

# „Eine gediegene und erstaunlich lange gültige Klärung“<sup>1</sup>

Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses  
„Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)

Werner Simon

Der Versuch, die Wirkungsgeschichte des Beschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“<sup>2</sup> der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland nachzuzeichnen, ist nicht unproblematisch.<sup>3</sup> Der Beschluss spiegelt einen in zeitlich vorgängigen und zeitparallelen Diskussionen vorbereiteten Konsens, ist also selbst wirkungsgeschichtlich bedingt. Die in diesem Zusammenhang angestoßene Klärung konzeptionell grundlegend bedeutsamer Begriffe (Religion, Erfahrung)

erfolgt auch weiterhin in eigenständigen Diskursen, die zeitparallel zur Rezeption des Synodenbeschlusses stattfinden und diese mitbeeinflussen. Zu bedenken ist auch, dass seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre „in gewisser Hinsicht [...] von einer gemeinsamen Geschichte der katholischen und evangelischen Religionspädagogik gesprochen werden [kann]: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie – solche Grundbegriffe aus der neueren Diskussion lassen sich kaum mehr eindeutig nur der einen oder der anderen Konfession zuordnen.“<sup>4</sup>

Trotz dieser Einschränkungen dokumentieren sowohl die Diskussionen in Verbänden als auch die Beiträge in Fachzeitschriften eine breite Rezeption des Synodenbeschlusses und seiner Optionen in der Religionslehrerschaft. Er spiegelt offensichtlich eine gemeinsam geteilte

- 1 *Lehmann, Karl*: Vorwort. In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 5–8, 5.
- 2 Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß. In: *Bertsch, Ludwig* u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. 1976, 123–152; vgl. auch *Volz, Ludwig*: Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung. In: Ebd., 113–122; *Lange, Günter*: „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: *Emeis, Dieter/Sauermost, Burkard* (Hg.): Synode – Ende oder Anfang, Düsseldorf 1976, 93–102.
- 3 Vgl. auch *Nastainczyk, Wolfgang*: Der Synodenbeschuß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschuß. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg, Bonn 1993, 13–28, 19f.

- 4 *Schweitzer, Friedrich/Simon, Werner*: Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung. In: *RpB* 37/1996, 39–58, 39; vgl. ferner *Englert, Rudolf*: Die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht. Eine gemeinsame religionspädagogische Problemgeschichte. In: *rhs* 37 (1994) 338–347.

Problemsicht und gewinnt dadurch Plausibilität und eine breite Akzeptanz. Darüber hinaus wird er zu einem maßgeblichen Referenzdokument für die Lehrplanentwicklung – sowohl auf der länderübergreifenden Ebene der Zielfelderpläne<sup>5</sup> und der Grundlagenpläne<sup>6</sup> als auch auf der Ebene der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer – sowie für die Entwicklung einer neuen Generation von Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht. Die Autorität des Synodenbeschlusses legitimiert Neuansätze eines theologisch und pädagogisch profilierten, erfahrungsbezogenen und schülerorientierten „Religionsunterrichts in der Schule“. Auch die jüngeren Erklärungen der Deutschen Bischofskonferenz zum Religionsunterricht<sup>7</sup> verstehen sich selbst nicht als Ablösungen, sondern als Fortschreibungen des Synodenbeschlusses: „Die Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, die der Synodenbeschluss grundgelegt und

die bischöfliche Erklärung von 1996 weiterentwickelt haben, hat sich somit bewährt und behält auch weiterhin ihre Bedeutung.“<sup>8</sup>

## 1. *Schulpädagogische Begründung des schulischen Religionsunterrichts*

Der Synodenbeschluss trifft eine wirkungsgeschichtlich und konzeptionell bedeutsame Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese: „Der von der Glaubensunterweisung in den Gemeinden abgehobene Religionsunterricht in der Schule muß zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert.“<sup>9</sup> Aus der Unterscheidung der beiden Aufgabenfelder erwächst zukunftsbezogen die religionspädagogische Doppelaufgabe einer schulpädagogischen Profilierung des Konzepts des Religionsunterrichts und einer gemeindepädagogischen Profilierung des Konzepts der Katechese. Die schulpädagogische Profilierung des Konzepts des Religionsunterrichts lässt sich nicht zuletzt in der Lehrplanentwicklung aufzeigen. Sie erfolgt zunächst im Kontext der Curriculumtheorie: Schulische Bildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen, die zur Bewältigung situativer Herausforderungen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens befähigen.<sup>10</sup> So orientieren der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I*<sup>11</sup> und der *Zielfelderplan für die*

5 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5–10 (Sekundarstufe I). Erarbeitet von einer *Kommission des Deutschen Katechetenvereins e. V.* in Zusammenarbeit mit der *Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung*: Grundlegung (München 1973); Themenfeldskizzen, drei Hefte (München 1974) [Der ZFP-Sekundarstufe I wurde zeitparallel zur Kommissionsarbeit der Synode erarbeitet und zeitparallel zu den Lesungen der Beschlussvorlage veröffentlicht]. – Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Hg. im Auftrag der *Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*: Teil I: Grundlegung (München 1977); Teil II: Unterrichtsplanung, vier Hefte (München 1978–1980).

6 Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan. Hg. von der *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*, München 1984; Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Hg. von der *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*, München 1998.

7 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1]; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

8 Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005 [Anm. 7], 11.

9 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 131.

10 Vgl. *Stachel, Günter*: Theorie und Praxis des Curriculum. In: *Feifel, Erich* u. a. (Hg.): *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2, Gütersloh–Zürich 1974, 34–72.

11 Vgl. ZFP-Sekundarstufe I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 26–28.

*Grundschule*<sup>12</sup> ihre schuljahrübergreifenden Zielfelder an Qualifikationen, die in Richtzielen auf Unterricht hin konkretisiert werden: „Damit sind Fähigkeiten umschrieben, die der Religionsunterricht anstrebt. Sie sollen den Schüler instand setzen, sich für ein Leben als Christ zu entscheiden.“<sup>13</sup> Einen anderen Ansatz wählt der *Grundlagenplan für die Grundschule*: Er „legt Wert darauf, daß der katholische Religionsunterricht ein wesentlicher Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsgeschehens in der Grundschule ist. Deshalb legt er zunächst dar, wie dieser Unterricht zu jenen Entwicklungsaufgaben beiträgt, die die Grundschule insgesamt unterstützen und fördern will. [...] Dann erst werden seine fachspezifischen Ziele vorgestellt.“<sup>14</sup> Schulischer Religionsunterricht bedarf einer schulpädagogischen Legitimation. Diese Einsicht bleibt auch für die zukünftige konzeptionelle Entwicklung grundlegend bedeutsam.

## 2. Erfahrungsorientierung

Im Synodenbeschluss fehlt zwar der in der religionsdidaktischen Diskussion der Folgezeit zentrale Begriff der ‚Korrelation‘. Der Ansatz einer anthropologisch vermittelten und erfahrungsorientierten Hermeneutik der Glaubenstradition ist jedoch für das in ihm grundlegende Konzept des Religionsunterrichts konstitutiv: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“<sup>15</sup> Dem fundamentaltheologischen Ansatz einer ‚anthropologisch gewendeten Theologie‘ (Karl Rahner) korrespondiert der hermeneutische und didaktische Ansatz einer erfahrungsvermittelten Erschließung der

Glaubensüberlieferung: „Der Religionsunterricht muß diese anthropologische Dimension des christlichen Glaubens zur Geltung bringen, dabei aber wissen, daß die Botschaft nicht aus, sondern an der Erfahrung und Situation des Menschen verifiziert wird.“<sup>16</sup> Der Synodenbeschluss setzt damit maßgebende Impulse für die Konzeption eines erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, der nicht zuletzt im Kontext der Lehrplanentwicklung zur Ausarbeitung und Ausdifferenzierung des Ansatzes einer ‚Korrelationsdidaktik‘ führt.

So ordnet der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I* die Qualifikationen mit ihren Zielfeldern vier „Erfahrungsbereichen“ zu:

- Erfahrungen der Schüler/-innen im eigenen Leben (I),
- im Leben mit anderen (II),
- in der Begegnung mit Religion und Religionen (III),
- in der Begegnung mit der Kirche (IV).

Er geht davon aus, dass diese Erfahrungsbereiche im Leben der Schüler/-innen eine Einheit bilden und sich in der Lebenswirklichkeit überschneiden, gleichwohl einzelne Themenfelder schwerpunktmäßig einzelnen Erfahrungsbereichen zugeordnet werden können.<sup>17</sup> Dabei ist allerdings zu bedenken: „Erfahrungen in den Bereichen III und IV sind oft nur anfanghaft vorhanden und müssen im Religionsunterricht erst entsprechend erschlossen werden.“<sup>18</sup>

Ausführlich expliziert der *Zielfelderplan für die Grundschule* das für ihn maßgebliche theologische Konzept der Korrelation von Offenbarung und Erfahrung, von christlicher Botschaft und menschlichem Leben,<sup>19</sup> und zieht daraus

12 Vgl. ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 47f.

13 ZFP-Sekundarschule I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 26.

14 GLP-Grundschule 1998 [Anm. 6], 8.

15 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 136.

16 Ebd., 136/137.

17 Vgl. ZFP-Sekundarstufe I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 11–13.

18 Ebd., 13.

19 Vgl. ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 13–20.

Folgerungen für eine „Didaktik der Korrelation“<sup>20</sup>. Die Auswahl der Themen des Lehrplans ist das Ergebnis eines „wechselseitigen Filtervorgangs“<sup>21</sup>:

- „Im Bereich I [Ich – Du – Wir] ist nicht alles thematisiert, was Situation und Leben des Menschen, auch nicht – einschränkend gesagt – der Grundschülerin bzw. des Grundschülers, ausmacht. Aus allem, was hier möglich wäre, wurde vieles ausgeschieden, anders akzentuiert: ‚gefiltert‘. Den Filter bildet die Botschaft des Evangeliums/der Glaube der Kirche. Was ist unter dieser Rücksicht aus der Situation der Grundschülerin bzw. des Grundschülers bedeutsam (Fragestellung 1)? Das ist im Bereich I thematisiert.
- Im Bereich II [Der Glaube der Kirche] ist nicht alles thematisiert, was die Botschaft des Evangeliums/den Glauben der Kirche charakterisiert. Auch hier blieb manches nicht berücksichtigt, anderes wurde konzentriert: ‚gefiltert‘. Den ‚Filter‘ bildet die Situation / das Fassungsvermögen der Grundschülerin bzw. des Grundschülers. Was kann unter dieser Rücksicht von der Botschaft des Evangeliums bzw. dem Glauben der Kirche vermittelt werden (Fragestellung 2)? Das ist im Bereich II thematisiert.“<sup>22</sup>

Der unter dem Begriff ‚Korrelation‘ verhandelte Problemzusammenhang war und ist vielschichtig. Nicht immer wurden in der Diskussion die verschiedenen Ebenen – der Korrelation als eines inneren Moments des Glaubensvollzugs, der theologischen, der hermeneutischen und der didaktischen Korrelation – klar unterschieden und voneinander abgegrenzt. Didaktische Bedeutung gewinnt der Begriff der ‚Korrelation‘, wenn er auf die Struktur der unterrichtlichen

Aneignungs- und Vermittlungsprozesse bezogen wird.

Diesen Prozesscharakter akzentuiert der *Grundlagenplan für die Sekundarstufe I*. Er versteht das religionsunterrichtliche Lernen als einen korrelativen Lernprozess, in dem Gegenwartserfahrung und Glaubensüberlieferung in einer kritischen und produktiven Wechselbeziehung füreinander fruchtbar werden können.<sup>23</sup>

„Die gegenseitige Wechselbeziehung wird kritisch genannt, weil in der Gegenüberstellung von Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung diese Gegenwartserfahrungen geprüft und verändert werden, und weil zugleich die Glaubensüberlieferung in einem neuen Licht erscheint. Produktiv ist diese Wechselbeziehung, weil einerseits die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen anstößt und andererseits die gegenwärtigen Erfahrungen die Glaubensüberlieferung neu befragen.“<sup>24</sup>

Der korrelative Lernprozess ist notwendig offen: „Die doppelte Verschränkung – den Glauben erfahrungsbezogen auslegen und Erfahrungen glaubend deuten – läßt sich eher als *Prozeß* des Unterrichtsgeschehens vermitteln denn als *Produkt* fester Vorgaben eines Lehrplans formulieren.“<sup>25</sup>

---

23 Vgl. GLP-Sekundarstufe I [Anm. 6], 241–243. – Vgl. auch den für die Ausdifferenzierung des korrelativen Ansatzes bedeutsamen Vortrag von Edward Schillebeeckx auf der religionspädagogischen Jahrestagung 1979 des Deutschen Katecheten-Vereins in Brixen: *Ders.: Erfahrung und Glaube*. In: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, Teilbd. 25, Freiburg i.Br. 1980, 73–116; ferner das für die Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens aufschlussreiche Interview: *Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation*. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich dessen 80. Geburtstag am 12. November. In: *KatBl* 119 (1994) 756–762.

24 GLP-Sekundarstufe I 1984 [Anm. 6], 243.

25 Ebd.

---

20 Ebd., 20.

21 Ebd., 53.

22 Ebd.

### 3. *Wahrnehmung des gesellschaftlichen Pluralismus*

Der Synodenbeschluss verortet den schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Gesellschaft und Kultur, die durch plurale Sinnentwürfe und einen Pluralismus weltanschaulicher Positionen geprägt wird. Er versteht diesen Kontext als eine positive Herausforderung: „So kann der Religionsunterricht der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken. Er veranlaßt die Christen, im Dialog mit ihren nichtgläubigen Zeitgenossen zu bleiben und aus den pluralen Sinnentwürfen [...] Anregungen zu empfangen und diese als Impulse in die Kirche einzubringen.“<sup>26</sup> Die Identifikation der Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts mit dem christlichen Glauben wird vor diesem Hintergrund vielgestaltiger. Der Synodenbeschluss typisiert gläubige, suchende oder im Glauben angefochtene und sich als ungläubig betrachtende Schüler/-innen, die sich vom Religionsunterricht nicht abmelden.<sup>27</sup> Dieser Situation korrespondiert als Ziel des Religionsunterrichts: „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“<sup>28</sup> Er „soll Scheinsicherheiten aufbrechen, vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben. Damit kann einer drohenden Verkümmern des Pluralismus zu ‚wohlgelagerter Indifferenz‘ gewehrt werden.“<sup>29</sup>

Der in diesem Zusammenhang eröffnete Frage- und Problemhorizont begleitet die religionsdidaktischen Diskussionen der Folgezeit. Wird im Synodenbeschluss die gesellschaftliche Pluralisierung noch weitgehend im Paradigma

eines Säkularisierungsprozesses wahrgenommen, so verändern und erweitern sich im Verlauf der späteren Diskussionen die diesbezüglichen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster.<sup>30</sup> Neue Herausforderungen einer interkulturellen Erziehung und eines interreligiösen Lernens erwachsen auch aus der zunehmenden religiösen Pluralisierung, die noch außerhalb des Blickfeldes des Synodenbeschlusses lag. Es stellt sich die Frage nach der Pluralitätsfähigkeit religionsdidaktischer Konzepte.<sup>31</sup> Die Beantwortung dieser Frage setzt eine nüchterne und problembewusste Situationsanalyse voraus.<sup>32</sup>

### 4. *Bildung ermöglichen*

Die Pluralisierung kultureller Wertorientierungen und Sinnentwürfe korreliert mit einer Individualisierung der Lebensführung und der diese leitenden Lebensentwürfe. Identität ist nicht länger gesellschaftlich oder durch Tradition vorgegeben. Sie wird vielmehr dort erlangt, wo die Einzelnen als Person die vielfältigen Herausforderungen, Möglichkeiten und Erwartungen – auswählend und gewichtend – in einer sinnvollen lebensgeschichtlichen Perspektive annehmen, integrieren und verantwortlich

30 Vgl. *Gabriel, Karl* (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloh 1996; *Gärtner, Christel/Pollack, Detlef/Wohlrab-Sahr, Monika* (Hg.): Atheismus und religiöse Indifferenz, Opladen 2003; *Pickel, Gert/Sammert, Kornelia* (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011.

31 Vgl. *Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002; *Englert, Rudolf* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012.

32 Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005 [Anm.7].

26 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 142.

27 Vgl. ebd., 139.

28 Ebd.

29 Ebd.

gestalten können.<sup>33</sup> Der Erwerb ‚religiöser Kompetenz‘<sup>34</sup> wird so zu einer Aufgabe religiöser Bildung. Es fällt auf, dass der Begriff ‚Bildung‘ im Synodenbeschluss nur in Komposita vor allem des Sprachspiels der Bildungsorganisation<sup>35</sup> begegnet, eine Vernetzung mit dem Bildungsdiskurs der Erziehungswissenschaft jedoch weitgehend fehlt. Allenfalls ansatzweise wird die Tragweite wahrgenommen, die aus der mit der Ausbildung moderner Gesellschaften parallel verlaufenden Binnendifferenzierung von Religion für die Konzeption religiöser Bildung erwächst. Institutionelle Religion, kulturelle Transformationen von Religion und individuelle lebensgeschichtliche Religion treten mehr als bisher auseinander und stehen in einer spannungsreichen Wechselwirkung, die dem Religionsunterricht sowohl vorgegeben wie aufgegeben ist. Es liegt zwar nicht in der Intention, wohl aber in der Konsequenz der im Synodenbeschluss grundgelegten Schülerorientierung, wenn in der Folgezeit die Eigenwertigkeit des „Lebensglaubens“<sup>36</sup> der Schüler/-innen als eine

für die hermeneutisch und didaktisch verantwortete Weiterentwicklung des Konzepts des Religionsunterrichts unhintergehbare Bezugsgröße zur Geltung gebracht und die für die Formierung einer Religion konstitutiven Größen Tradition, Institution und Konfession in diesem Zusammenhang neu justiert werden.<sup>37</sup>

Die bildungstheoretische Weiterentwicklung des Konzepts des Religionsunterrichts erfolgt dabei in der Spur des Synodenbeschlusses, der das kirchliche Interesse am schulischen Religionsunterricht nicht vom Verkündigungsauftrag, sondern vom diakonischen Auftrag her begründet: „Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als ureigene Aufgabe [das] ‚Dasein für andere‘. Unabhängig davon, ob Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist und was ihrem Auftrag entspricht. Religionsunterricht in der Schule ist eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen kann. Er ist insofern unter diakonischem Aspekt zu sehen.“<sup>38</sup> Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist in praktisch-theologischer Perspektive die Aufgabe einer ‚Bildungsdiakonie‘.

Eine bildungstheoretische Grundlegung des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts versucht die am 27. September 1996 veröffentlichte Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz mit dem programmatischen Titel „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Sie versteht sich selbst in Kontinuität zum Synodenbeschluss: „Im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht sind die wesentlichen Positionen abgesteckt worden. An ihnen soll entschieden festgehalten werden. Sie bedürfen allerdings einer der heutigen Situation

33 Vgl. *Simon, Werner*: Religiöse Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In: *TrThZ* 101 (1992) 281–301; *Ders.*: Religionsunterricht im Prozeß der Individualisierung. Entwicklungen in der westdeutschen katholischen Religionspädagogik seit 1945. In: *Comenius-Institut* (Hg.): *Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990*, Weinheim 1998, 226–243; *Englert, Rudolf*: Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option. In: *KatBl* 121 (1996) 17–21.

34 Vgl. *Hemel, Ulrich*: *Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a. M. 1988.

35 Vgl. *Der Religionsunterricht 1976* [Anm. 1], 140 (Bildungsstufe), 146 (Bildungspolitik), 150 (Bildungsurlaub), 151 (Bildungseinrichtungen, Bildungsphasen).

36 *Englert* 1996 [Anm. 33], 17. – „Ich möchte das Ergebnis der religiösen Produktivität von Individuen in Anlehnung an [James] Fowler und [Karl Ernst] Nipkow einen ‚Lebensglauben‘ nennen. Ein ‚Lebensglaube‘ in diesem weiten Sinne meint jede Konfiguration von das Leben sinnhaft ordnenden Deutungsmustern.“ (Ebd.)

37 Vgl. *Ders.*, *Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht*. In: *KatBl* 123 (1998) 4–12.

38 *Der Religionsunterricht 1976* [Anm. 2], 141.

angemessenen Argumentation.<sup>39</sup> Das Dokument bleibt jedoch im Hinblick auf das in ihm entfaltete Bildungsverständnis und die aus ihm gezogenen Schlussfolgerungen ambivalent. Eine Vermittlung mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurs erfolgt allenfalls ansatzweise. Die didaktische Frage bleibt weitgehend ausgeklammert.<sup>40</sup>

Einerseits knüpft die Erklärung positiv an das Bildungsverständnis der ihr vorausgehenden Erklärung „Bildung in Freiheit und Verantwortung“<sup>41</sup> der Kommission für Erziehung und Bildung der Deutschen Bischofskonferenz vom 21. September 1993 an und bestimmt Bildung als Selbstbildung in freier und vernünftiger Selbstbestimmung:

■ „Im Widerspruch zu einem Erziehungsverständnis, das den jungen Menschen als Objekt des erzieherischen Handelns sieht, betont ‚Bildung‘ die Selbsttätigkeit des Heranwachsenden. Er bildet sich selber. Bilden ist ein selbstbezügliches Handeln. ‚Erziehung‘ muß sich also gemäß diesem Bildungsverständnis eine Einschränkung gefallen lassen. Sie muss sich verstehen als Freiheit gewährendes Handeln. Dieses Zurücktreten im Respekt vor der Würde des jungen Menschen ist

damit ein unaufgebbares Moment der Erziehung. Erziehung muß verstanden werden als intersubjektives, kommunikatives Handeln. Der Selbstwertungsprozeß ist keinem strategischen Kalkül zu unterwerfen.“<sup>42</sup>

Andererseits liegt der Schwerpunkt der Ausführungen eindeutig auf der „bildenden Kraft“ überindividueller Lebensräume und Vergemeinschaftungsformen (Familie, Medien, Schule, kirchliche Religion). Bildung wird in diesem Zusammenhang vor allem im Paradigma der Formung akzentuiert. Die aus dieser Akzentsetzung erwachsende Spannung zum Verständnis der Bildung als Selbstbildung wird nicht problematisiert und bleibt unaufgelöst.

## 5. Religion als anthropologische Dimension des christlichen Glaubens

Der Synodenbeschluss versteht „Religion“ in weitem Sinn als eine „Dimension des individuellen und sozialen Lebens“<sup>43</sup>: als „Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“<sup>44</sup>. Die „religiöse Frage“ fragt „nach dem Ganzen und Letzten“<sup>45</sup>: „Inhaltlich geht es dabei um die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach dem Sinn und Wert oder der Sinnlosigkeit und Wertlosigkeit des Ganzen und des Einzelnen in der Welt.“<sup>46</sup> Diesem weiten Verständnis von Religion korrespondiert ein weiter Phänomenbereich religiös relevanter Erfahrungen und Situationen des menschlichen Lebens. „Die ganze Tagesordnung der Welt kann in diesem Sinne ‚unbedingt angehen‘ und bedingungslos herausfordern.“<sup>47</sup> Religion – in

39 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1], 10.

40 Vgl. Feifel, Erich: Zukunftsweisendes Weggeleit? Kritische Würdigung der Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. In: KatBl 122 (1997) 31–37; Der Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins: Zehn Anmerkungen. Zum Bischofswort vom 27.9.1996 „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“. In: Ebd., 38–41; Schlüter, Richard: Die „Konfessionalität des Religionsunterrichts“ in der Pluralität. Kirchliche Positionen – konfessionelle Differenzen. In: rhs 40 (1997) 210–222; Schweitzer, Friedrich: „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. In: Ebd., 223–231; Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 341–352.

41 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn 1993.

42 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1], 26/27.

43 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 132.

44 Ebd.

45 Ebd., 134.

46 Ebd., 133.

47 Ebd., 134 – mit implizitem Bezug auf Paul Tillich.

diesem weiten Sinn verstanden – beschreibt die „anthropologische Dimension des christlichen Glaubens“<sup>48</sup>. Es geht dabei „nicht um eine anthropologische Verkürzung der Theologie, sondern um ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene.“<sup>49</sup>

Der in einer theologischen Anthropologie verortete Religionsbegriff legitimiert das auch im Ansatz der Korrelationsdidaktik zum Tragen kommende Grundmuster eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Dies führt zu einer Erweiterung des Themenspektrums, zu einer Veränderung des religionsdidaktischen Grundmusters der Themenerschließung in Lehrplänen und Unterrichtswerken sowie zu einer sensibleren Wahrnehmung religiös relevanter Erfahrungen der Schüler/-innen. Im Rückblick auf die Auswirkungen des Synodenbeschlusses im ersten Jahrzehnt nach seiner Verabschiedung markiert *Wolfgang Langer* diese „anthropologische Wende“<sup>50</sup> als das „Wichtigste, das der Synodenbeschluss aus der Entwicklung der katholischen Theologie nach dem II. Vat[ikanischen] Konzil und aus der religionspädagogischen Diskussion zu Beginn der sechziger Jahre festgehalten und zur Grundlage für die weitere Entwicklung von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts gemacht hat.“<sup>51</sup>

So geht der *Zielfelderplan für die Grundschule* von einer Mehrdimensionalität der Erfahrung von Wirklichkeit aus. Erfahrungen von Wirklichkeit sind „mehrschichtig und vieldeutig“<sup>52</sup>. Im Anschluss an eine von *Günter Lange* vorge-

schlagene Verhältnisbestimmung von Religion und Glaube<sup>53</sup> werden drei „Dimensionen bzw. Sehweisen“<sup>54</sup> unterschieden, die bei der didaktischen Erschließung der Themen im Unterricht „zu ihrem Recht kommen müssen“<sup>55</sup>: die empirische Dimension des Faktischen, die religiöse Dimension des ‚mehr als‘ (nur Faktischen) und die Dimension des (christlichen) Glaubens. Religion und Glaube werden in diesem Modell als „weitere und tiefere Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung“<sup>56</sup> verstanden.

Der *Grundlagenplan für die Sekundarstufe I* weist in der „Didaktischen Erschließung“ seiner Themen „theologische Akzente“ und „anthropologische Akzente“ aus: „Da die Didaktik des Grundlagenplans einem korrelativen Ansatz verpflichtet ist, werden in den theologischen und anthropologischen Akzenten die beiden konstitutiven Vermittlungsgrößen einander gegenübergestellt und bilden, je auf ihre Weise, den hermeneutischen Horizont, in dessen Schnittpunkten – unter Berücksichtigung der Bildungsaufgaben der Schule – die *Zentralen Inhalte* stehen.“<sup>57</sup>

## 6. Konvergenz pädagogischer und theologischer Motive

Die Begründung des Religionsunterrichts als eines schulischen Unterrichtsfachs erfolgt im Synodenbeschluss in einer Konvergenzargumentation, die pädagogische und theologische Argumentationsstränge verknüpft: „Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen

48 Ebd., 136/137.

49 Ebd., 136.

50 *Wolfgang Langer* spricht von einer „anthropologisch gewendeten‘ Religionspädagogik‘: *Ders.*: Im Mittelpunkt steht der Mensch. Zur Deutung und Wirkung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: *KatBl* 109 (1984) 334–347, 342.

51 Ebd., 341.

52 ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 21.

53 Vgl. *Lange, Günter*: Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts. In: *KatBl* 99 (1974) 733–750.

54 ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 21.

55 Ebd.

56 Ebd., 134.

57 GLP-Sekundarstufe I, 1984 [Anm. 5], 16/17.

Schule und Auftrag der Kirche. Für eine nicht positivistisch verengte oder ideologisch fixierte Pädagogik einerseits und eine weltoffene, gesellschaftsbezogene und am Menschen orientierte Theologie andererseits dürfte eine solche Konvergenz der Motive möglich sein.<sup>58</sup> Diese Option formuliert ein Desiderat und zugleich ein Defizit. *Norbert Mette* bilanziert noch 1995 das Verhältnis von Religionspädagogik und Pädagogik als ein „einbahniges Rezeptionsverhältnis“<sup>59</sup>: „Generell kann man in diesem speziellen Bereich nicht von einem ‚Unverhältnis‘ sprechen; es läßt sich jedoch auch kein Wechselverhältnis feststellen, statt dessen aber sehr wohl wenigstens eine durchaus beachtliche einseitige Rezeption – nämlich der neueren Entwicklungen in der Pädagogik durch die Religionspädagogik.“<sup>60</sup> Veröffentlichungen der jüngeren Vergangenheit<sup>61</sup> geben Anlass zu der nicht unbegründeten Hoffnung, dass diese defizitäre Situation im neu aufgenommenen interdisziplinären Gespräch zumindest schrittweise reduziert und bestehende Hürden in der Zukunft mehr und mehr abgebaut werden können.

## 7. Im Rückblick

In seinen Weichenstellungen, als Impulsgeber und als Katalysator setzte der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ Marksteine, die wirkungsgeschichtlich fruchtbar wurden und die auch für die Zukunft bedeutsam bleiben. Die Erfordernisse einer theologisch-anthropologischen Grundlegung, einer schulpädagogischen Begründung, einer bildungstheoretischen Profilierung, einer erfahrungsorientierten Hermeneutik und Didaktik sowie einer Pluralitätsfähigkeit formulieren auch heute gültige Kriterien für die Weiterentwicklung des religionsdidaktischen Konzepts eines ‚schulisch beheimateten‘ Religionsunterrichts.

*Dr. Werner Simon*  
 Professor für Religionspädagogik,  
 Katechetik und Fachdidaktik Religion an  
 der Katholisch-Theologischen Fakultät der  
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz,  
 55099 Mainz

- 58 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 131.
- 59 *Mette, Norbert*: Religionspädagogik und Pädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 111–118, 113.
- 60 Ebd., 113/114.
- 61 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003; *Groß, Engelbert* (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004; *Kuld, Lothar/Bolle, Rainer/Knauth, Thorsten* (Hg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster 2005; *Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg i. Br. 2006; *Schluß, Henning*: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010.