

# PThI

Pastoraltheologische  
Informationen

---

40 Jahre Gemeinsame Synode  
der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland  
(1971–1975)

Teil 2

ISSN: 0555-9308

31. Jahrgang, 2011-2

Norbert Mette

## Der Religionsunterricht in der Schule

Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung  
dieses Unterrichtsfachs

### 1. Problemaufriss

Während meiner Lehrtätigkeit habe ich großen Wert darauf gelegt, dass die Studierenden den Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“<sup>1</sup> nicht nur kennen gelernt, sondern sich in der Auseinandersetzung mit ihm eine Grundlage geschaffen haben, um – für sich selbst und für andere – die Existenzberechtigung dieses Faches begründen und seine Zielsetzung darlegen zu können. Denn, so argumentierte ich, der Religionsunterricht sei längst kein allgemein anerkanntes Fach im schulischen Fächerkanon mehr; im Gegenteil, insbesondere in seiner konfessionell ausgerichteten Gestalt sei er höchst umstritten. Und es sei damit zu rechnen, dass die Infragestellung dieses Faches im Laufe der künftigen Unterrichtspraxis der jetzigen Studierenden erheblich zunehmen werde. Es könne durchaus sein, dass bei weiterhin schwindender Kirchenmitgliedschaft die verfassungsrechtliche Garantie für den Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG von der Mehrheit der Bevölkerung als nicht länger plausibel empfunden würde.

Sicherlich gilt für den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht wie für die übrigen Synodendokumente, dass sie unverkennbar von dem Geist der Zeit geprägt sind, in dessen Kontext sie entstanden sind. Von daher kann ein solcher Beschluss nicht nur einfach wiederholt werden, sondern er muss mit Blick auf inzwischen erfolgte Weiterentwicklung in Gesellschaft, Kirche und Schule hin gewissermaßen fortgeschrieben werden. Das entspricht im Übrigen der Anlage dieses Beschlusses selbst, setzt er doch mit einer Situationsbeschreibung zur Lage des schulischen Religionsunterrichts ein und nimmt er die dabei gewonnenen Befunde als Herausforderung, die konzeptionelle Gestaltung dieses Faches so auszurichten, dass er der gesellschaftlichen, kirchlichen und schulischen Wirklichkeit gebührend Rechnung trägt. Auf eine veränderte Situation hin gilt es demzufolge, sich daraus ergebende veränderte Akzentuierungen vorzunehmen bzw. neu hinzugekommene Aspekte zu be-

---

<sup>1</sup> Dokumentiert in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u. a. 1976, 123–152.

rücksichtigen. Dennoch hat der Synodenbeschluss ein paar wesentliche Markierungen für dieses Fach gesetzt, hinter die zurückzufallen ihm zu erheblichem Schaden gereichen dürfte. Er gibt weiterhin gültige und tragfähige Kriterien vor, mithilfe derer neuere Verlautbarungen zum Religionsunterricht und Ansätze zu seiner konzeptionellen Ausgestaltung zu überprüfen sind.<sup>2</sup>

## 2. Zentrale Eckpunkte des Synodenbeschlusses

### 2.1 Situationsvergewisserung als Ausgangspunkt

In Absetzung zu der traditionellen deduktiven Vorgangs- und Argumentationsweise der Theologie und Katechetik, bei der von einem Axiom ausgehend abgeleitet wird, was in Sachen der Glaubensreflexion und -vermittlung zu tun ist, ist die des Synodenbeschlusses mehr oder weniger konsequent induktiv gehalten. Ausgangspunkt (im 1. Teil) bildet die Feststellung, dass sich der Religionsunterricht in einer schwierigen Situation befindet. Dazu werden Erfahrungen und Beobachtungen zunächst aus der Sicht der an diesem Fach beteiligten Personengruppen (Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern) zusammengetragen, die unterschiedliche Einschätzungen und Erwartungen wiedergeben und entsprechend disparat ausfallen. Erweitert wird das durch einen Blick auf die größeren Zusammenhänge, in denen dieses Schulfach steht: die Gesellschaft, die Kirche und die Erziehungswissenschaft. Das Ganze ist nüchtern und sachlich dargestellt, weder beschönigt noch dramatisiert. Klar werden die unterschiedlichen Faktoren angeführt, die auf den Religionsunterricht Einfluss nehmen und die darum bei Überlegungen zur Gestaltung dieses Faches zu berücksichtigen sind.

So viel macht allein diese Situationsbeschreibung bereits deutlich: Im Religionsunterricht treffen – konkret repräsentiert durch die Schülerschaft – die unterschiedlichsten, in der heutigen Gesellschaft antreffbaren Einstellungen und Erwartungen zusammen oder aufeinander. Das kann nochmals von Region zu Region, teilweise sogar von Klasse zu Klasse unterschiedlich ausfal-

<sup>2</sup> Vgl. zum Folgenden auch die beiden einschlägigen Kommentare zum Synodenbeschluss: Ludwig Volz, *Der Religionsunterricht in der Schule*. Einleitung, in: *Gemeinsame Synode I* (s. Anm. 1) 113–122; Günter Lange, *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Dieter Emeis – Burkard Sauermost (Hg.), *Synode – Ende oder Anfang*, Düsseldorf 1976, 93–107 (mit Verweis auf weitere Literatur: ebd. 106f.). Eine Würdigung des Synodenbeschlusses zehn Jahre nach seiner Verabschiedung nimmt vor: Wolfgang Langer, *Von Wende zu Wende. Zur Bedeutung und Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ 1974*, in: Wolfgang Langer, *Religionsunterricht in einer „nachchristlichen“ Gesellschaft*, Hildesheim 1985, 21–58.

len. Wenn jedenfalls nicht von vornherein eine bestimmte Gruppe ausgeschlossen werden soll, muss der Unterricht so gestaltet werden, dass er für jeden und jede etwas erbringt, was für ihn oder sie – um es bewusst unbestimmt auszudrücken – von Nutzen ist. Es geht hierbei, wohlgemerkt, keineswegs um ein vordergründiges methodisch-strategisches Sich-Anbieten an die Adressatinnen und Adressaten. Ebenso wie eine theologische Rede sich dessen gewiss sein muss, wovon sie spricht (Tradition), muss sie sich vergewissern, wohin sie spricht (Situation).

### 2.2 Ernstnahme der Schule als Ort des Religionsunterrichts

Bis in die 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein wurde weithin der Religionsunterricht gewissermaßen als „Kirche in der Schule“ verstanden und entsprechend gestaltet. Soweit es sich bei den Schulen um Bekenntnisschulen handelte, war das Leben dort sowieso durch und durch kirchlich geprägt. Der Synodenbeschluss markiert den endgültigen, auch offiziell dekretierten Abschied von dieser Auffassung, der in der Praxis schon seit längerem vollzogen worden war, weil ein solches Verständnis des Faches sich mit der weltanschaulich heterogen gewordenen gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht mehr zur Deckung bringen ließ. Ein Religionsunterricht, so wurde bewusst, der die Schule als seinen Ort ernst nimmt, muss andere Akzente und Schwerpunkte setzen, als eine Katechese, die im kirchlichen bzw. gemeindlichen Kontext praktiziert wird.<sup>3</sup> Er muss – wie der Synodenbeschluss formuliert – zeigen,

„wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert. Bei der Fülle des in der Schule zu Lernenden ist darzulegen, was der nicht austauschbare und als solcher notwendige Beitrag des Religionsunterrichts zur Erreichung der Schulziele ist“ (2.1).

Gleichzeitig hält der Beschluss daran fest, dass dieses Fach auch und weiterhin im Auftrag der Kirche(n) liegt, was u. a. darin sich manifestiert, dass die jeweilige konfessionelle Theologie seine primäre Bezugswissenschaft ist und bleibt. Dass beide Perspektiven – die von der Schule her und die von der Kirche her – sich nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig ergänzen, legt

<sup>3</sup> Auf die im Anschluss an den Synodenbeschluss und das Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“ (dokumentiert in: Ludwig Bertsch u. a. [Hg.], *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Ergänzungsband: *Arbeitspapiere der Sachkommissionen*. Offizielle Gesamtausgabe II, Freiburg/Br. u. a. 1977, 37–97) geführte kontroverse Debatte über das Verhältnis von Religionsunterricht und Gemeinde-katechese kann hier nur verwiesen werden; vgl. z. B. Georg Baudler (Hg.), *Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese*, Düsseldorf 1984.

der Beschluss auf originäre und eindrucksvolle Weise mithilfe einer Konvergenzargumentation dar: Pädagogische und theologische Begründungen, so wird schlüssig herausgearbeitet, sind zwar nicht identisch, aber nehmen aufeinander engen Bezug. Näherhin wird dies für eine geschichtliche, eine existenzielle und eine gesellschaftliche Dimension dieses Faches aufgewiesen. Es lohnt sich, dieses im Einzelnen im Dokument selbst nachzulesen (vgl. 2.2 und 2.3). Eine Erfahrung, die ich in diesem Zusammenhang mehrfach mit Studierenden gemacht habe, sei kurz eingeblendet: Die pädagogischen Begründungen konnten sie leicht nachvollziehen und auch korrekt wiedergeben. Bei den theologischen Begründungen fiel ihnen dieses erheblich schwerer, und zwar offensichtlich deswegen, weil ihnen die entsprechenden Referenzrahmen fehlten, um sie verstehen und sich zu eigen machen zu können.

### 2.3 Religionsunterricht als Beitrag, jungen Menschen zu einem sinnvollen Leben zu helfen

Im traditionellen Religionsunterricht, insbesondere seitdem er durch die neuscholastische Theologie geprägt war, stand der zu vermittelnde Lehrstoff im Vordergrund, zusammengefasst im Katechismus als Lehrbuch. Er umfasste die zentralen Inhalte des christlichen Glaubens – auf katholischer Seite in ihrer lehramtlich approbierten Fassung. Sie galt es auswendig zu lernen mit der Absicht, auf diese Weise ein Leben der Gläubigen gemäß der Lehre der Kirche in bekenntnismäßiger, moralischer und spiritueller Hinsicht zu gewährleisten.

Vorbereitet durch neuere Ansätze, wie beispielsweise den hermeneutischen oder den problemorientierten Religionsunterricht, nimmt der Synodenbeschluss einen folgenreichen Paradigmenwechsel vor. Nicht mehr den Lehrstoff, sondern den Schüler bzw. die Schülerin mit ihren Fragen, mit ihrem Suchen, mit ihren Zweifeln, ob das Leben und die Welt einen Sinn haben und wo zuverlässige Antworten darauf zu finden sind, stellt er in den Mittelpunkt. Das bedeutet nicht, dass die inhaltliche Komponente in diesem Fach überhaupt keine Rolle mehr spielen oder völlig beliebig werden würde. Sie ist weiterhin wichtig – verlangt doch das Fragen und Suchen geradezu nach inhaltlich gefüllten, überzeugenden Antworten. Aber ob sie zu überzeugen vermögen, hängt wesentlich davon ab, ob sie sich eben auf Fragen beziehen, die den Menschen existenziell umtreiben. Antworten, die auf Fragen gegeben werden, die niemand stellt, verpuffen bekanntlich ins Leere. Die Intention des Synodenbeschlusses hat Wolfgang Langer zutreffend in der folgenden didaktischen Regel auf den Punkt gebracht:

„Alle objektivierenden Inhalte, die Themen und Stoffe des Faches, wie sie sich in jahrhundertelanger Tradition herausgebildet und mit erstaunlicher Beständigkeit erhal-

ten haben, sind nur dann didaktisch legitim, wenn sie dazu beitragen bzw. dazu notwendig sind, den Schülern *die religiöse Dimension menschlichen Daseins* zu erschließen und *darin den christlichen Glauben als eine Existenzform der Antwort* auf das lebensschaffende, befreiende und Zukunft eröffnende Wort Gottes verstehen lassen und zur Entscheidung stellen.“<sup>4</sup>

Das bedeutet keineswegs, Religion und Glaube nach Maßgabe des Menschen zurechtzustutzen, wie es bisweilen diesem schülerorientierten Ansatz vorgeworfen wird. Im Gegenteil, durch die Begegnung mit Religion und Glaube können die Schülerinnen und Schüler ihrerseits auf (Tiefen-)Dimensionen ihres Lebens aufmerksam gemacht werden, die sie bislang nicht beachtet haben oder die ihnen durch Überhäufung mit äußeren Einflüssen versperrt geblieben sind.

Der schülerorientierte Ansatz, wie ihn der Synodenbeschluss programmatisch konzipiert, basiert auf einer entscheidenden Annahme bzw. Voraussetzung, nämlich der, dass der Mensch zutiefst ein religiöses Wesen ist:

„in seiner Frage nach sich selbst und in der Verwiesenheit seines Daseins auf Transzendenz, in seinem Bedürfnis nach Weltdeutung und Sinnggebung, in der Erfahrung seiner Begrenztheit und in seinem Suchen nach dem, was Hoffnung geben, was Halt und Grund für sein Leben sein kann, im Erleben seiner Freiheit, die zugleich die Notwendigkeit von Entscheidung bedeutet“<sup>5</sup>.

Dem Religionsunterricht kommt es somit als zentrale Aufgabe zu – und das gilt unbeschadet dessen, ob die an ihm teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sich als gläubig, suchend oder ungläubig betrachten –, diese religiöse Dimension zum Vorschein zu bringen und zu thematisieren – in allen ihren Facetten.

„So verhindert er [= der Religionsunterricht], daß die Schüler den Lebenssituationen, Strukturen und Tendenzen, den Identifikationsmustern und Weltdeutungen (anderer und den eigenen) fraglos und sprachlos gegenüberstehen. Religionsunterricht soll Scheinsicherheiten aufbrechen, vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben. Damit kann einer drohenden Verkümmern des Pluralismus zu ‚wohlgiger Indifferenz‘ gewehrt werden [...]“ (2.5.1).

Angesichts des Ausbleibens von religiöser Sozialisation und Erziehung bei einem Großteil der heutigen Schülerschaft muss es sich der Religionsunterricht angelegen sein lassen, allererst die Kinder und Jugendlichen für die religiöse Dimension ihres Lebens zu öffnen, sie dafür mit allen Sinnen zu sensibilisieren und diese – soweit möglich – bewusst werden zu lassen. Erst wenn sie in dieser Weise für die religiöse bzw. transzendente Wirklichkeit über-

<sup>4</sup> Langer, Von Wende zu Wende (s. Anm. 2) 40 [Hervorhebungen: im Original]. – Die zugrundeliegenden Zitate aus dem Synodenbeschluss sind auf S. 40f. zusammengestellt.

<sup>5</sup> Langer, Von Wende zu Wende (s. Anm. 2) 41.

haupt aufgeschlossen sind, können sie für die Botschaft des christlichen Glaubens empfänglich werden – für die Botschaft des Gottes, dem sich alles, was ist, verdankt und der in bleibender, liebevoller Treue dazu steht. Wenn also unter den erwähnten sozialisatorischen Bedingungen das Fach Religion ohne eine grundlegende religiöse Propädeutik nicht unterrichtet werden kann, bedeutet das, dass neben der Theologie auch andere Bezugswissenschaften wie Philosophie, Geschichte, Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft etc. in den Religionsunterricht einbezogen werden müssen – so wie es generell bei einer anthropologisch gehaltvollen Theologie der Fall sein muss.

Ein offensichtlich nicht auszurottender Verdacht, dem sich der Religionsunterricht ausgesetzt sieht, wird dahingehend erhoben, dass die Kirche ihre privilegierte Stellung in den Schulen ausnutze, die Schülerinnen und Schüler zu indoktrinieren und für ihre Interessen zu manipulieren. Einmal abgesehen davon, dass es heutzutage viel mächtigere gesellschaftliche Kräfte und Agenturen als die Kirchen gibt, die mit allen möglichen Mitteln versuchen, auf die Heranwachsenden in ihrem Sinne Einfluss zu nehmen, wäre ein Fach, in dem was auch immer indoktriniert wird, mit dem Auftrag der Schule unvereinbar und schleunigst abzuschaffen. Wenn demgegenüber ausgerechnet der Religionsunterricht als einziges Schulfach im Grundgesetz verfassungsrechtlich verankert ist, dann ist das – darauf weist auch der Synodenbeschluss hin (vgl. 2.2) – im Zusammenhang mit den Grundrechten auf die Freiheit der religiösen Anschauung (Art. 4.1) und der ungestörten Religionsausübung (Art. 4.2) zu sehen. Um sie zu ermöglichen und zu gewährleisten, sieht sich der Staat in die Pflicht genommen, in seinen Bildungsinstitutionen, vorab den Schulen, einen Zugang zu Religion zu ermöglichen. Damit ist nicht impliziert, dass

das Ergebnis des Religionsunterrichts der/die religiöse oder gläubige Schüler/Schülerin sein müsse. Die Entscheidung, wie man es mit der Religion hält, muss offengelassen werden.

Genau auf dieser Linie bewegt sich der Synodenbeschluss, und zwar ergibt sich das auch konsequent von seiner schülerorientierten Ausrichtung des Religionsunterrichts her. Als oberstes Ziel für dieses Fach wird angegeben: „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (2.5.1). Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler auf eine freie und mündige Entscheidung vorbereitet werden, die jedem und jeder Einzelnen überlassen bleiben muss. In welche Richtungen diese ausfallen kann, darauf geht der Synodenbeschluss wie folgt ein:

„Dem gläubigen Schüler hilft der Religionsunterricht, sich bewußter für diesen Glauben zu entscheiden und damit der Gefahr religiöser Unreife oder Gleichgültigkeit zu entgehen. Dem suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bietet er die

Möglichkeit, die Antwort der Kirche auf seine Fragen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Er kann somit seine Bedenken und Schwierigkeiten in den Erkenntnisprozeß einbringen. Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren“ (2.5.1).

Dass grundsätzlich auch von der Sache, also dem christlichen Glauben her das Prinzip, sich frei entscheiden zu können, gilt und einzufordern ist, wird an anderer Stelle eindrücklich ausgeführt (vgl. 2.4.4). Diese Überlegungen entkräften nach Meinung des Synodenbeschlusses jeglichen, gegen den Religionsunterricht gerichteten Vorwurf der Indoktrination. Ausdrücklich wird betont:

„Einem Religionsunterricht nach dem vorliegenden Konzept kann nicht nachgesagt werden, er sei nur zur kirchlichen Nachwuchssicherung da und diene lediglich dazu, die Schüler durch Festlegung auf Antworten des katholischen Glaubens einzuengen oder gar zu fixieren“ (2.6).

#### 2.4 Die Kirchlichkeit des Religionsunterrichts

Mit dem gerade wiedergegebenen Zitat wird der Abschnitt eingeleitet, in dem sich der Synodenbeschluss mit dem „Interesse der Kirche am Religionsunterricht“ (2.6) befasst. Es könne sich – so wird argumentiert – die naheliegende Frage aufdrängen, warum die Kirche sich für einen Religionsunterricht in der Schule einsetzen solle, wenn er für sie selbst möglicherweise nur wenig Ertrag einbringe, wenn sie ihre Kräfte in den eigenen Reihen viel effektiver einsetzen könne.

Ohne Dietrich Bonhoeffer zu nennen, übernimmt der Synodenbeschluss sinngemäß seine Formel, dass die Kirche nur Kirche sei, wenn sie Kirche für andere sei.<sup>6</sup> Demgemäß müsse sie unabhängig davon, ob die Menschen zu ihr gehören oder nicht, bereit sein, „ihnen mit dem zu dienen, was sie ist und was ihrem Auftrag“ entspreche. Religionsunterricht in der Schule sei eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen könne; er sei unter diakonischem Aspekt zu sehen (vgl. 2.6.1).

Es sei allerdings keineswegs so, so heißt es in dem Abschnitt weiter, dass die Kirche völlig uneigennützig diesen Dienst verrichte. Auch sie profitiere von ihrem Einsatz für dieses Fach in mehrfacher Hinsicht: So werde sie hier in kritisch-produktiver Weise genötigt und lerne davon für ihren gesamten Verkündigungsdienst, „verständlich auf die Sinnfragen der Zeitgenossen zu antworten und sich auch mit anderen Antwortmöglichkeiten auseinanderzusetzen“ (2.6.2). Der Religionsunterricht wirke der drohenden gesellschaftlichen

<sup>6</sup> Vgl. Dietrich Bonhoeffer, *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*, hg. v. Eberhard Bethge, Neuausgabe München <sup>2</sup>1977, 415.

und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegen und veranlasse die Christinnen und Christen,

„im Dialog mit ihren nichtgläubigen Zeitgenossen zu bleiben und aus den pluralen Sinnentwürfen, mit denen es die heutige Gesellschaft zu tun hat [...], Anregungen zu empfangen und diese als Impulse in die Kirche einzubringen“ (2.6.3).

Höchst bemerkenswert ist die Auflistung dessen, was nach Meinung des Synodenbeschlusses im Religionsunterricht realistisch erreichbar ist. Wörtlich heißt es dazu:

„Es ist ein Gewinn:

- wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar für unsinnig halten;
- wenn sie Religion und Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen;
- wenn die Schüler Respekt vor den Überzeugungen anderer gewonnen haben;
- wenn sie fähig sind, in der Diasporasituation des Glaubens sich begründet und verantwortlich mit dem lebenspraktischen Pluralismus auseinanderzusetzen und sich der Wahrheitsfrage stellen;
- wenn ihre Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungswilligkeit so gefördert wurden, daß sie imstande sind, ihre persönliche Glaubenseinstellung zu überprüfen, zu vertiefen oder zu revidieren und so eine gewissenhafte Glaubensentscheidung zu treffen;
- wenn die Schüler je nach Möglichkeit, angestoßen von diesem Unterricht, zu einer engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens, einschließlich der konkreten Kirche, bereit und fähig sind“ (2.6.5).

Dahinter steht offensichtlich die Überzeugung, dass angesichts der pluralen und heterogenen Gesellschaft nur ein Glaube auf Dauer überzeugt gelebt werden kann, der das Vermögen zur kritischen Selbstreflexion hat – was analog auch für eine nicht religiöse Lebenseinstellung gilt –, und dass dieses nicht zuletzt auch der Kirche zugutekommt; denn aus mündigen Christinnen und Christen erwächst eine mündige, freie und offene Kirche, wie umgekehrt von einer solchen Kirche auf mündiges Christsein Wert gelegt und dieses gefördert wird. Nach Günter Lange erweist sich in diesem Zusammenhang der Religionsunterricht als Probefall:

„Probefall dafür, welchen ‚Sitz im Leben‘ der Glaube in unserer Gesellschaft durch Argumente und persönliche Überzeugungskraft einzelner noch haben kann; Probefall auch dafür, wie Kirche in einer zunehmend weniger von ihr geprägten Gesellschaft ‚dienlich‘ sein kann“<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Lange, Religionsunterricht in der Schule (s. Anm. 2) 101.

Indem er zu einem reflektierten Verhältnis zu Religion und Glaube anhält, leistet er nicht zuletzt für die Gesellschaft einen wichtigen Beitrag zum „Religionsfrieden“ (Hans Küng).

Als Konsequenz ergibt sich daraus, dass diejenigen, die das Fach Religion unterrichten, eine eigenständige Beziehung zum Glauben gewonnen haben bzw., insofern es sich dabei um einen lebenslangen Lernprozess handelt, immer wieder neu gewinnen und davon vor sich selbst und vor anderen Rechenschaft ablegen können. Ein Religionslehrer und eine Religionslehrerin, die als reine Funktionäre der Kirche in der Schule wahrgenommen würden, dürften sehr bald scheitern. Ihre Reputation im Kollegium gewinnen sie durch die Authentizität, die sie an den Tag legen. Dasselbe gilt für ihre Anerkennung seitens der Schüler- und auch der Elternschaft. Natürlich gehört das notwendige Maß an Fach- und Sachkompetenz dazu (vgl. 2.8.1). Wenn man das Bild, das der Synodenbeschluss von den Religionslehrerinnen und -lehrern zeichnet (vgl. 2.8), resümieren sollte, so läuft es darauf hinaus, dass sie sich als Moderatoren oder Mediatoren zwischen Kirche und Schule verstehen – in Liebe und kritischer Distanz zur Kirche, in Solidarität mit den Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern.

Wie sehr dieses ernst genommen wird, zeigt sich an der Weise, wie dem Synodenbeschluss zufolge die kirchliche Beauftragung (*missio canonica*) der Religionslehrerinnen und -lehrer auszulegen ist: als Annahme des angebotenen beruflichen Dienstes der Lehrperson durch den Bischof im Namen der Kirche – als Bekundung der Solidarität der Kirche mit der Religionslehrerschaft, die ein Teil von ihr ist (vgl. 3.6). Dass die für die Kirche Verantwortlichen bereit sind, für dieses gegenseitige Vertrauensverhältnis auch Kosten aufzubringen, um mithilfe von Materialien und Medien die Erteilung des Unterrichts zu unterstützen, dokumentieren die entsprechenden religionspädagogischen Einrichtungen, die als Konsequenz aus dem Synodenbeschluss in den Diözesen geschaffen bzw. ausgebaut worden sind.

Auf einen weiteren Aspekt muss noch im Zusammenhang mit der Frage nach der Kirchlichkeit des Religionsunterrichts eingegangen werden: auf den der Konfessionalität bzw. den der Ökumene. In dem entsprechenden Abschnitt (2.7) bewegt sich die Argumentation zwischen pragmatisch und prinzipiell. Auf der einen Seite wird grundsätzlich – bis hin zur sog. Konfessionellen Trias, d. h. dass „Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollten“ (2.7.4) – an der konfessionellen Ausrichtung des Religionsunterrichts festgehalten. Dafür sprächen sowohl theologische, wissenssoziologische und rechtliche Gründe (vgl. 2.7.2 und 2.7.3). Auf der anderen Seite wird betont, dass „konfessionell“ nicht mit „konfessionalistisch“ verwechselt werden dürfe und dass der Religionsunterricht nicht hinter den erreichten Stand der interkonfessionellen Verständigung



zurückfallen dürfe; „der Gesinnung nach“, so heißt es wörtlich, „ist er ökumenisch“ (2.7.1). Auf dieser Linie liegt es, wenn ausgeführt wird, dass es

„[i]n der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation [...] weder angebracht noch möglich [ist], starr und absolut am Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen“ (2.7.5).

Wenn auch sehr eingeschränkt, so hält der Synodenbeschluss „Modifikationen des Konfessionalitätsprinzips“ für denk- und umsetzbar. Interessant ist das Kriterium, das dafür in Anschlag gebracht wird:

„Im konkreten Fall soll man sich für Lösungen einsetzen, die den berechtigten Interessen der Schüler (bzw. den Wünschen der Erziehungsberechtigten) am besten entsprechen“ (2.7.5).

### 3. Zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses

#### 3.1 Innovativer Impuls für die Religionspädagogik

Innerhalb der Zunft der wissenschaftlichen Religionspädagogik hat der Synodenbeschluss allgemeine Zustimmung gefunden, ja, er wurde gewissermaßen als „Befreiungsschlag“ empfunden; stellt er nunmehr doch eine gediegene Grundlage zur Verfügung, um die polarisierenden Debatten innerhalb der Religionspädagogik, wie sie etwa zwischen Bibel- versus Problemorientierung, Verkündigung versus Information ausgetragen worden waren, zu befrieden, und zwar keineswegs nach Art eines faulen Kompromisses. Mit seiner Konvergenzargumentation gab der Beschluss den entscheidenden Anstoß zu jener didaktischen Konzeption des Religionsunterrichts, die für lange Zeit im katholischen Raum tonangebend wurde: die Korrelationsdidaktik.<sup>8</sup> Zu der Debatte, die seit einiger Zeit über das Ende dieser Didaktik geführt wird,<sup>9</sup> sei an dieser Stelle nur so viel vermerkt, dass es unerfindlich ist, wie ein Bemühen um eine Glaubensvermittlung ansetzen soll, wenn nicht auf eine korrelative Hermeneutik zurückgegriffen wird.<sup>10</sup> So ist es nicht verwunderlich, dass neuere religionsdidaktische Konzepte – die Symboldidaktik allemal, aber auch das ästhetische Lernen, der performative Unterricht, die konstruk-

<sup>8</sup> Vgl. Georg Hilger, Art. Korrelationsdidaktik, in: Lexikon der Religionspädagogik Bd. I, 1106–1111.

<sup>9</sup> Vgl. z. B. die Beiträge von Rudolf Englert und von George Reilly in: Georg Hilger – George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993.

<sup>10</sup> Vgl. Gotthard Fuchs, Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur theologischen Kunst des Korrelierens, in: rhs 28 (1985) 84–91.

tive Didaktik – im Prinzip hermeneutisch operieren, wenn auch in unterschiedlichen Variationen.

Eine Ausnahme gibt es allerdings. Sie nimmt im religionspädagogischen Mainstream zwar eine Außenseiterposition ein, wird aber von dem einen oder anderen Angehörigen der Hierarchie durchaus gern gesehen, das Plädoyer nämlich, den schulischen Religionsunterricht wieder auf eine ausschließliche katechetische Funktion einzuschwören. Angesichts des zunehmend größer werdenden Mangels an, wenn nicht völligen Ausfalls von Wissen darüber, was der christliche Glaube beinhaltet, erweise es sich – so wird von Vertreterinnen und Vertretern dieser Position argumentiert – als vordringlich, sich auf die Weitergabe von Kenntnissen über den Glauben und das Leben der Kirche zu konzentrieren und auf ihre Einprägung zu insistieren. Religionsunterricht wird also als Hinführung zum Leben in und mit der Kirche verstanden. Es gelte, die objektive Wahrheit des Glaubens in Anschlag zu bringen und Abschied von der Schülerorientierung zu nehmen, weil sie – wie sich zeige – zu reinem Subjektivismus und damit Relativismus führe. Solche Gegenstimmen zum Konzept des Synodenbeschlusses wurden, wie Wolfgang Langer gezeigt hat, schon bald nach der Verabschiedung des Synodenbeschlusses laut<sup>11</sup> und melden sich bis heute zu Wort. In der Praxis des Religionsunterrichts finden sie allerdings so gut wie keine Resonanz.

Auf ein Versäumnis der Religionspädagogik im Anschluss an die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland muss allerdings hingewiesen werden: Ihre Debatte war dermaßen auf den Religionsunterricht und – wenn auch etwas weniger – das katechetische Wirken der Kirche fokussiert und fixiert, dass der Beschluss „Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich“<sup>12</sup> von ihr nicht zur Kenntnis genommen wurde. Auch wenn dieser Beschluss Schwächen aufweist,<sup>13</sup> so hätte es sich von seinem Thema her aufgedrängt, den Religionsunterricht nicht isoliert zu sehen, sondern umfassender in der übrigen Bildungsarbeit der Kirche zu verorten – mitsamt einer verstärkten theologischen Rückbesinnung auf Bildung, die in diesem Zusammenhang vonnöten ist.

<sup>11</sup> Vgl. Langer, Von Wende zu Wende (s. Anm. 2) 31, 45f., 55f.

<sup>12</sup> Dokumentiert in: Gemeinsame Synode I (s. Anm. 1) 518–548. Als Kommentare dazu vgl. Joachim Dikow, Einleitung, in: ebd. 511–518; Doris Knab, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, in: Emeis – Sauermost (Hg.), Synode (s. Anm. 2) 293–302.

<sup>13</sup> Vgl. Knab, Schwerpunkte (s. Anm. 12); Judith Könemann, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich. Ein Dokument im Licht von vierzig Jahren, in: PThI 31 (2011-1) 109–120.

### 3.2 Nachsynodale bischöfliche Verlautbarungen zum Religionsunterricht

Wie bereits im Beitrag von Judith Könemann erwähnt,<sup>14</sup> haben die deutschen Bischöfe in der Zeit nach der Synode sich bisher mit zwei größeren Dokumenten zum Religionsunterricht zu Wort gemeldet: „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ (1996)<sup>15</sup> und „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005)<sup>16</sup>. In beiden Dokumenten wird ausdrücklich betont, dass sie auf der Grundlage des Synodenbeschlusses argumentieren und diesen aktualisieren möchten. Obwohl das erstgenannte Dokument gehaltvolle Elemente zu einer bildungstheoretischen Begründung eines schulischen Religionsunterrichts aufweist,<sup>17</sup> fanden diese in der Rezeption nicht die ihnen angemessene Resonanz, weil sie von der im Ganzen vorherrschenden Apologetik des Konfessionalitätsprinzips überlagert wurden. Zudem stand dieses Bischofsschreiben im Schatten der 1984 veröffentlichten und sehr viel elaborierteren Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland mit dem Titel „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“<sup>18</sup>. Mit seinem erneuten Insistieren auf das Konfessionalitätsprinzip wurde das Schreiben der katholischen Bischöfe als eine Abfuhr an die Position der EKD-Denkschrift verstanden, die für eine stärkere Öffnung dieses Prinzips in Richtung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, eingebettet in einer eigenständigen Fächergruppe Religionsunterricht – Ethikunterricht, plädiert. Diese unterschiedliche Positionierung der beiden Kirchen besteht bis heute fort, auch wenn die Erfahrungen, wie sie mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg und in Niedersachsen gemacht worden sind und werden, durchweg positiv sind und dieses Modell innerhalb der Religionslehrerschaft breite Zustimmung findet.

Das neuere Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ zeichnet sich im Vergleich zum älteren durch eine offene, konstruktive und weiterführende Einstellung zu den Problemen aus, mit denen es der

<sup>14</sup> Vgl. Könemann, Schwerpunkte (s. Anm. 13) 117.

<sup>15</sup> Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 2005.

<sup>16</sup> Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.

<sup>17</sup> Vgl. dazu Norbert Mette, Dialogorientierte katholische Konzeptionen für den Religionsunterricht, in: Wolfram Weiße (Hg.), Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster – New York 2002, 153–166.

<sup>18</sup> Gütersloh 1994. Vgl. dazu Norbert Mette, Bekenntnis-, nicht konfessionsgebunden. Anmerkungen zur Diskussion um den schulischen Religionsunterricht im Anschluß an die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 11 (1994) [Neukirchen-Vluyn 1995], 175–185.

Religionsunterricht gegenwärtig zu tun hat. Als neue Herausforderung wird die veränderte religiöse und schulpolitische Situation angeführt, und zwar im Einzelnen die veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen und die veränderte Situation von Schule und Unterricht, wie sie sich insbesondere im Anschluss an die PISA-Studie eingestellt hat. Schwerpunktmäßig werden daraufhin dem Religionsunterricht drei Aufgaben zugewiesen: die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche; das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und die Ermöglichung von Erfahrungen mit Glaube und Kirche; die Förderung der religiösen Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Auch wenn die Erläuterungen zu den einzelnen Aufgaben nicht unbedingt darauf hinauslaufen, wohnt den beiden ersten Aufgaben unverkennbar eine Tendenz zur Rekatechisierung des Religionsunterrichts inne.

### 3.3 Aktuelle religionspädagogische „Baustellen“

Wenn, um noch einmal darauf zurückzukommen, als Grund für das Scheitern der Korrelationsdidaktik angeführt wird, dass die heute Heranwachsenden noch weniger religiös und vor allem weniger kirchlich sozialisiert seien als zur Zeit des Synodenbeschlusses, so trifft das zu. Ein von Kindheit an vertrautes Mitleben mit der Kirchengemeinde begegnet mittlerweile im Religionsunterricht als Ausnahmefall. Wenn somit auf so gut wie nichts mehr zurückgegriffen und daran angeknüpft werden kann, was die Schülerinnen und Schüler mitbringen, bringt das für das Unterrichten von Religion erheblich größere Anforderungen mit sich, als es in der noch volkscirchlich geprägten Situation der Fall war. Aber gerade das ist die Herausforderung, angesichts derer theologische Reflexion und Rede sich zu bewähren haben. Wenn in diesem Zusammenhang verschiedene religionsdidaktische Konzepte experimentiert und profiliert werden, ist das ein hoffnungsvolles Zeichen dafür, dass an dieser Herausforderung konstruktiv und kreativ gearbeitet wird.

„Im Mittelpunkt steht der Mensch“, hat Wolfgang Langer emphatisch das Konzept des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht gewürdigt.<sup>19</sup> Wenn das so ist, muss ständig neu gefragt werden, welchen Erfordernissen das Bemühen einer Vermittlung von Religion und Glaube an die je heranwachsende Generation gerecht werden muss und ob möglicherweise hergebrachte Denkmuster und Prinzipien zugunsten einer Neuorientierung revidiert werden müssen. So muss beispielsweise gefragt werden, ob eine rigide Handhabung

<sup>19</sup> Vgl. Langer, Von Wende zu Wende (s. Anm. 2) 38–48. Eine gekürzte Fassung dieses Aufsatzes ist unter dieser Überschrift in den Katechetischen Blättern erschienen [vgl. KatBl 109 (1984) 335–347].

des Konfessionalitätsprinzips gemäß der sog. Konfessionellen Trias noch sinnvoll und angemessen ist. Dies geschieht angesichts der Tatsache, dass einerseits dieses Prinzip in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit immer weniger auf Verständnis stößt und dass andererseits die konfessionelle Spaltung der Christenheit für den Glauben selbst ein Ärgernis darstellt und die ökumenische Verständigung inzwischen sehr weit gediehen ist, auch wenn sie momentan eher stagniert. Der erwähnte konfessionell-kooperative Religionsunterricht weist den Weg in eine fällig gewordene Richtung.

Worauf der Synodenbeschluss nur mit einer Randbemerkung eingegangen ist („Darüber hinaus soll er [= der Religionsunterricht] auch mit den nicht-christlichen Religionen und anderen weltanschaulichen Positionen in Dialog stehen“ [3.4]), hat mit Blick auf die religiöse Landschaft der Gegenwart erheblich an Gewicht zugenommen. Die religiöse Pluralität ist zum Faktum geworden – neben einer sich vermehrt ausbreitenden „säkularen“ Einstellung in der Bevölkerung.<sup>20</sup> So notwendig es ist, dem innerhalb der Schule damit Rechnung zu tragen, dass auch für andere Religionsgemeinschaften, vorab dem Islam, die Möglichkeit zu einem Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG eingeräumt wird, trägt es nicht zu der notwendigen Verständigung zwischen den in der Schülerschaft vertretenen Religionen und Weltanschauungen bei, wenn nur jeweils in einer homogen zusammengesetzten Gruppe über „die Anderen“ geredet wird. Es müssen vielmehr neue Formen des Miteinanders gefunden werden.

So viel ist klar: Auf absehbare Zeit, wahrscheinlich auf Dauer (solange jedenfalls dieses Fach existiert) wird der Religionsunterricht eine „Baustelle“ bleiben, nicht zuletzt, weil er sich immer wieder neu auf veränderte gesellschaftliche Situationen und individuelle Verfassungen einzustellen hat.<sup>21</sup> Dass er darauf vorausschauend präpariert worden ist, dazu hat der Synodenbeschluss entscheidend beigetragen.

<sup>20</sup> Vgl. Charles Taylor, Ein säkulares Zeitalter. Aus dem Engl. von Joachim Schulte, Frankfurt/M. 2009.

<sup>21</sup> Vgl. dazu demnächst Norbert Mette, Theologie als Bezugswissenschaft für den schulischen Religionsunterricht – angefragt, in: Norbert Mette – Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg/Br. 2012 [im Druck].

Prof. Dr. Dr. h.c. Norbert Mette  
 Professor i. R. für Religionspädagogik/Praktische Theologie  
 Emil-Figge-Str. 50  
 D-44227 Dortmund  
 Fon: +49 (0)231 755-2874  
 Fax: +49 (0)231 755-5455  
 eMail: norbert.mette(at)tu-dortmund(dot)de