

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch

Jan Woppowa

erstellt: Februar 2018

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200390/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch

Jan Woppowa

1. Hinführung

Der schulische Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG befindet sich im Schnittfeld unterschiedlicher Interessen. Er steht einerseits als ordentliches Lehrfach unter staatlichem Aufsichtsrecht und muss andererseits in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden (Meckel, 2011). Darüber hinaus zeigen vielfältige Stimmen seitens Politik und Zivilgesellschaft ein öffentliches – zustimmendes wie ablehnendes – Interesse am Religionsunterricht, insbesondere an der Form seiner Organisation und am Status seiner Bekenntnisgebundenheit.

Die Sichtbarkeit einer konfessionellen Gebundenheit des Religionsunterrichts hat das Bundesverfassungsgericht zuletzt in seinem Urteil vom 25.02.1987 ausdrücklich bestätigt. Zugleich aber ist schon damals darauf aufmerksam gemacht worden, dass Art. 7,3 GG es zulasse, „Veränderungen der Lebenswirklichkeit Rechnung zu tragen“, zu denen auch gehöre, „dass unter dem Einfluss neuerer religionspädagogischer Ansätze die Information auch über andere Bekenntnisse als Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages betrachtet und eine diesem Ziel entsprechende beweglichere Form der Darbietung des Religionsunterrichts befürwortet wird. Die geordnete Teilnahme von Schülern einer anderen Konfession am Religionsunterricht ist daher verfassungsrechtlich unbedenklich, solange der Unterricht dadurch nicht seine besondere Prägung als konfessionell gebundene Veranstaltung verliert“ (Bundesverfassungsgericht, 1987, 254). Dreißig Jahre später gewinnt diese noch immer nicht abschließend geklärte Frage nach einem geregelten Umgang mit konfessioneller Heterogenität wieder an Relevanz, und zwar auf Ebene der deutschen Bischofskonferenz (siehe Kap. 2.4) sowie im religionspädagogischen Diskurs (→ [konfessionell-kooperativer Religionsunterricht](#)). Kirchliche Verlautbarungen zum Religionsunterricht sind in diesen Fragen sowohl ein kirchenpolitisch relevanter als auch inhaltlich einflussreicher Faktor in laufenden Diskussionslinien (Meckel, 2011, 160-247).

Insgesamt gilt die Feststellung Gottfried Bitters, der schulische Religionsunterricht sei eine „hochsensible Institution“ (Bitter, 2002, 68) aus Abstimmungs- und Aushandlungsprozessen zwischen Gesellschaft, Bildungspolitik, christlich-kirchlichen Interessen, Jugendforschung, Religionspädagogik, Schulpraxis etc. Ein entscheidendes Pfund im „Gleichgewicht der Interessen“ (Bitter, 2002, 68) stellen auf katholischer Seite die einschlägigen Erklärungen der deutschen Bischöfe aus den Jahren 1974, 1996, 2005 und 2016 dar (siehe Kap. 2). Sie sind sichtbarer Ausdruck der kirchlichen Verantwortung für den katholischen Religionsunterricht als ordentlichem Schulfach gemäß Art. 7,3 GG – flankiert von entsprechenden Kapiteln bzw. eigenständigen Erklärungen zur Rolle und Spiritualität von Religionslehrkräften, die hier allerdings nicht eigens behandelt werden können (→ [Lehrkraft, Rolle](#); Burrichter, 2013).

Obwohl solche kirchlichen Leittexte eher als „Kurzeittexte“ (Bitter, 2002, 68) bezeichnet werden können, die in eine bestimmte gesellschaftliche oder bildungspolitische Situation hineingesprochen sind, kommt ihnen oftmals auch eine ihre Entstehungszeit überdauernde Qualität zu, die auch später noch den aufmerksamen Blick lohnt, und zwar nicht nur aus historischem Interesse. Nach folgender Heuristik soll hier in aller gebotenen Kürze vorgegangen werden: kein detailbezogenes kritisches Quellenstudium der Texte, sondern vielmehr der Versuch, ein für den zukünftigen Religionsunterricht relevantes Substrat zu gewinnen. Die Bezeichnung *Denkschriften* ist zwar eher aus dem evangelischen Kontext geläufig (→ [Denkschriften, evangelisch](#)), bezeichnet hier aber ganz analog zu den Äußerungen auf Ebene der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in entsprechender Weise die Erklärungen bzw. Stellungnahmen der deutschen Bischöfe zum katholischen Religionsunterricht.

2. Katholische Denkschriften im Überblick

2.1. Der Religionsunterricht in der Schule (1974)

Die 1969 einberufene *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (kurz: Würzburger Synode) zur Inkulturation der Beschlüsse des Zweiten Vatikanums in die deutsche Ortskirche hat am 22.11.1974 mit hoher Zustimmung den „für die katholische Kirche epochemachende[n] Beschluss“ (Mette, 2007, 239) über den „Religionsunterricht in der Schule“ (Bertsch, 1976, 123-152; einführend: Volz, 1976) verabschiedet. Der Würzburger Synodenbeschluss ist bis heute hinsichtlich seiner Programmatik und Nachhaltigkeit der wohl am stärksten wirksam gewordene Text kirchlichen

Ursprungs zum schulischen Religionsunterricht. In der Rückschau können fünf inhaltliche Schwerpunkte (erweitert gegenüber Bitter, 2002, 69) benannt werden:

1. Nach einer sachgerechten Situationsanalyse (Beschlusstext 1.1-1.3) wird eine klare Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und Katechese in der Gemeinde eingeführt, denn beide Lernorte sind nach Ziel, Inhalt und Adressaten zu differenzieren und auch organisatorisch zu trennen. Der Beschluss reagiert damit auf bis in die siebziger Jahre hinein vorherrschende materialkerygmatische bzw. katechetische Prägungen sowie auf die insbesondere Ende der sechziger Jahre stärker werdende Kritik an einer kirchlichen Vereinnahmung bzw. katechetischen und missionarischen Funktionalisierung des Religionsunterrichts. Auf dieser Folie markiert das Dokument eine Wende in der kirchlichen Sicht auf den schulischen Religionsunterricht.
2. Das missionarisch-katechetische Konzept der Glaubensweitergabe wurde zugunsten eines *diakonischen* Ansatzes (Bitter, 2002, 70f.; Mette, 2013, 44-49) aufgegeben. Religionsunterricht wird verstanden als Ausdruck eines selbstlosen Dienstes der Kirche an der Subjektwerdung und Identitätsbildung junger Menschen sowie zur Humanisierung des Lernorts Schule. So entspreche die Kirche „ihrem Auftrag, wenn durch ihre Beteiligung am Religionsunterricht gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evangeliums wirksam werden können und einer Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden auf Zweckrationalität gewehrt wird“ (Beschlusstext 2.6.2).
3. Als Herzstück des Synodenbeschlusses gilt die pädagogisch-theologische *Konvergenzargumentation* zur Begründung des Religionsunterrichts als spezifisch schulisches Fach. Die Argumente für Religionsunterricht in der Schule werden aus zwei Perspektiven entfaltet: zunächst aus *pädagogischer* Sicht (Beschlusstext 2.3) auf drei eigenständigen Ebenen (kulturgeschichtlich, anthropologisch, gesellschaftlich bzw. gesellschaftskritisch), um diese dann mit entsprechenden Argumenten wiederum auf drei Ebenen aus *theologischer* Sicht (Beschlusstext 2.4) konvergieren zu lassen. Hiermit liegt eine bis heute tragfähige Argumentation für den Religionsunterricht als schulischem Lernort vor, denn sie spricht zugleich nach außen (pädagogisch, gesellschaftlich) wie nach innen (theologisch, kirchlich). So soll der Religionsunterricht die Schüler mit Kultur prägenden geistigen Überlieferungen bekannt machen (kulturgeschichtlich), sie bei ihrer Sinnsuche und Identitätswerdung in einer religiös und weltanschaulich pluralisierten Welt unterstützen

(anthropologisch) und auf ihrem eigenen Weg hin zu kritisch-engagierten Mitgestaltern der Gesellschaft begleiten (gesellschaftskritisch). „Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche“ (Beschlusstext 2.1).

4. In dem *Globalziel*, der Religionsunterricht solle „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben befähigen“ (Beschlusstext 2.5.1), wird ausdrücklich gemacht, dass nicht Verkündigung, sondern die Subjektwerdung und somit religiöse Bildung junger Menschen im Vordergrund steht. Dazu dient im Weiteren ein *Spektrum von vier Leitzielen*, das aus einer inhärenten „Logik religiöser Praxis“ (Bitter, 2002, 70) heraus entfaltet wird. Ausgehend von einer anthropologisch verorteten Einführung in die Sinn- und Gottesfrage geht es im Kern dieser Logik um die Motivation zu religiösem Leben und verantwortlichem Handeln (Beschlusstext 2.5.1); das heißt Religion und Glauben werden entgegen der Gefahr rationalistischer Verkürzungen „als eine Kultur des Lebens, als ein Stil des Lebens, der geprägt ist aus der geglaubten, erhofften Begegnung mit dem Transzendenten“ (Bitter, 2002, 70) präsentiert.
5. Zielspektrum und Beschlusstext insgesamt zeugen von einer „durchgehend wirksame[n] *Erfahrungsorientierung*“ (Bitter, 2002, 70), die ihren Höhepunkt in der indirekten Verankerung des *Korrelationsprinzips* (→ [Korrelation](#)) findet: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“ (Beschlusstext 2.4.2). Das theologische und didaktische Korrelationsdenken prägt seitdem als durchaus kontrovers diskutiertes Leitprinzip bis heute die (katholische) Religionsdidaktik.

Auch wenn sich seit 1974 die gesellschaftlichen, kirchlichen, jugendsoziologischen, schulischen und didaktischen Bedingungen, unter denen Religionsunterricht stattfindet, massiv verändert haben, behalten die hier nachgezeichneten Schwerpunkte des Beschlusstextes als einem „Dokument mit Zukunft“ (Erich Feifel) nicht nur weitgehende Gültigkeit, sondern rufen nach einer ständigen Weiterentwicklung (Mette, 2013; Simon, 2005, 8; Bitter, 2002, 73f.; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1993). Darüber hinaus behält die im Synodenbeschluss getroffene Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und Katechese zwar ihre Relevanz, hat aber in den letzten Jahrzehnten zu einer Vereinseitigung religionspädagogischer Theoriebildung auf Kosten von Katechese und gemeindlicher Glaubenskommunikation geführt (Mette, 2013, 52). Eine stärkere wechselseitige

Bezugnahme verschiedener Lernorte religiöser Bildung mag zukünftig sinnvoll erscheinen, ohne aber die Eigengesetzlichkeit schulischen Lernens aus dem Blick zu verlieren.

2.2. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts (1996)

Das bischöfliche Papier über „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996) verschränkt schwerpunktmäßig drei inhaltliche Perspektiven miteinander: eine *bildungstheoretische*, eine *theologische* und schließlich eine ausdrücklich *konfessionelle*, wie schon im Untertitel „Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ deutlich anklingt. Das Dokument zielt darauf, „den katholischen Religionsunterricht, der durch Verfassung und Verträge gesichert ist, [zu] stärken und [zu] schützen“ (ebd., 9), denn eine „Ordnung, die durch Verfassung und Verträge gewährleistet wird, die der Gesellschaft und den Menschen hilfreich ist, darf nicht ausgehöhlt werden“ (ebd., 10).

1. Zunächst wird Bildung als zentrale „Aufgabe der Gegenwart“ (ebd., 26) beschrieben, und zwar einerseits angesichts sich wandelnder politisch-gesellschaftlicher Bedingungen von Pluralismus und Relativismus, Ausprägungen religionskundlicher Fächer und Konfrontation mit Konfessionslosigkeit in den ostdeutschen Bundesländern, Etablierung eines Religionsunterrichts anderer Bekenntnisse etc. Andererseits könne gerade der schulische Religionsunterricht seinen unverzichtbaren Beitrag leisten, indem er das „Bildungspotential des Evangeliums“ (ebd., 33) und die „bildende Kraft kirchlicher Religion“ (ebd., 37) über den kirchlichen Binnenbereich hinaus wirksam werden lässt (ebd., 42).

2. Diese schulpädagogisch verankerte und christologisch wie gnadentheologisch konzise begründete Aufgabe religiöser Bildung (ebd., 30-36) wird unter breiter Entfaltung auf das Moment der konfessionellen Verankerung des Religionsunterrichts und dessen Konsequenzen fokussiert (ebd., 46-72). Daraus gewinnt die Schrift ihren prägenden Duktus, an dessen Schluss – auch und besonders in der öffentlichen Wahrnehmung und religionspädagogischen Rezeption – das Festhalten an der *konfessionellen Trias* (bestehend aus den drei konfessionsbezogenen Bezugsgrößen Lehrer, Schüler, Inhalte) „auch weiterhin die Grundlage für die kirchliche Prägung dieses Unterrichtsfaches“ (ebd., 78) darstellt.

3. Das Dokument wird von der Sorge getragen, dass religiöse Pluralität zu einem Verlust der eigenen Identität führen könne und zeichnet einen

Religionsunterricht, der zwar einerseits schulpädagogisch und bildungstheoretisch verankert ist, dem andererseits aber sehr deutlich katechetische Ziele (Schlüter, 2000, 128) zugeschrieben werden: Seine Konfessionalität sei ein „konkreter Ausdruck für die Verwurzelung und Beheimatung des Glaubens in einer [...] Lebenswelt, die gerade für Kinder und Jugendliche im Sinne einer Hinführung zum Glauben unaufgebar ist“ (ebd., 76). Der Religionsunterricht wird damit der vielgestaltigen Aufgabe unterstellt, die „Einübung in den Glauben“ (ebd., 55) sowie das „Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft“ (ebd.) zu ermöglichen, den Schülern anzubieten, „Heimat in ihrer Kirche zu finden“ (ebd., 53) und sich an religiöser Praxis zu orientieren, „die erschlossen, ermöglicht und zu der behutsam hingeführt werden soll“ (ebd.).

4. Obwohl in den bildungstheoretischen Überlegungen die Selbstständigkeit der Heranwachsenden in einem Bildungsprozess betont wird, der auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zielt, wird dieses Mündigwerden in erster Linie auf die Eingliederung in die eigene Konfessionskirche verstanden. Die beständige Rückbindung an die „kirchliche Lebenswelt“ (ebd., 76) stellt hier den eigentlichen Raum für religiöse Identitätsbildung dar und verengt damit die zunächst offen begründete religiöse Selbstbildung auf den Nachvollzug und die Aneignung eines bereits vorgezeichneten kirchlich-konfessionellen Deutungsraums – nach Richard Schlüter das „pädagogische Schlüsselproblem“ (Schlüter, 2000, 128) des Dokuments.

5. *Konfession* wird von Konfessionalismus abgegrenzt und grundlegend „im Sinne von Confessio interpretiert, als individuelles Bekenntnis des Glaubens“ (Schlüter, 2000, 131), allerdings nicht ohne den ekklesiologischen Bezug zur kommunizierenden Gemeinde und Geschichtlichkeit konkreter Bekenntnisse. In *konfessorischem* Sinne tritt Konfessionalität subjektorientiert sowie als ökumenisch relevante „gesprächsfähige Identität“ (ebd., 49) in Erscheinung, mit der solche bildungstheoretisch verankerten Leitlinien wie Befähigung zum Perspektivenwechsel (ebd., 62f.) und zur Perspektivenübernahme (ebd., 29) korrespondieren; diese sind in einem „in ökumenischem Geist“ (ebd., 76) erteilten konfessionell-katholischen Religionsunterricht zur wirksamen Entfaltung zu bringen und kennzeichnen dessen bildende Kraft.

In sachlogischer und lerntheoretischer Konsequenz müsste die „pädagogische Argumentationskette“ (Schlüter, 2000, 130) des Dokuments eigentlich auf den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Regelfall hinauslaufen. Allerdings verwehren der Rekurs auf die Metaphern der Beheimatung und Verwurzelung in der eigenen Konfession sowie das Festhalten an der

konfessionellen Trias einen konstruktiven Umgang mit konfessioneller Heterogenität und münden lediglich in einer Ermöglichung von nur äußerst eingeschränkten Formen *konfessioneller Kooperation*. Mit Richard Schlüter kann man das Dokument daher eine „Verteidigungsschrift des status quo“ (Schlüter, 2000, 126) nennen. In ähnlicher Weise stellt Norbert Mette zwar „gehaltvolle Elemente zu einer bildungstheoretischen Begründung eines schulischen Religionsunterrichts“ heraus; er sieht diese aber in der folgenden Rezeption deutlich überlagert von „der im Ganzen vorherrschenden Apologetik des Konfessionalitätsprinzips“ (Mette, 2013, 53), die man zugleich als eine scharfe Absage an das kurz zuvor auf evangelischer Seite in „Identität und Verständigung“ (Kirchenamt der EKD, 1994) erfolgte Plädoyer für eine Öffnung in Richtung konfessioneller Kooperation deuten kann (→ [Denkschriften, evangelisch](#)).

Eine Maßnahme zur Annäherung in dieser Frage stellt die knappe gemeinsame Stellungnahme von EKD und DBK „Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht“ (1998) dar, die zwar elementare Bestandteile konfessioneller Kooperation aufzeigt, aber in ihrer Autorität und Wirksamkeit weit hinter den vorausgegangenen Dokumenten zurückbleiben muss.

2.3. Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005)

„Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005) versteht sich als Fortschreibung der beiden Vorgängerschriften und erscheint in einer Zeit, in der einerseits die Wirkungen gesellschaftlicher Phänomene wie religiöse Pluralisierung und Entkirchlichung immer stärker das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen prägen und andererseits massive schul- und bildungspolitische Umbrüche im Kontext von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zu verzeichnen sind.

1. Das Dokument reagiert insbesondere auf *zwei Herausforderungen*: Eine erste „veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen“ (ebd., 13-15) sehen die Bischöfe in einer wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern, die zwar am Religionsunterricht teilnehmen, aber „kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben“ (ebd., 13) machen. Daher komme dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, Schülern einen Zugang zu solchen Formen gelebten Glaubens zu eröffnen und sie religiös sprach- und urteilsfähig zu machen (ebd., 14f.). Eine zweite „veränderte Situation von Schule und Unterricht“ (ebd., 15-17) wird an der gegenwärtigen Debatte über Qualität und Effektivität von Schule und Unterricht markiert, insbesondere an den vorausgegangenen internationalen Leistungsvergleichsstudien und der Entwicklung von Bildungsstandards. Der

schulische Religionsunterricht habe sich als ordentliches Lehrfach „denselben schulpädagogischen Herausforderungen [zu] stellen wie die anderen Fächer auch“ (ebd., 16) und müsse darlegen können, wie religiöses Grundwissen, Kompetenzen und Haltungen nachhaltig vermittelt werden können. Auf diese bildungspolitische Wende haben die deutschen Bischöfe bereits 2004 mit der Verabschiedung von Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I reagiert, woran das Dokument anschließt.

2. Der konfessionelle Religionsunterricht wird inhaltlich profiliert durch *drei maßgebliche Aufgaben*, die in ihrer wechselseitigen Bezogenheit einer „besondere[n] triadische[n] Struktur“ (Englert, 2005, 18) folgen: „Zukünftig wird der Religionsunterricht in der Schule sich drei Aufgaben mit noch größerem Nachdruck stellen müssen, nämlich

- der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und
- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 18).

3. Die *Vermittlung von Grundwissen* wird zwar einerseits unter der Maßgabe religionsdidaktischer Elementarisierung (Zwergel, 2006, 204) und in Ausrichtung auf den Selbstbildungsprozess der Schüler (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, 21) beschrieben, andererseits aber deutlich ekklesiozentrisch, „an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens“ (ebd., 19) entlang entwickelt, wenn auch unter Einbezug fremder Religionen und anderer Wissensformen (ebd., 20).

4. Folgerichtig wird dem Religionsunterricht eine konfessionell bestimmte Teilnehmerperspektive bescheinigt, die ohne einen „Bezug zum gelebten Glauben“ (ebd., 24) nicht auskomme. Daraus resultiert notwendigerweise der *Einbezug religiöser Vollzüge* bis hin zu „Gebetsgesten wie das Kreuzzeichen, die geöffneten oder gefalteten Hände, die Kniebeuge und anderes mehr“ (ebd., 25). Das Dokument macht zwar entschieden auf den Unterschied zwischen Religionsunterricht und (Sakramenten-)Katechese sowie zwischen pädagogischen Ritualen und liturgischen Handlungen aufmerksam. Es lässt aber eine klare Differenzierung zwischen einem Bekanntmachen und dem „ansatzweise[n] Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens“ (ebd., 24) ebenso vermissen wie zwischen „Glaubenspraxis“ und einer „sozialen Praxis“ (ebd., 25) oder zwischen „Vollzug“ und „Probieren“ (ebd.), jeweils im Blick auf deren unterrichtliche Kompatibilität (Zwergel, 2006, 206f.). Diese und ähnliche

Fragen und Problemstellungen werden auf religionspädagogischer Ebene im Ansatz des performativen Religionsunterrichts (→ [Performativer Religionsunterricht](#)) kontrovers diskutiert. Hilfreich an dieser Stelle ist die ausdrückliche Bezugnahme auf das Handlungsfeld *Schulkultur* bzw. *Schulpastoral* (→ [Schulseelsorge/Schulpastoral](#)), in dem substanziell andere „Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben- und Glaubenlernen“ (ebd., 32) eröffnet werden können. Hier ist auch der inhaltliche Bezugspunkt einer Rede von Religionslehrerinnen und Religionslehrern als „Brückenbauern zwischen Kirche und Schule“ (ebd., 34) zu markieren.

5. Die Aufgabe der *Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit* folgt dem schulischen Bildungsauftrag und zielt auf ein sowohl rational verantwortetes als auch dem Wahrheitsanspruch von Glaubenstraditionen verpflichtetes religiöses Lernen und kann als ein kompetenzorientierter Beitrag zu einer pluralitätsbefähigenden religiösen Bildung verstanden werden.

Das Dokument von 2005 zeichnet sich zunächst durch einen sensiblen, offenen und konstruktiven Umgang mit neuen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen aus und bietet Religionslehrkräften als seinen Hauptadressaten ermutigende Perspektiven zur Bewältigung ihrer religionspädagogischen Aufgaben (Zwergel, 2006, 208). In der Tiefenstruktur lässt sich mit Norbert Mette allerdings in den ersten beiden Aufgaben „unverkennbar eine Tendenz zur Rekathechisierung des Religionsunterrichts“ (Mette, 2013, 54) ausmachen und insgesamt seit 1996 feststellen, dass beide Erklärungen „bei aller grundsätzlich deklarierten Offenheit stark einer binnenkirchlichen Sichtweise verhaftet sind und sich damit argumentativ zu wenig als anschlussfähig an die allgemeine bildungstheoretische und -politische Diskussion erweisen“ (Mette, 2007, 239). Gerade diese Einschätzung stellt beide Dokumente in eine deutliche Distanz zum Synodenbeschluss von 1974.

2.4. Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts (2016)

Im Dezember 2016 haben die deutschen Bischöfe ihre Schrift zur „Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016) veröffentlicht, die ausdrückliche Empfehlungen für eine nicht wie bislang nur *bedingte*, sondern *erweiterte Kooperation* zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht gibt (→ [konfessionell-kooperativer Religionsunterricht](#)). Dabei wird genau zwanzig Jahre später die theologische und bildungstheoretische Grundlegung von 1996 erneut aufgegriffen, nun aber mit aller Konsequenz weitergedacht und damit zugleich ein konstruktives Signal gegenüber den Denkschriften der EKD (→

[Denkschriften, evangelisch](#)) gegeben (Woppowa, 2017a).

1. Ausgangspunkt des Dokuments sind zunächst die gegenüber 1996 und 2005 noch einmal massiv veränderten *demographischen* Verhältnisse und religionssoziologischen Bedingungen (Rückgang der Taufzahlen, konfessionelle Minderheitensituationen, Entkonfessionalisierung etc.). Auf theologischer Ebene haben sich tragfähige *ökumenisch-theologische* Einsichten manifestiert, welche die ökumenische Dimension und damit kooperative Formen des konfessionellen Religionsunterrichts noch stärker als zuvor ins Bewusstsein heben können.

2. Das leitende Anliegen der Schrift ist ein mehrfaches: Zum einen geht es um die *Zukunftsfähigkeit* des schulischen Religionsunterrichts in seiner konfessionellen Gestalt und zum anderen soll ein Beitrag zur *Qualitätsentwicklung* des Religionsunterrichts als einem pädagogisch sinnvollen Angebot schulischer Bildung geleistet werden (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016, 7f.;22f.;34f.;38). Schließlich liegt im Schnittpunkt dieser beiden Anliegen die prinzipielle und kirchenpolitisch bestätigte Öffnung zu einer *erweiterten*, das heißt nicht nur projektartigen oder phasenweisen, *Kooperation* regional unterschiedlichen Zuschnitts.

3. *Konfessionalität* wird unter Bezug auf die Erklärung von 1996 aus den Leitbegriffen der pluralitätsfähigen Identität, der religiösen Orientierungs- und Standpunktfähigkeit, des Konfessorischen sowie der Perspektivenübernahme heraus bildungstheoretisch entwickelt und dürfe „nicht mit Selbstbeharrung, Abgrenzung oder Selbstisolierung verwechselt werden“ (ebd., 10). Der „katholische Religionsunterricht ist ein *schulischer* Religionsunterricht, der im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule erteilt wird“ (ebd., 12), das heißt auch hinsichtlich seines konfessionellen Charakters geht es um einen subjektorientierten Religionsunterricht, in dem die Schüler „lernen, einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und anderen gegenüber zu vertreten. Der Erwerb einer solchen konfessorischen Kompetenz auf der hermeneutischen Grundlage einer bestimmten religiösen Tradition ist ein Qualitätsmerkmal des konfessionellen Religionsunterrichts“ (ebd., 11).

4. Diese Grundlegungen münden schließlich in der Frage, „ob die bestehenden Vorgaben zur Aufnahme anderskonfessioneller Schülerinnen und Schüler am katholischen Religionsunterricht nicht erweitert werden müssen“ (ebd., 18), was zugleich theologisch und religionsdidaktisch bedacht wird. Spätestens hier wird offenkundig, dass eine Konfessionshomogenität der Teilnehmenden – und damit die konfessionelle Trias – im Sinne der Zukunftsfähigkeit und Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts nicht mehr als konstitutive

flächendeckende Norm aufrechtzuerhalten ist. Die wertschätzende Darstellung bereits bestehender Praxis konfessioneller Kooperation führt zu dem Votum, unterschiedliche Lösungen auf *regionaler* Ebene zu suchen (ebd., 23f.) und dazu, „die Bildung von gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum“ (ebd., 31) zu ermöglichen.

5. Die „Empfehlungen zur Kooperation“ (ebd., 25-37) aus theologischer, religionspädagogischer und rechtlicher Sicht spannen einen Rahmen für die zukunftsfähige Weiterentwicklung des Religionsunterrichts auf. So müsse der Religionsunterricht *konfessionsbewusst*, *differenzsensibel* und *standpunktbefähigend* (ebd., 21f.) gestaltet sein, um durch konfessionelle Besonderheiten das gemeinsame Fundament des christlichen Glaubens besser erschließen zu können: „Auf diese Weise wird der konfessionelle Religionsunterricht zu einem ökumenisch bedeutsamen theologischen Lernort“ (ebd., 29f.). Zur Erlangung solcher Ziele empfiehlt die Erklärung das Prinzip der *Perspektivenverschränkung* (Woppowa, 2017c) sowie konfessionsbewusste *Binnendifferenzierungen* (ebd., 32). Darüber hinaus sei zukünftig auch Schülern ohne Religionszugehörigkeit, deren Anwesenheit im konfessionellen Religionsunterricht positiv zur Kenntnis genommen wird, didaktisch gezielter zu begegnen.

Das Dokument zur konfessionellen Kooperation verfolgt insgesamt kein binnenkirchliches Interesse am Religionsunterricht, sondern qualifiziert ihn entschieden als Fach der öffentlichen Schule und als genuinen Teil allgemeiner Bildung (ebd., 38f.). Dass dieses Anliegen an die Gestalt einer erweiterten Kooperation zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht angebunden wird, muss aus religionspädagogischer Sicht als eine mehr als notwendige und auch auf kirchlicher Ebene längst überfällige Weichenstellung beurteilt werden. Das Dokument stellt daher sowohl nach außen als auch nach innen ein wichtiges kirchenpolitisches Signal dar. So ist es in der Folgezeit sowohl von evangelischer Seite positiv zur Kenntnis genommen worden und vermag insbesondere auch auf der Ebene katholisch-institutioneller Verantwortung für den Religionsunterricht notwendige konstruktive Aufbrüche zu dessen Neugestaltung zu initiieren.

3. Bilanz und Perspektiven

In der Rückschau sind seit 1974 in allen Dokumenten zum Religionsunterricht einige Grundtöne jeweils mehr oder weniger deutlich hörbar: der Versuch, eine tragfähige Verhältnisbestimmung von Religion und Bildung vorzunehmen; die

Neubestimmung der Ziele und Aufgaben des schulischen Religionsunterrichts angesichts gesellschaftlicher bzw. schulpolitischer Wandlungsprozesse; die Verständigung über die Relevanz von Konfessionalität für religiöses Lernen; schließlich der Umgang mit Entwicklungen in der ökumenischen Verständigung sowie mit Formen der konfessionellen Kooperation.

Das bis heute tragfähigste Fundament zur pädagogischen wie theologischen Begründung des schulischen Religionsunterrichts hat der Würzburger Synodenbeschluss vorgelegt. Das belegt seine hohe Sichtbarkeit nicht nur in allen nachfolgenden Verlautbarungen, sondern auch innerhalb des religionspädagogischen Fachdiskurses. Hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung religiöser Pluralität sowie hinsichtlich des Umgangs mit Konfessionalität bzw. konfessioneller Heterogenität ist es in der Folgezeit allerdings zu markanten *Akzentverschiebungen* gekommen: Der Synodenbeschluss hat seinerzeit auf Basis einer realistischen Zeitdiagnose ein auch schulpädagogisch überzeugendes und damit zukunftstaugliches Signal in Richtung eines diakonischen Religionsunterrichts gesetzt und schon damals für einen konfessionellen Religionsunterricht plädiert, der sich auf dem gegenwärtigen Stand interkonfessioneller Verständigung bewegen und „der Gesinnung nach [...] ökumenisch“ (Synodenbeschluss 2.7.1) sein sollte. Demgegenüber tritt „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 1996) deutlich restriktiv, auf den Erhalt eines status quo bedacht und binnenkirchlich orientiert auf. Erst mit dem Dokument über „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016) schwindet das Beharren auf einer konfessionshomogenen Gestalt bzw. konfessionellen Trias des Religionsunterrichts zurück zugunsten einer konstruktiven Weiterführung und politischen Öffnung hin zu regionalen Lösungen der konfessionellen Kooperation mit dem evangelischen Religionsunterricht und des Unterrichtens in konfessionell heterogenen Lerngruppen. Die bildungstheoretische und lerntheoretische Argumentationskette von 1996 wird damit 2016 erst konsequent weitergedacht und mündet in ausdrücklichen „Empfehlungen [!] zur Kooperation“.

Deutliche *Desiderate* bestehen allerdings nach wie vor in der Frage nach der Notwendigkeit und den Möglichkeiten eines „überkonfessionellen, christlichen Religionsunterricht[s], den die katholische und die evangelische Kirche gemeinsam verantworten würden“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2016, 14), der aber wegen bestehender ekklesiologischer Differenzen auch 2016 noch nicht für möglich gehalten wird (Sekretariat der

Deutschen Bischofskonferenz, 2016, 28f.). Wenn auch substanziell anders gelagert, gilt dieses Desiderat in ähnlicher Weise für die Kooperation mit anderen Religionsgemeinschaften. So ist zukünftig religionspädagogisch, aber auch kirchlich in den Blick zu nehmen, wie konzeptionelle Neuentwürfe *konfessioneller Kooperation* auf organisatorischer und religionsdidaktischer Ebene in konstruktiver Weise auch den Diskurs um *interreligiöse Kooperation* prägen können, um dem Anspruch einer pluralitätsbefähigenden religiösen Bildung aus bekenntnisorientierten Wurzeln noch besser gerecht werden zu können (Woppowa, 2017b).

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Woppowa, Jan, Art. Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2018

Literaturverzeichnis

- Bertsch, Ludwig (Hg. u.a.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1976.*
- Bitter, Gottfried, *Religionsunterricht nach dem Würzburger Synodenbeschuß, noch immer aktuell?*, in: *Lebendige Katechese* 24 (2002) 2, 68-74.
- Bundesverfassungsgericht, *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts*, Bd. 74, Tübingen 1987, 244-256.
- Burrichter, Rita, „Zeugen bürgten für Brückenbau“. Die Religionslehrer-Metaphern in neueren kirchlichen Dokumenten, in: *Katechetische Blätter* 138 (2013) 1, 8-12.
- Deutsche Bischofskonferenz (DBK)/Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), *Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht*, Würzburg/Hannover 1998.
- Englert, Rudolf, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Ein einführender Kommentar zur neuen bischöflichen Erklärung zum Religionsunterricht*, in: *Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschule im bischöflichen Ordinariat Mainz* 33 (2005) 3/4, 14-18.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.
- Meckel, Thomas, *Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts*, Paderborn 2011.
- **Mette, Norbert, *Der Religionsunterricht in der Schule. Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfachs*, in: Feiter, Reinhard/Hartmann, Richard/Schmiedl, Joachim (Hg.), *Die Würzburger Synode. Die Texte neu gelesen*, Freiburg/Basel/Wien 2013, 41-55.**
- Mette, Norbert, *Religionsunterricht am Ort der Schule*, in: Mette, Norbert, *Praktisch-theologische Erkundungen* 2, *Theologie und Praxis* 32, Münster 2007, 235-255.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschuß. Dokumentation des Symposions vom 23. bis 25. März in Bergisch Gladbach/Bensberg*, *Arbeitshilfen* 111, Bonn 1993.
- Schlüter, Richard, *Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven*, Darmstadt 2000.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, *Die deutschen Bischöfe* 103, Bonn 2016.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen*

Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80, Bonn 2005.

- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Die deutschen Bischöfe 56, Bonn 1996.
- Simon, Werner, Schulischer Religionsunterricht. Der Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974), in: Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschule im bischöflichen Ordinariat Mainz 33 (2005) 3/4, 4-9.
- Volz, Ludwig, Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung, in: Bertsch, Ludwig (Hg. u.a.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Basel/Wien 1976, 113-122.
- Woppowa, Jan, Zur Praxisrelevanz der neuen bischöflichen Erklärung zum RU. „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“, in: Katechetische Blätter 142 (2017a) 1, 61-66.
- Woppowa, Jan, Der Religionsunterricht im Licht aktueller Erklärungen. Zukunftsweisende Anlässe für eine kooperative Religionspädagogik von Christen und Muslimen?, in: HIKMA. Journal of Islamic Theology and Religious Education 8 (2017b), 229-240.
- Woppowa, Jan, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Lindner, Konstantin (Hg. u.a.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, kontextuell, Freiburg i. Br. 2017c, 174-192.
- Zwergel, Herbert A., Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht. Ein religionspädagogischer Kommentar zur Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“, in: Katechetische Blätter 131 (2006) 3, 202-209.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de