katechismus, in: Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen ⁸1979, 499–542; Der große Katechismus, in: Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen ⁸1979, 543–733. Kommentar: Albrecht Peters, Kommentar zu Luthers Katechismen, Bd. 1–5, hrsg. von Gottfried Seebass, Göttingen 1990–1994. Neue Textausgaben: Martin Luther, Großer Katechismus in heutiges Deutsch übertragen von Detlev Lehmann, Oberursel 1982; ders., Der kleine Katechismus, Doktor Martin Luther, Gütersloh ²1982; Norbert Dennerlein/Ingrid Wiedenroth-Gabler, Luthers Kleiner Katechismus für Leute von heute, Gütersloh 2007. Dazu: Ingrid Schoberth, Religionsunterricht mit Luthers Katechismus. Sekundarstufe I, Göttingen 2006.

¹⁵ BSLK 499. Grundlegend hierzu: Hans-Jürgen Fraas, Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule [Arbeiten zur Pastoraltheologie 7], Göttingen 1971.

¹⁶ Martin Luther, Großer Katechismus, Oberurseler Hefte, Oberursel 1982, 9.

dar. Kennzeichnend für Luthers Katechismus ist zunächst der Anschluss an die traditionellen Hauptstücke, die aber neu angeordnet worden sind: 1. Gebote, welche die Grenzen der Werkerechtigkeit offenbaren, dann 2. das Credo, 3. das Vaterunser und schließlich die Sakramente: 4. Taufe und 5. Abendmahl sowie 6. eine kurze Vermahnung zur Beichte.

Der *Kleine Katechismus* stellt keineswegs nur einen Auszug des *Großen Katechismus* dar, sondern beide Ausgaben stehen selbständig nebeneinander. Den Anlass für die Verfassung der Katechismen hatte mit Luthers ernüchternden Erfahrungen in der Visitation zu tun:

»Diesen Katechismus oder christliche Lehre in solche kleine, schlichte, einfältige Form zu stellen, hat mich gezwungen und gedungen die klägliche, elende Not, so ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitor war. Hilf, lieber Gott! Wie manchen Jammer habe ich gesehen, daß der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrer gar ungeschickt und untüchtig sind zu lehren, und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakrament genießen, können weder Vaterunser noch den Glauben oder zehn Gebot, leben dahin wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue, und nun das Evangelium kommen ist, dennoch fein gelernt haben, aller Freiheit meisterlich zu missbrauchen.«¹⁷

Der *Kleine Katechismus* will insbesondere die Lehre der Schrift in griffige, von Laien auswendig zu lernende Formeln bringen. Der *Große Katechismus* hat das theologische Wissen der Pfarrer und Prediger im Blick und dient hier dem anhaltenden Selbststudium. So schreibt Luther von seiner eigenen Praxis:

»Ich bin auch ein Doktor und Prediger, ja, so gelehrt und erfahren, als die alle sein mögen, die solche Vermessenheit und Sicherheit haben; dennoch tue ich wie ein Kind, das man den Katechismus lehret, und lese und spreche auch von Wort zu Wort des Morgens, und wenn ich Zeit habe, das Vaterunser, zehn Gebot, Glauben, Psalmen usw. Und muß noch täglich dazu lesen und studieren und kann dennoch nicht bestehen, wie ich gerne wollte, und muß ein Kind und Schüler des Katechismus bleiben und bleibs auch gerne.«¹⁸

¹⁷ Martin Luther, *Ausgewählte Werke*, Bd. 3, München 1962, 167.

¹⁸ Martin Luther, *Ausgewählte Werke*, Bd. 3, München 1962, 187.

Martin Luther war wichtig, dass Katechismen keine zusätzliche Lehre neben der Bibel darstellten, sondern eine *Summe* der Heiligen Schrift, die eigentlich jeder mündige Christ selbst anfertigen sollte. Er nannte die Katechismen eine *Laienbibel*. In der Tat drangen die Katechismen durch Predigt, Lehre, Gebet und Gesang in die Köpfe und Herzen der Menschen und trugen dazu bei, das evangelische Christentum sprachmündig werden zu lassen¹⁹. Die angestrebte Kirchenreform geschah wesentlich durch eine allgemeine Bildungsreform²⁰.

In der Nachfolge Martin Luthers verfassten zahlreiche weitere Reformatoren Katechismus-Lehrbücher: In Zürich Leo Jud (1482–1542) und Ulrich Zwingli (1484–1531) sowie Heinrich Bullinger; in Straßburg Martin Bucer (1491–1551): *Kurze schriftliche Erklärung* (1534) und *Kurzer Catechismus* (1537). Die beiden Katechismen Martin Luthers erhielten den Rang von kirchenrechtlich verbindlichen Dokumenten und wurden 1580 in das lutherische Konkordienbuch aufgenommen.

In Genf schrieb 1537 Johannes Calvin (1509–1564) einen reformierten Katechismus, der den Titel *Instruction et Confession de Foy*²¹ hatte. Dieser war eine kurze Zusammenfassung seiner *Institutio* und noch wenig auf die Bedürfnisse eines Unterrichts mit Kindern ausgerichtet. Der zweite, 1542 von Calvin unter dem Titel *Le catéchisme de l'église de Genève*²² veröffentlichte Katechismus war dagegen in einem für den Unterricht viel besser geeigneten dialogischen Frage-Antwort-Stil verfasst.

¹⁹ Vgl. Hartmut Jetter, Erneuerung des Katechismusunterrichts. Theologische und pädagogische Grundfragen zu Luthers Kleinem Katechismus in der Gegenwart [BPTH 5], Heidelberg 1965.

²⁰ Vgl. Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik [Lehrbuch Praktische Theologie 1], Gütersloh 2006, 27–36.

²¹ Joannis Calvin, Instruction et Confession de Foy don't on use en leglise de Geneve, in: Opera selecta Vol. I, Scripta Calvini ab anno 1533 usque ad annum 1541 continens, edidit Petrus Barth, Vol. 1, München 1926, 378–417.

²² Joannis Calvin, Catechismus Ecclesiae Genevensis, in: Opera selecta Vol. II, Tractatus Theologicos minores ab anno 1542 usque ad annum 1564 editos continens, ediderunt Petrus Barth/Dora Scheuner, München 1952, 59–151.

Dieser, in Anlehnung an Martin Bucer²³ entstandene Katechismus, enthielt insgesamt 373 Fragen und sollte auf 55 Sonntage verteilt werden.

Eine große Wirkung erzielte auch der reformierte *Heidelberger Katechismus*²⁴, an dem maßgeblich Heinrich Bullinger mitgearbeitet hat. Dieser Katechismus hatte ursprünglich einen Teil für den Theologen und einen Teil für das Volk. Mit seiner berühmt gewordenen Eröffnungsfrage »Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben?« bringt er in christologischer Sicht die Motive des Kreuzes und des Trostes in Krankheitsfällen zum Ausdruck. Die Antwort auf die Frage lautet:

»Daß ich mit Leib und Seele, beides, im Leben und im Sterben, nicht mein, sondern meines getreuen Heilands Jesu Christi eigen bin, der mit seinem teuren Blut für alle meine Sünden vollkommenlich bezahlet und mich aus aller Gewalt des Teufels erlöst hat und also bewahret, daß ohne den Willen meines Vaters im Himmel kein Haar von meinem Haupt kann fallen, ja auch mir alles zu meiner Seligkeit dienen muß. Darum er mich auch durch seinen Heiligen Geist des ewigen Lebens versichert und ihm fort hin zu leben von Herzen willig und bereit macht.«²⁵

Dies ist eine Formulierung, die an ein Niklaus von Flüe (1417–1487) zugeschriebenes Gebet *Mein Herr und mein Gott* erinnert. Der Heidelberger Katechismus wurde 1618/19 von der Synode zu Dordrecht bestätigt und zählt seitdem zu den grundlegenden Bekenntnissen der reformierten Kirche.

Seit dem 17. Jahrhundert bildete das in seinen Grundzügen schon von Martin Luther geforderte Katechismusexamen die Zulassungsvoraussetzung für das Abendmahl. Dabei wurden die auswendig gelernten Hauptstücke abgefragt, nachdem sie zum besseren Verständnis *zergliedert* (aufgeteilt) worden waren. Gegen Ende des 17. Jahrhundert kam im Pietismus Kritik

²³ Vgl. I. John Hesselink, Calvin's use of Doctrina in His Catechisms, in: Herman J. Selderhuis (Hg.), Calvinus sacrarum literarum interpres, Papers of the International Congress of Calvin Research, Göttingen 2008, 70–87.

²⁴ Catechismus oder Christlicher Unterricht, wie der in Kirchen und Schulen der Churfürstlichen Pfalz getrieben wirdt, Heydelberg 1563.

²⁵ Der Heidelberger Katechismus, hrsg. von der Evangelisch-Reformierten Kirche, Neukirchen-Vluyn 1997, 4.

an der Verständlichkeit der *Katechismen* auf. So schrieb Philipp Jacob Spener 1677 in der Vorrede seiner Version des Kleinen Katechismus, dass

»dergleichen Schriften insgesamt mehr zu Behuf des Verstandes, als Beschwerde des Gedächtniß gebraucht werden sollen, und ich immerdar eher verlange, daß durch Lesung und Treibung dergleichen Fragen und Erklärungen der Verstand der Sache den Leuten also eingedrückt werde, daß sie die Materie verstehen, und nachmals aus eigenem Verstand, mit eigenen Worten sich erklären mögen, als daß auch die allerbest-abgefaßten Formeln bloß dahin auswendig gelernt würden.«²⁶

Noch kritischer verhielt sich im 18. Jahrhundert die *Aufklärung* zur Verwendung der Katechismen. Ein Beispiel hierfür ist Johann Bernhard Basedow²⁷ (1724–1790), der an den Katechismen neben dem geistlosen Memorieren deren Bezug auf die Autorität von Tradition und Offenbarung ablehnte und statt dessen in Aufnahme der Gedanken Jean-Jacques Rousseaus (1712–1778) eine Neuorientierung an der Vernunft sowie an der Entwicklung der Kinder forderte. In scharfer Kritik am konfessionellen Kirchentum überhaupt verwarf er alle kirchlich gebundenen Katechismen und präsentierte stattdessen eigene Lehrbücher zur Sittlichkeit und einer vernunftgemäßen Religion, die nun aber ihrerseits von einer starken rationalistischen Trockenheit geprägt waren.²⁸

Im 19. Jahrhundert erwachte das konfessionelle Bewusstsein neu (u. a. in der *Erlanger Schule*), und so kam auch der *Kleine Katechismus* Luthers wieder zu neuen Ehren. Im Zeitalter der Restauration lag der Rückgriff auf große Autoritäten nah. So publizierte Karl Buchrucker zum 350. Jubiläum des Thesen-

²⁶ D. Philipp Jacob Speners Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus D. Martin Luthers (1677), Berlin ²1849, VII.

²⁷ Vgl. Rainer Lachmann, Art. Basedow, Johann Bernhard, in: LexRP Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 108–110; vgl. Hans-Jürgen Fraas, *Katechismustradition*, Göttingen 1971, 141–178.

²⁸ Johann Bernhard Basedow, *Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft nach dem in der Philalethie angegebenen Plane*. *Methodischer Unterricht in der überzeugenden Erkenntnis der biblischen Religion*, (Altona 1764) Hildesheim 1985.

anschlags 1867 den *Kleinen Katechismus* Martin Luthers und griff nur an wenigen Stellen in den Text ein.²⁹ Dieser Band wurde in der bayerischen Landeskirche zum *Landeskatechismus* erklärt. Die Bezugnahme auf die klassischen Katechismen war zum Erkennungszeichen der evangelischen Konfession geworden. Das Hauptgewicht der akademischen Beschäftigung mit dem Katechismus lag zum einen in der historischen Erforschung der Katechismus-Tradition und zum andern in der Entwicklung einer *Evangelischen Katechetik* als einer systematischen Theorie des kirchlichen Unterrichts.³⁰ Auf Seiten der Liberalen Theologie publizierte Albrecht Ritschl (1822–1889) eine Gesamtdarstellung der christlichen Religion, die vor allem in der Oberstufe der Gymnasien gebraucht werden sollte, und die die Katechismus-Tradition nun in ein anspruchsvolles Lehrbuch für die Schule umsetzte.³¹

Unabhängig von diesen Ansätzen entstand im 19. Jahrhundert aber auch ein theologisches Interesse an der biblischen Geschichte, die nun für den Unterricht entdeckt wurde. Paradebeispiel hierfür sind die von Christian Gottlieb Barth (1799–1862) und Ludwig Gottlob Hochstetter 1832 herausgegebenen »Zweymal zwey und fünfzig biblische Geschichten«³². Diese Nacherzählung biblischer Geschichten für Kinder erlangte bis zu ihrer letzten Auflage 1945 eine Auflage von 5 Millionen Exemplaren und gehört damit zu den erfolgreichsten Büchern des Christentums.

Zum 400-jährigen Jubiläum von Luthers Katechismus (1929) setzte die Einzelexegese des Luthertextes ein, die 1954 zur Über-

²⁹ Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit erklärenden Fragen und Antworten und erläuternden und beweisenden Sprüchen der Heiligen Schrift samt der Augsburgischen Konfession, hrsg. von Karl Buchrucker, München 1867.

³⁰ Christian Palmer, *Evangelische Katechetik*, Stuttgart 1844.

³¹ Albrecht Ritschl, *Unterricht in der christlichen Religion*. Studienausgabe nach der 1. Auflage von 1875 nebst den Abweichungen der 2. und 3. Auflage, hrsg. von Christine Axt-Piscalar, Tübingen 2002.

³² Barth, Christian Gottlob/Hochstetter, Gottlob Ludwig, *Zweymal zwey und fünfzig biblische Geschichten für Schulen und Familien*, Calw 1832.

einstimmung in den fünf Hauptstücken führte. Die *Evangelische Unterweisung* erklärte nach 1945 den *Kleinen Katechismus* neben der Bibel und dem Gesangbuch zum Kernbestand des kirchlichen Unterrichts in der Schule. Als »Summa und Auszug der Heiligen Schrift« müsse er »geschlossen« behandelt werden.³³ Der *Problemorientierte Unterricht* verdrängte dann in den 1970er Jahren die Vormachtstellung des Katechismus in der Schule. Allerdings behielt der *Kleine Katechismus* seine prägende Rolle für den Unterricht mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. So wurden in jüngster Zeit neue Katechismen entwickelt, die sich von Schülerthemen und Lehrplanthemen her auf den *Kleinen Katechismus*³⁴ Luthers und den *Heidelberger Katechismus*³⁵ beziehen.³⁶ Ziel der neuen Katechismen ist es insbesondere, den evangelischen Glauben heute Jugendlichen einsichtig zu machen und dabei die Verbindung zur reformatorischen Tradition herzustellen.

2.1.3 Kurzgeschichte der katholischen Katechismen

Auf der katholischen Seite versteht man unter *Katechismus* »das in einem Buch systematisch zusammengefasste Glaubensgut, dessen Inhalt quantitativ vollständig ist und qualitativ die offizielle Lehre der (römisch-katholischen) Kirche wiedergibt«³⁷. Als Antwort auf die Lehre der Reformatoren erzielten die drei Katechismen des Jesuiten Petrus Canisius (1521–1597) eine große Wirkung: Die *Summa doctrinae christianae*, ein Hand-

³³ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung* [Arbeitsbücher für die Lehrerbildung 3], Wolfenbüttel/Hannover 1947, 11f.

³⁴ Norbert Dennerlein/ Ingrid Wiedenroth-Gabler, *Luthers Kleiner Katechismus für Leute von heute*, Gütersloh 2007.

³⁵ *Der Heidelberger Katechismus*, hrsg. von der Evangelisch-Reformierten Kirche, rev. Ausg. Neukirchen-Vluyn 1997.

³⁶ Ingrid Schoberth, *Religionsunterricht mit Luthers Katechismus, Sekundarstufe I*, Göttingen 2006.

³⁷ Ehrenfried Schulz, Art. *Katholische Katechismen*, in: RGG, Tübingen Bd. IV, 42001, 861f.

buch für Geistliche, Studenten und gebildete Laien (1555)³⁸, der *Kleine Katechismus* (1555) »für das Volk und den ersten Religionsunterricht« und 1558/59 der *Mittlere Katechismus* für den Gebrauch an Lateinschulen. Alle drei Lehrbücher folgten demselben Aufbau³⁹: Glaube (Credo), Hoffnung (Gebet), Liebe (Gebote), Sakramente, Tugend- und Sündenlehre. Sie sind im Frage- und Antwort-Schema verfasst und definieren die Lehre der Kirche ad intra und in Bezug auf Juden und Muslime auch ad extra: Die erste Frage und Antwort der *Summa* lautet:

»Wer darf Christ genannt werden?

Der, der die heilsame Lehre Jesu Christi, des wahren Gottes und Menschen, in seiner Kirche bekennt und daher alle Kulte und Abspaltungen, die außerhalb der Lehre und der Kirche Christi überall bei den Völkern gefunden werden, wie z. B. die jüdische, die muslimische, als häretisch verurteilt und ganz und gar verabscheut; der ist wirklich ein Christ und ruht fest in der Lehre Christi.«⁴⁰

Heute ist es nicht mehr nachvollziehbar, was in diesem Schlüsselkatechismus zur offiziellen Lehre der Kirche und damit zum Christsein gehörte: Die Verabscheuung und Verurteilung anderer Religionen!

Im Anschluss an das Konzil von Trient (1545–1563) wurde der *Catechismus Romanus* (1566)⁴¹ als fortlaufender Text (ohne Fragen und Antworten) und kirchenamtlicher Leitfaden für die Hand der Bischöfe und Pfarrer für die Glaubensunterweisung von Taufbewerbern und Gemeindemitgliedern verfasst. Auf der Basis dieses Katechismus sollten Diözesankate-

³⁸ Hubert Filser, Die literarische Gattung »Katechismus« vor Petrus Canisius, in: Petrus Canisius, Der Große Katechismus Summa doctrinae christianaе (1555). Ins Deutsche übertragen und kommentiert von Hubert Filser und Stephan Leimgruber, Regensburg 2003, 25–33.

³⁹ Vgl. Friedrich Trzaskalik, Studien zu Geschichte und Vermittlung des katholischen Katechismus in Deutschland, Köln/Wien 1984, 39–55.

⁴⁰ Petrus Canisius, Der Große Katechismus, 80.

⁴¹ Catechismus Romanus ex decreto Concilii Tridentini: ad Parochos Pii V. P. Max iussu editus, Venetiis 1567. (Katechismus nach dem Beschlusse des Konzils von Trient für die Pfarrer: auf Befehl d. Päpste Pius V. u. Klemens XIII. hrsg., übersetzt nach der zu Rom 1855 veröffentlichten Ausgabe mit Sachregister, Kirchen/Sieg 1970.)

chismen für den Religionsunterricht und die Christenlehre entstehen. Der Aufbau enthielt vier Hauptstücke: a) Gottes Offenbarung in der Geschichte und die Antwort der Glaubenden im Credo; b) das heilend-heiligende Handeln der Kirche durch die Sakramente und Sakramentalien (Segnungen); c) die Antwort auf Gottes Bundesangebot in der christlichen Lebensführung gemäß Hauptgebot und Dekalog und d) die Gebete Vaterunser und Ave Maria. Der *Catechismus Romanus* galt für den *Katechismus der katholischen Kirche* (1992) als Orientierungsrahmen.

Die *Aufklärung* brachte neue Katechismen mit starker Betonung der Ethik, mit Aufwertung des selbständigen Denkens und eine Neuentdeckung der Bibel. Zu erwähnen sind dazu: Abt Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788), Lehrerbildner Bernhard Heinrich Overberg (1754–1826) und sein *Katechismus für die größere Schule* (1804)⁴², Michael Sailer und Johann Baptist Hirscher (1788–1855) mit seiner *Geschichte Jesu Christi* (1839)⁴³. All diese Katechismen der Aufklärung gingen stark auf die Fragen der Leute ein, wurden aber bald von den Hütern der Orthodoxie angefeindet und zurückgedrängt.

Mitte 19. Jahrhundert erlebte die Scholastik eine Renaissance, die u. a. durch den Jesuiten Joseph Deharbe (1800–1871) und seinen *Lehrbegriff*⁴⁴ im Jahr 1847 eingeläutet wurde. Dieser Katechismus griff den *Römischen Katechismus* wieder auf und betonte Einheit und Vollständigkeit der Glaubenslehre. Theodor Mönnichs (1866–1957) gestaltete den *Deharbeschen Katechismus* zum *Deutschen Einheitskatechismus* (1925) um. Als letzter offizieller Katechismus für Kinder und Jugendliche

⁴² Vgl. Stephan Leimgruber, Ethikunterricht an den katholischen Gymnasien und Lehrerseminaren in der Schweiz. Analyse der Religionsbücher seit Mitte des 19. Jahrhunderts [Praktische Theologie im Dialog 3], Freiburg (Schweiz) 1989, 182–191.

⁴³ Leimgruber, Ethikunterricht, 202–207.

⁴⁴ [Joseph Deharbe], Katechismus oder Lehrbegriff nebst einem kurzen Abriss der Religionsgeschichte. Für die Jugend sowohl als für Erwachsene, Regensburg ⁴1848.

ist *Der Katholische Katechismus der Bistümer Deutschlands* (1955), auch *grüner Katechismus* genannt, zu erwähnen⁴⁵, welcher der Kerygmatischen Theologie verpflichtet war und psychologische Perspektiven (Münchener psychologische Methode) einfließen ließ, aber inhaltlich kein Jota an der stets gleich bleibenden Lehre der Kirche veränderte. Dieser zeichnete sich durch einen heilsgeschichtlichen, biblisch fundierten und christozentrischen Aufbau aus, der die Hauptthemen (Schöpfung und Erlösung, Kirche und Sakramente, christliches Leben und Eschatologie) in zusammenhängenden Lehrstücken darbot. Mit *glauben – leben – handeln*⁴⁶ wurde der letzte Versuch unternommen, den Katechismus für Kinder zu retten, doch das Lehrmittel konnte sich nicht durchsetzen. In neuer orientierender Funktion – nicht mehr zum Auswendiglernen – entstand der *Grundriss des Glaubens* (1980).⁴⁷ Er war nun ein Referenzbuch, kein bloßes Memorierbuch mehr.

Insgesamt sind die katholischen Katechismen stark an der Tradition und der vollständigen Lehre der Kirche orientiert. Die Inhalte stehen im Vordergrund, während die Didaktik nur durch die *Münchener Methode* eine gewisse kindgerechte Adaptation erhielt.

2.1.4 Kennzeichen der Katechismusdidaktik

Das Ziel religiöser Lehr- und Lernprozesse mit dem Katechismus als zentralem Unterrichtshilfsmittel bestand darin, den Glauben der Kirche verständlich kurz zu fassen und einer breiten Bevölkerung (auch schriftlich) weiterzugeben. Dies geschah durch die Strukturierung des Glaubenswissens nach verschiedenen Bereichen in konzise Fragen und Antworten. Der Priester

⁴⁵ Die deutschen Bischöfe, *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*, München u. a. 1955.

⁴⁶ *glauben – leben – handeln*. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung, hrsg. von den Deutschen Bischöfen, Freiburg i. Br., 1969.

⁴⁷ Deutscher Katecheten-Verein (Hg.), *Grundriss des Glaubens: kath. Katechismus zum Unterrichtswerk »Zielfelder ru«*, München 1980.

bzw. der Pfarrer als Katechet erklärte zunächst den Gegenstand der Frage und fasste das Ergebnis in einer Antwort zusammen, welche die Schülerinnen und Schüler auswendig zu lernen hatten. In der folgenden Stunde wurde dieses memorierte Wissen abgefragt. Im Laufe der Schulzeit wurde das gesamte Katechismuswissen dreimal wiederholt (*Lernen in konzentrischen Kreisen*) und altersgemäß mehr oder weniger differenziert angepasst, um den Schülern allmählich die ganze und vollständige Wahrheit des christlich-kirchlichen Glaubens einzuprägen.

Der didaktische Schwerpunkt lag katholischerseits auf dem *Wissen und Behalten* der kirchlichen Lehre. *Sprachliche, kognitive, intellektuelle und memorative Aspekte der Lernvorgänge* standen somit im Vordergrund. Der Katechismus war ein »Lern- und Paukbuch«⁴⁸. Es ging um den *objektiven* überall und zu allen Zeiten gültigen und bezeugten Glauben der Kirche. Dieser existierte zeitlich *vor* den Schülern. Er wurde ihnen weitergegeben oder tradiert, ohne dass sie eigene Gedanken, Fragen und Antworten dazu hätten einbringen können. Sie waren wie kleine Erwachsene, die sich allmählich die Glaubensgestalt der Kirche aneigneten. Die Devise lautete also: »Memorieren – nicht Reflektieren«⁴⁹. Gefragt war nicht der *Glaubenssinn* der beteiligten Schüler; es gab keine sog. *Kindertheologie* im Sinne eines berechtigten religiös-theologischen Denkens eines Kindes. Die heute so wichtig gewordene strukturalistische Entwicklung der Glaubenden, ja überhaupt die Beachtung *psychologischer Voraussetzungen* des Glaubenslernens stand nicht zur Debatte. Unübersehbar hat die evangelische Tradition in der Nachfolge Martin Luthers stärkeres Gewicht auf die biblische Fundierung und auf das Verstehen

⁴⁸ Gottfried Adam/Klaus Goßmann, Katechismus und Katechismusunterricht, in: Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, hg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1998, 454–472; 455.

⁴⁹ Herbert Stettberger, Religionsdidaktische Einordnung des canisianischen Katechismuskonzepts, in: Petrus Canisius. Der Große Katechismus, Regensburg 2003, 323–334; 326.

gelegt; aber es gab auch das Auswendiglernen ohne Nachfrage!

Die Konzentration auf das *Auswendiglernen* hatte gravierende Nachteile, weil schwächere Kinder und Jugendliche nicht zum Zuge kamen oder negativ zensiert wurden. Die Angst, eine gelernte Antwort auf Katechismusfragen vergessen zu haben, wirkte belastend. Die Kinder hatten nicht ihre eigenen Fragen zu lernen, sondern vorgegebene Sätze. Es gab eben noch kein *Erfahrungslernen*, kein *subjektgeleitetes Lernen*, kein authentisches *dialogisches Lernen*. Nein, die Katechismusdidaktik arbeitete mit künstlichen Dialogen.

Hinzu kam als tragender *sozialer Kontext* die Prägung durch das konfessionelle Milieu. Während in der frühen Kirche die Initiation im Lebensraum der *Gemeinde* – teilweise vor ›heidnischem‹ Hintergrund – stattfand, wurde hier der Katechismusunterricht im Raum der *Schule* angesiedelt mit den bekannten Rahmenbedingungen Schulaufsicht, Notenpflicht und Versetzungsrelevanz. Erst die »Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik«⁵⁰ begründete den schulischen Religionsunterricht neu, indem sie ihm auch eine Bildungsaufgabe zuerkannte.

Da der Glaube den ganzen Menschen anspricht und zwar in seinem Denken, Fühlen, Wollen und Handeln, in seiner Phantasie, Sprache und Kreativität sollte die Katechese ganz selbstverständlich *vieldimensional* und mit allen Sinnen arbeiten. Methodenvielfalt und situationsadäquate Lernwege sind nötig. Eine Religionsdidaktik mit dem Schwerpunkt auf dem Wissen und Auswendiglernen ist einseitig und kann gerade Kinder aus bildungsschwachen Familien zusätzlich benachteiligen.

Die klassische Katechismusdidaktik ist in der Mitte des 20. Jahrhunderts an ihr Ende gekommen: hauptsächlich, weil diese Konzeption die Erfahrungen der Kinder mit ihren psychosozialen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen nicht oder zu wenig einbezogen hat. Was auswendig gelernt wird, sollte zu-

⁵⁰ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Bd. I, Freiburg i. Br. ²1976, 113–152.

nächst erarbeitet, verstanden oder zumindest intuitiv erspürt werden können. Der Glaube wurde primär als Inhalt, der sich in Sätze strukturieren lässt, verstanden (*fides quae*), nicht als menschliche Grundhaltung, als Lebensperspektive oder Option (*fides qua*). Die moderne Didaktik hat erkannt, dass die größten Lernfortschritte durch die Auseinandersetzung, durch Kommunikation und Interaktion geschehen. Der Ansatz bei Frage und Antwort klang zwar verheißungsvoll, doch die klassische Katechismusdidaktik war letztlich eine Einbahnkommunikation, oder mit Paolo Freire gesprochen – der Trichtermethode verpflichtet. Lernen in ethischen und religiösen Fragen geschieht jedoch durch Leitbilder, in lebendigem, wechselseitigem Austausch, im dialogischen Gespräch, durch Medien und in gemeinsamen Suchprozessen. An die Stelle der Katechismen treten heute Handbücher, Lexika und elektronische Medien⁵¹, die vielfältig auch in Glaubensfragen Auskunft geben und zur interaktiven Auseinandersetzung einladen. Weiterführend könnte die Idee des Katechismus jedoch darin sein, dass Jugendliche für sich oder in einer Gruppe gemeinsam einmal überlegen, was den Kernbestand ihrer eigenen Glaubenstradition ausmacht und dies in geeigneter Weise dokumentieren. Genau dies war ja auch ein Grundanliegen Martin Luthers.

2.1.5 Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Katechetik

Von einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus gesehen war die Katechetik des 19. Jahrhunderts eine nachträgliche, nachrangige Anwendungswissenschaft der prioritären (systematischen, dogmatischen) Theologie. Sie hatte – im Anschluss an die theologische Analyse – die Inhalte in eine pseudo-kindgemäße Form zu gießen und das Wesentliche sprachlich auf die Ebene des Adressaten zu bringen: Katechetik als *Anwendungswissenschaft der Dogmatik!* Nach dieser Vorstellung

⁵¹ Manfred L. Pirner/Johannes Lähnemann/Werner Haussmann, Medien-Macht und Religionen: Herausforderung für eine interkulturelle Bildung, Berlin 2011.

hatte sie die Aufgabe, die von der Dogmatik vorformulierten und festgelegten Inhalte nachträglich den Kindern und Jugendlichen gemäß aufzubereiten und ihrem Fassungsvermögen entsprechend weiterzugeben. Dogmen etwa waren kindgemäß verständlich und plausibel zu machen. Erst im 20. Jahrhundert hat sich die Religionspädagogik als interdisziplinäre Verbundwissenschaft und gleichberechtigte theologische Nachbardisziplin – im Zug der *anthropologischen Wende* der gesamten Theologie – etabliert. Sie ist im Gespräch mit anderen Disziplinen und berücksichtigt soziokulturelle und entwicklungspsychologische Aspekte in einer subjektorientierten Perspektive. Neu wird sie auch als Wahrnehmungswissenschaft und als Kulturhermeneutik gesehen⁵². Ihr Forschungsinstrumentarium ist hermeneutisch, ideologiekritisch, empirisch-analytisch und berufspraktisch ausgerichtet.⁵³

2.1.6 Neuere Katechismen

Gewissermaßen am Ende der Katechismusepoche angelangt, kamen in Europa neue Katechismen speziell für Erwachsene auf, angefangen bei der deutschen Ausgabe des *Holländischen Katechismus* (1968)⁵⁴ über den *Evangelischen Erwachsenen Katechismus* (1975)⁵⁵ bis hin zu zwei Bänden des *Katholischen Erwachsenen-Katechismus* (1986; 1995)⁵⁶ und zum sog. *Weltkatechismus*, dem

⁵² Vgl. Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), *Religionspädagogik für das 21. Jahrhundert*, Freiburg i. Br. 2004; Friedrich Schweizer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, 263–286.

⁵³ Ulrich Schwab, *Wahrnehmen und Handeln. Praktische Theologie als subjektorientierte Theorie*, in: Eberhard Hauschildt u. Ulrich Schwab (Hg.), *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart 2002, 161–175.

⁵⁴ *Glaubensverkündigung für Erwachsene: deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus*, hrsg. von Josef Dreißien, Freiburg i. Br. 1968.

⁵⁵ *Evangelischer Erwachsenen Katechismus: glauben – erkennen – leben*, hrsg. im Auftrag der VELKD von Manfred Kießig u.a., Gütersloh 2000.

⁵⁶ *Katholischer Erwachsenen-Katechismus, Erster Band, Das Glaubensbekenntnis der Kirche*, hrsg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Münster 1985; *Katholischer Erwachsenen-Katechismus. Zweiter Band, Leben aus*