

# Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken

Klaus König

Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht ist eine bedeutsame Wegmarke für die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik und für die Praxis des Religionsunterrichts. Er spiegelt Fragen und Probleme, die sich dem Fach aus den kulturellen Bewegungen der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts gestellt haben und fasst wegweisende Antworten zusammen. Nach 40 Jahren religiöser, kultureller und schulischer Veränderungen lässt sich der Beschluss als historisch virulentes Dokument lesen. Er kann aber auch anregen, einzelne Kategorien, Denkanstöße und Argumente zu aktualisieren und weiterzudenken. Dies ist plausibel, weil der Synodenbeschluss grundsätzliche Perspektiven beinhaltet, die sich durch das Dokument nicht einfach erledigt haben. Die Fragen nach der Basis, Ausrichtung und Begründung des katholischen Religionsunterrichts stellen sich vielmehr auf dem Hintergrund des erreichten Argumentationsstands weiter. Selbstverständlich hat es in den Jahrzehnten seit der Verabschiedung des Dokuments viele Entwürfe, Konzeptionen und Anregungen gegeben, die unterschiedliche Intentionen weiterentwickelt haben.<sup>1</sup> Diese

werde ich hier weder resümieren noch einen weiteren Entwurf vorstellen. Vielmehr möchte ich einige zentrale Aussagen des Synodenbeschlusses aufgreifen, um sie prospektiv zu bearbeiten.

## 1. *Basis: Von der konfessionskirchlich gebundenen zu einer konfessionsfreien Mehrheit*

Der Synodenbeschluss beschreibt eine Öffnung des Religionsunterrichts für gläubige, suchende und atheistische Schüler/-innen, indem er Bildungsaufgaben für alle drei Gruppen benennt.<sup>2</sup> Er konnte davon ausgehen, dass zu Beginn der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts ca. 95% der Adressaten des Religionsunterrichts getaufte Mitglieder einer der Konfessionskirchen gewesen sind. Diese Situation hat sich deutlich verändert, da gegenwärtig die Zahl der Menschen ohne eine konfessionskirchliche Taufe steigt und inzwischen eine große weltanschaulich relevante

1 Vgl. etwa die Übersicht in Grümme, Bernhard/Lenhard Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.

2 Vgl. Synodenbeschluss: 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.–Basel–Wien 1989, 123–152, 2.5.1.

Gruppe in Deutschland bildet.<sup>3</sup> Da zudem der prozentuale Anteil der Getauften bei den Neugeborenen die 50%-Marke im Durchschnitt nicht überschreitet,<sup>4</sup> wird die Zahl der Konfessionslosen noch wachsen. Zwar gibt es regionale Unterschiede, der Zensus von 2011 weist aber auch nach, wie der Anteil der Menschen ohne Mitgliedschaft in einer Konfessionskirche auch in den eher katholisch geprägten Bundesländern (Bayern, Saarland, NRW und RLP) steigt.

Konfessionslosigkeit ist ein Begriff, der von der Konfession ausgeht und den Eindruck erweckt, im Fehlen einer ausweisbaren Konfession liege ein Defizit. Nur von diesem Mangel her wird die Gruppe der Konfessionslosen aber falsch wahrgenommen, denn ihr Spektrum ist inhaltlich breit: Es reicht von Menschen, für die eine tradierte Religion überhaupt keine Frage oder Anstoß ist, über diejenigen, die eine deutlich individualisierte Religiosität ohne einen sichtbaren Anschluss an nur eine religiöse Tradition praktizieren, bis hin zu bekennenden Christinnen und Christen, die ihr Christsein z.B. in kirchlich ungebundenen Formen leben.<sup>5</sup> Ähnlich breit lässt sich die Gruppe der

getauften Christinnen und Christen charakterisieren, da die Mitgliedschaft in einer Konfessionskirche – zumal bei Kindern und Jugendlichen – keine hinreichende Bedingung für ein religiöses oder religiös suchendes Selbstverständnis bildet.<sup>6</sup>

Die Ausgangslage hat sich im Vergleich zur Situation, die die Synode beschreibt, nicht nur im Detail verbreitert, es wächst vielmehr eine Gruppe an Lernenden, die von dem in der Synode beschriebenen Religionsunterricht gar nicht erfasst wird und die durch das Trias-Argument auch keinen Zugang zum Fach Katholische Religion besitzt. Die konfessionsinterne Öffnung, die das Dokument mit der Würdigung von gläubigen, suchenden und ungläubigen Schülerinnen und Schülern festschreibt, muss weitergehen, wenn nicht einer wachsenden Gruppe von Lernenden die Teilnahme an religiösen Bildungsprozessen in der Schule verwehrt werden soll. Für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung dieser Öffnung hat das Dokument der Synode Linien gelegt, die sich weiter ausziehen lassen:

■ Die Berücksichtigung konfessionsfreier Schüler/-innen ist auch im konfessionellen Religionsunterricht möglich, wenn Konfession kein Zulassungskriterium für das Fach, sondern eine Perspektive für Auswahl und Erschließung von Religion ist.<sup>7</sup> Auf diesem Hintergrund plädiert Ulrich Kropač für einen Gaststatus konfessionsfreier Lernender im konfessionellen Religionsunterricht, der

3 Aktuelle Zahlen beruhen auf dem Zensus von 2011, vgl. [https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEG\\_1\\_5\\_4,m,table](https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEG_1_5_4,m,table) (Stand: 19. August 2014). Demnach sind 31,2% der Deutschen Mitglied der Katholischen Kirche, 30,8% Mitglied der Evangelischen Kirchen, 5% sind Mitglied anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften, während 33% kein Mitglied in einer Religionsgemeinschaft öffentlichen Rechts sind.

4 Belege für die Taufzahlen bei Kropač, Ulrich: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90, Anm. 3 und 4.

5 Vgl. die Typologie der Konfessionslosigkeit als Entkirchlichung, religiöse Unbestimmtheit und multiple Säkularität bei Domsgen, Michael: Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In: Ders./Evers, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11–27.

6 Dies belegen viele empirische Untersuchungen zum religiösen Selbstverständnis von Getauften, explizit finden sich diesbezügliche Ergebnisse im internationalen Vergleich bei Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg: Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche. In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 32–56.

7 Vgl. die diesbezüglich instruktive Argumentation von Kahrs, Christian: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen Fachbereich Religion – obligatorisch für alle, Freiburg i.Br.–Basel–Wien 2009.

durchaus auf dem Fundament des gegenwärtigen Rechtsstatus praktizierbar ist.<sup>8</sup>

- Selbst wenn die Modifikation des Konfessionsbegriffs eine Integration von Lernenden ohne konfessionskirchliche Bindung ermöglicht, so ist damit noch nicht entschieden, ob ein von der Sache her konfessioneller Religionsunterricht für die religiöse Bildung dieser Gruppe auch nötig oder sinnvoll ist? Da jegliches Argument konfessioneller Beheimatung wegfällt, muss die Argumentation an der Sache ansetzen. Zieht man die Linien der Synode für die Konfessionalität weiter aus, wird deutlich, dass die Vollgestalt von Religion in religiösen Lernprozessen eine Binnenhermeneutik benötigt, weil zu ihr auch Bekenntnis, Gestaltung und Ausdruck gehören. Religiöse Bildung kann und darf Religion nicht in reduzierter Form präsentieren, weil dadurch weder die Sache noch die Adressaten religiöser Bildung ernst genommen wären. Dies erfüllt ein Religionsunterricht, „in dem es zumindest eine Sprecherin bzw. einen Sprecher gibt, Religion von innen her auszusagen, Religion in ihrer Vieldimensionalität anzuspüren und substantiell zu verhandeln.“<sup>9</sup> Eine Nagelprobe für die Bedeutung von Konfession im Religionsunterricht liegt in der Frage, welchen Stellenwert performative Akte, die Steigerung religiöser Ausdrucks- oder Partizipationskompetenz für eine Lerngruppe haben sollen, in der ggf. die Mehrheit der Lernenden konfessionslos ist.<sup>10</sup>

- 8 Vgl. Kropač 2013 [Anm. 4]. Der noch genau auszugestaltende Gaststatus konfessionsfreier Schüler/-innen kann nur ein erster, wichtiger Schritt der Integration sein, wenn diese Gruppe weiter wächst.
- 9 Schambeck, *Mirjam*: Religiöse Welterschließung – mehr als nur ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: RpB 69/2013, 53–64, 63.
- 10 Zur Diskussion um performative Elemente vgl. Porzelt, Burkard: Performativer Religionsunterricht. Fluch

## 2. Ausrichtung: Von der Plausibilisierungsentention zum Relevanzparadigma

„Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“<sup>11</sup> Diese vielzitierte Grundintention des Synodenbeschlusses akzentuiert den Religionsunterricht als ein Fach, das Religion und Glaube vor dem Hintergrund primär philosophischer Anfragen und gesellschaftlicher Kritik der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts durch gute Gründe zu plausibilisieren hatte. Die Integration der historisch-kritischen Exegese biblischer Texte, fundamentaltheologischer Aufbrüche und strukturell befreiender Praxisbeispiele galten als geeignete Mittel, diese Intention nicht nur im gymnasialen Unterricht umzusetzen. Das Plausibilisierungsgebot ist gegenwärtig nicht obsolet geworden, es situiert sich aber in

---

oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 181–194. Käbisch, David: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014 votiert für eine Integration performativer Elemente in den Religionsunterricht mit Konfessionslosen, da schulisches Handeln durchgängig ein Probehandeln ist – z.B. wird auch die Rezension eines Romans im Fach Deutsch nicht veröffentlicht. Allerdings schränkt er dies auch ein: „Das ‚Inszenieren‘ und ‚Probehandeln‘ im Unterricht soll diese Entwicklungsaufgabe (zur Perspektivenübernahme und Imaginationsfähigkeit, Erg. K.K.) ‚ganzheitlich‘ (im Sinne eines Lernens mit Kopf, Herz und Hand) unterstützen und dient nicht der Einübung, sondern allein der Reflexion einer religiösen Praxis.“ (ebd., 305) Insgesamt kommt David Käbisch zum Ergebnis, dass die bislang diskutierten Formen der Perspektivenvielfalt, der Differenzhermeneutik sowie der Möglichkeit der Freiheit des religiösen Bekenntnisses im konfessionellen Religionsunterricht diesen auch für die Gruppe der Konfessionslosen in ausreichender Weise grundlegen.

- 11 Synodenbeschluss [Anm. 2], 2.5.1.

einem geänderten kulturellen Rahmen. Wenn postmoderne Pluralisierung u. a. meint, die Signaturen von Rationalität breiter zu fassen, geistes- und sozialwissenschaftliche Argumente als grundsätzlich widerstreitende Denkformen zu betrachten und Begründungen als standortgebundene Muster der Einzelperson zu werten, verlieren Plausibilisierungen außerhalb naturwissenschaftlicher Kategorien an Evidenz. Es ist deshalb nachvollziehbar, wenn junge Menschen für die Frage nach Religion ein Kriterium suchen, das die Stimmigkeit der Argumentation überschreitet: Sie finden es in der Relevanz von Religion für die Gestaltung der Lebenspraxis.<sup>12</sup> Die Grundanforderung an Religion besteht nun in der Frage, ob sie für das eigene Leben signifikante, konkrete Wirkungen besitzt, die sich von dem abheben, was auch ohne tradierten Glauben erlebbar ist. Darin liegt ein bedeutsamer Wechsel im Zugang zur Religion vor. Denn die von der Synode favorisierte Plausibilisierungsintention geht von den Inhalten und Praktiken des Christentums aus, die auf die Fragen des Lebens bezogen und von den Erfahrungen der Menschen her verstanden werden sollen. Die Relevanzanforderung dreht die Perspektive um, indem sie die Situationen des Lebens in den Vordergrund stellt und dann fragt, ob Elemente religiöser Überlieferung für deren konkrete und praktische Bearbeitung bedeutsam sind. „Nicht das Subjekt fügt sich ein in den von der Religion aufgespannten *ordo*; vielmehr wird Religion selbst in einen *ordo* eingefügt, nämlich den der Biografie.“<sup>13</sup> Falls dies nur tendenziell für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zutrifft, ist es wohl berechtigt, von einem erns-

ten Paradigmenwechsel zu sprechen.<sup>14</sup> Denn der Zugang über persönliche Relevanz nimmt im Vergleich zur Plausibilisierung der Sache Tradition nicht mehr als Denk- und Orientierungsreservoir, sondern unter biografietauglichen Aspekten zur Kenntnis, ordnet Wahrheit nicht mehr als Anspruch ein, sondern dem persönlichen Nutzen unter und wertet Transzendenz nicht mehr als unbedingtes Gegenüber, sondern als Mittel für die Steigerung und Sicherung von Erlebnisqualität. Von der Seite der Jugendlichen her gesehen bedeutet das Relevanzbedürfnis dagegen

- keine Reduktion von Religion und Glaube auf Ethik, weil die Anforderungen sich auf das Denken, Fühlen und Handeln – also auf das personale Selbstverständnis – beziehen;
- keine bloße Instrumentalisierung von Religion und Glaube für das Erreichen vorgegebener Ziele, sondern eine Suche nach einem Gehalt, der mein Eigensein profiliert, meinem Leben Kohärenz verleiht und dabei durchaus auch Elemente enthalten darf, die neben dem Mainstream liegen;
- keine inhaltliche Beliebigkeit von Wirkungen, sie müssen vielmehr den erreichten Stand von Freiheit, Selbstverantwortung und Beziehungsfähigkeit vertiefen.

Nun lässt sich – durchaus mit Argumenten des Synodenbeschlusses – sagen, dass dieser Paradigmenwechsel für das Fach Religion in der Schule keine Bedeutung besitzt. Denn wie jedes andere Fach muss auch Religionslehre zunächst von der Gegebenheit des Gegenstandsbereichs in seiner wissenschaftlichen Reflexion ausgehen. Mit dem von der Synode angestoßenen

12 Vgl. Sellmann, Matthias: Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 25–55, 37.

13 Ebd., 48.

14 Auch der performative Akzent verbleibt in der Plausibilisierungsintention, da er Inszenierungen und Probehandeln von der Praxis der Religion her denkt und lediglich die weithin ausgefallene religiöse Praxis kompensieren will. Auf diese Weise werden nicht biografiebestimmte Relevanzen der Lernenden aufgenommen, sondern die Religion wird von ihrer praktischen Seite her gezeigt.

korrelativen Strukturprinzip ist eine Vermittlung von Sache und Person erreicht, die die Vorgängigkeit religiöser Tradition sowie die Lebenssituationen der Gegenwart in gleicher Weise ernst nehmen. Subjektorientierung kennt dort ihre Grenze, wo eine Systematik oder Struktur des Gegenstandsbereichs prinzipiell verlassen wird. Die biografischen Relevanzbedürfnisse der Lernenden bilden einen Akt, der von den Subjekten selbst auf dem Hintergrund einer vertieften Auseinandersetzung mit der Sache der Religion geleistet werden muss und daher keine Angelegenheit religiöser Bildung in der Schule ist.

Andererseits lehrt gerade das Synodendokument, Positionen der Lernenden auch dann zu berücksichtigen, wenn sie – wie der „ungläubige“ Standpunkt – der Sache der Religion entgegenstehen. Würde Korrelation auf Lernende, die ohnehin einen positiven Bezug zur Sache besitzen, begrenzt, verlöre sie ihr Potential als didaktische Struktur. Es kommt vielmehr auf den Modus an, der religiöse Bildung aus dem beschriebenen Antagonismus zwischen Plausibilisierung der Sache und biografiebezogenen Relevanzanforderungen löst. Ich skizziere eine Möglichkeit:

■ Da die Arbeit an personaler Identität, an der Kohärenz der eigenen Biografie in einem kulturellen Rahmen erfolgt, kann religiöse Bildung verdeutlichen, dass er von Aspekten des Christlichen mitgeprägt ist. Dies bedeutet, es gibt Wirkungen von Religion, von Christlichem, die für die subjektive Identitätsarbeit eine nur schwer hintergehbare Bedingung sind, weil sie zu den strukturellen Merkmalen mitteleuropäischer Kultur gehören. An der Sakralisierung der Person und der Geltung von Menschenrechten, einer bestimmten Wertung von Familie, Kindheit, Bildung und Arbeit, Maßstäben ethisch motivierter Praxis sowie den Grundlagen kulturell-technischer Bearbeitung natürlicher Ressourcen ist Christliches

mitbeteiligt.<sup>15</sup> Damit sind einerseits schon Strukturen benannt, die für die angezielten Eigenheiten personaler Identität signifikant sind, es wird andererseits aber auch deutlich, dass Differenzierungsgewinne und Abgrenzungen des eigenen Lebensweges durch den Rückgriff auf Christliches schwer zu erreichen sind, da die Strukturen für alle gelten, die sich nicht explizit einer anderen Tradition zugehörig fühlen. Religionsunterricht müsste also die Relevanzbedürfnisse Jugendlicher zum Thema machen, indem er Aspekte der Inkulturation von Christlichem für ihre Lebenswelt bearbeitet.<sup>16</sup> Auf diese Weise könnten sachliche Gehalte als Wirkzusammenhänge angeeignet werden, die Bedingungen für eine Erfüllung der gewünschten Relevanz formulieren.

- 
- 15 Für die genannten Bereiche nenne ich aus der großen Zahl von möglichen Belegen nur eine kleine Auswahl:  
 PERSON UND MENSCHENRECHTE: *Joas, Hans*: Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Berlin 2011.  
 FAMILIE: *Mitterauer, Michael*: Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs, München 2003, 70–108.  
 KINDHEIT: *Lutterbach, Hubertus*: Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation zwischen Antike und Gegenwart, Stuttgart 2010.  
 ARBEIT: *Maier, Hans*: Welt ohne Christentum – was wäre anders? Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1999, 64–90.
- 16 Vgl. *König, Klaus*: Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem (re-)konstruieren. In: *Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver* u.a. (Hg.): Religion lernen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 2: Kirchengeschichte), Hannover 2011, 38–52.

### 3. Die kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung weiterdenken

Nachhaltig haben die drei Begründungsebenen des Synodentextes, die dort pädagogisch und theologisch entfaltet werden,<sup>17</sup> gewirkt. Sie lösen den Religionsunterricht aus der primär kirchlichen Begründung, Religionsunterricht legitimiere sich als Ort der Glaubensweitergabe, und geben ihm eine breite, eigenständige Basis. Insofern ist die Grundintention auch gegenwärtig noch von großem Wert, im Einzelfall ergeben sich jedoch Modifikationen.

#### 3.1 Von der kulturgeschichtlichen zur religionskulturellen Begründung

Dieses Argument begründet das Fach Religion von den in unserer Kultur sicht- und bemerkbaren Prägungen, die durch das Christentum erfolgt sind und die von den Lernenden kennengelernt und beurteilt werden sollen. Es bezieht sich ausschließlich auf kulturelle Prägungen durch das konfessionell verstandene Christentum.

In den letzten 40 Jahren haben sich die Verbindungen von Religion und Kultur erheblich ausgedehnt. Es ist eine Religionskultur entstanden, die auf sehr differente Weise, mit unterschiedlichen Intentionen und in verschiedenen Formen und Medien, mit Motiven, Themen und Ausdrucksformen von Religion umgeht.<sup>18</sup> Um die Breite der Religionskultur wahrzunehmen, bietet sich ein weiter, anthropologischer oder funktionaler Religionsbegriff als

heuristische Kategorie an. Die Akteure dieser Religionskultur sind alle Personen, Gruppen, Institutionen und Medien, die sich mit Religion beschäftigen. Ihre Nähe oder Distanz zu tradierten Religionen spielt für die Zugehörigkeit zur Religionskultur keine Rolle. Dabei kommt Religiöses explizit oder eher verdeckt, komisch und spielerisch oder ernsthaft und existentiell, kritisch oder instrumentell zum Ausdruck, Grenzen inhaltlicher oder formaler Art gibt es nicht. Parallel zur breiten Religionskultur ist eine theologische Kulturhermeneutik entstanden, die es sich zur Aufgabe macht, unter religionswissenschaftlichen oder /und theologischen Vorzeichen Aspekte der Kultur wahrzunehmen und spezifische Verstehensweisen zu erarbeiten.<sup>19</sup>

Da Familie, Kirchengemeinde und auch der Religionsunterricht als Faktoren religiöser Sozialisation in den Hintergrund treten, begegnen Kinder und Jugendliche Religion immer mehr in (pop)kultureller Gestalt und Transformation. Religion wird dabei eher als Element von (Pop)Kultur denn als eine Weise des personalen Existenzverständnisses angeeignet. Es entstehen Bilder, Theorien, Projektionen, die in anderen Zusammenhängen decodiert und neu zusammengesetzt werden.

Aus diesem noch weiter zu klärenden Befund begründet sich religiöse Bildung in der Schule religionskulturell. Denn dieses Fach ist zwar selbst Teil der Religionskultur, es nimmt die Religionskultur aber als Ganzes unter bildenden Vorzeichen in den Blick. Religionsunterricht ist also nicht nur eine Nische der Religionskultur, die neben anderen steht, sondern der Teil, der reflektierend und analysierend auf das Ganze ausgreift. Diese Beziehung ist für beide Seiten wichtig: Die Religionskultur erhält durch einen Religionsunterricht,

<sup>17</sup> Vgl. *Synodenbeschluss* [Anm. 2] 2.3 und 2.4.

<sup>18</sup> Vgl. *König, Klaus*: Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. In: *Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg* (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion*, Babenhausen 2012, 98–112.

<sup>19</sup> Vgl. etwa *Kunstmann, Joachim/Reuter, Ingo* (Hg.): *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur*, Paderborn–München–Wien u. a. 2009.

der sie bildend durchdringt, einen Ort, der die Vielzahl ihrer Umgangsformen mit Religion in exemplarischer Weise und gebündelt bedenkt. Religionsunterricht steigert den reflexiven Anteil der Religionskultur, weil er die mannigfaltigen und heterogenen wissenschaftlichen Diskurse, die sich auf die Religionskultur beziehen, an einem Ort zusammenfasst. Damit ist der Religionsunterricht die Instanz, die breitenwirksam reflexive Potenziale in die Religionskultur einbringt und den Lernenden Auseinandersetzungspotenziale mit ihr zur Verfügung stellt.

### 3.2 Von der anthropologischen zur kommunikativen Begründung

Die anthropologische Basis für den schulischen Religionsunterricht sieht der Synodenbeschluss wesentlich in Situationen und Erfahrungen des individuellen und sozialen Lebens, die Fragen nach dem Ganzen stellen und „zur Sinndeutung herausfordern“<sup>20</sup>. Das Christentum und ihm folgend der Religionsunterricht gelten nicht als bloßes Reservoir von Antworten auf diese Fragen, vielmehr wird ein inhaltlich differenzierter Umgang mit ihnen vorgeschlagen, der z.B. vorhandene Antworten vertieft, den Menschen selbst infrage stellt, um erst dann zu einer Klärung der Fragen durch den Bezug zur Hl. Schrift und kirchlichen Tradition beizutragen.<sup>21</sup>

Die Frage nach den anthropologischen Bedingungen von Religion und Religiosität stellt sich durch den Bedeutungswandel religiöser Tradition verschärft. Gegenwärtig wird die Sichtweise des Synodenpapiers – bei Modifikationen im Einzelnen – prinzipiell bestätigt: Religion bildet keine von der Natur gegebene anthropologische Konstante, Menschen haben aber durch die gegebene Aufforderung zur

Deutung von sich und der Welt eine Offenheit für religiöse Fragen und Antworten.<sup>22</sup>

Innerhalb eines Begründungsdiskurses für das Fach Religion in der Schule ist der anthropologische Hinweis wichtig, er muss aber auch auf empirisch erhobene Wirklichkeiten bezogen werden, wenn er seine Aufgabe erfüllen soll. Denn die beschriebene anthropologische Offenheit kann durch andere, z.B. philosophisch grundierte Argumente gefüllt werden. Welchen Wert besitzt eine anthropologische Begründungslinie,

- wenn Kinder und Jugendliche schon welt- und lebensdeutende Antworten besitzen, die vielleicht vorläufig sind, für die aber auf dem Hintergrund ihrer nichtreligiösen Ausrichtung eine reflektiert religiöse Argumentation keine Aussagekraft besitzt?<sup>23</sup>
- wenn eine religiöse Selbstsozialisation in der Begegnung mit (pop)kulturellen Medien bei jungen Menschen zu einigermaßen festen, subjektiv plausiblen weltanschaulichen Bildern und Theorien führt?
- wenn durch die Anforderungen und Chancen der gegenwärtigen Lebenswelt die großen Fragen nach dem Sinn von Welt und Existenz mit den kleinen Transzendenzen beantwortet werden, sodass die große Transzendenz der Religion Antworten auf Fragen anbietet, die zu stellen immer weniger notwendig ist?

Das Synodenpapier hat die anthropologische Begründung hinter die kulturgeschichtliche

---

22 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012, 445–472.

23 Vgl. die Frage von *Gärtner, Claudia*: Alles nur eine Frage der Sprache? „Jugenddogmatik“ als Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik. In: *RpB* 69/2013, 43–53, 52: „Weder Religionspädagogik noch Dogmatik stellen sich m.E. in der gebotenen Schärfe den Anfragen, die aus der wachsenden Anzahl von nicht-religiösen Weltdeutungsmodellen bzw. Lebenslogiken resultieren.“

---

20 *Synodenbeschluss* [Anm. 2], 2.3.2.

21 *Ebd.*, 2.4.2.

gerückt. Das erweist sich als sachlich richtig, weil eine gegebene Offenheit für Religion gegenwärtig nur tragend in den Begründungsdiskurs eingebracht werden kann, wenn Religion als Diskurspartner praktisch und relevant existiert. Da sich aber zurzeit das kulturgeschichtliche Argument in ein religionskulturelles hinein pluralisiert, benötigt das anthropologische Argument eine deutlich kommunikative Ausrichtung. Denn mindestens ebenso wichtig wie die Offenheit für religiöse Fragen ist die Fähigkeit, sich von verschiedenen Seiten darüber auszutauschen, welche Wirkungen verschiedene weltanschauliche Grundpositionen haben können und welche Rückschlüsse von beschreibbaren Wirkungen auf Grundpositionen möglich sind. Eine anthropologisch-kommunikative Begründung des Faches Religion müsste demnach beschreiben, dass die Fähigkeit, Weltdeutung zu leben, weiterzuentwickeln und zu kommunizieren eine Grundlage für die Bildungsaufgabe des Faches ist.

### 3.3 Von der gesellschaftlichen zur welterschließenden Begründung

Im Zuge einer allgemeindidaktischen Entwicklung, die schulische Bildung auf einen Beitrag zur Bearbeitung von individuellen und mehr noch von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen ausgerichtet hat, sollte auch das Fach Religion einen Ort finden, indem es prophetisch-kritische Potenziale der religiösen Tradition in die Diskussion gesellschaftlicher Fragen einbrachte. Damit formulierte der Synodenbeschluss ein drittes Standbein der Begründung religiöser Bildung in der Schule.

Die seitdem zunehmende Ausdifferenzierung und Eigenheit gesellschaftlicher Teilsysteme mit ihren spezifischen Formen theoretischer und praktischer Rationalität führen zu einem Wechsel in der Begründung schulischer Bildungsaufgaben. Im Vordergrund steht gegenwärtig eher die Ermöglichung von Orientierung im pluralen Geflecht von Mehrperspektivität,

die durch die Präsentation und Erarbeitung von Modi der Welterschließung überhaupt erst verstanden werden soll.<sup>24</sup> Den Schülerinnen und Schülern soll prinzipiell klar werden, dass die Welt und ihr Leben nicht als solche zugänglich sind, sondern nur über unterschiedliche Brillen und Modelle, die wiederum eigene Rationalitätsformen und Aufgabenbereiche besitzen. Von einer ästhetischen Warte aus blicken Menschen anders auf sich selbst und die Welt als von einer naturwissenschaftlichen oder religiösen Perspektive. Orientierung bietet diese Form der Erschließung, weil spezifische Zuständigkeiten erschlossen und Übergriffe kritisiert werden können, was für den religiösen Modus die kritische Intention des Synodentextes auf einer epistemologischen Ebene umsetzt. Da Religion einen bestimmten Zugang zur Welt bietet, gehört das Fach in den Kanon schulischer Bildung. Der religiöse Blick konstituiert sich als ein Modus neben anderen, er muss zunächst in seiner Eigenart bestimmbar sein. Dies bildet für jeden Modus eine fachdidaktische Grundaufgabe – auch für die Religionsdidaktik.<sup>25</sup> Soll der Eigensinn des religiösen Wirklichkeitszugangs sachgemäß zur Geltung kommen, bedarf es eines reflexiven binnenhermeneutischen Akzents, was auch hier für eine konfessionelle Durchdringung des Lerngegenstands spricht.<sup>26</sup>

24 Die Vorlage dafür liefert *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 113.

25 Vgl. *Kropač, Ulrich*: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders./Langenhorst, Georg* (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen 2012, 66–83.

26 Vgl. den Bezug zu *Kahrs* 2009 [Anm. 7] und *Kropač* 2013 [Anm. 4] in Abschnitt 1 dieses Beitrags, eine Begründung für die Trias sehe ich hier nicht. Der binnenhermeneutische Akzent schließt

Eine zweite didaktische Aufgabe liegt in der Verhältnisbestimmung der Modi zueinander. Dies ist für den Legitimationsdiskurs des Faches Religion von Belang, weil sich die Qualität von Bildung nicht nur an der Separierung der Wirklichkeitszugänge, sondern auch an möglichen Vernetzungen entscheidet und von daher der Ort des Religionsunterrichts mitzubestimmen ist. Bildet Religion, weil sie für das Ganze des Lebens als „alles bestimmende Wirklichkeit“<sup>27</sup> zuständig ist, einen Modus, der doch über den anderen steht? Oder ist umgekehrt die zivilisatorische Dominanz von Ökonomie und Naturwissenschaft so groß, dass sich der Eigensinn von Religion kaum entfalten kann und der religiöse Wirklichkeitszugang eine intellektuelle Spielerei der Schule bleibt? Beziehen sich die Rationalitätsformen der Modi komplementär oder kontrastiv aufeinander? Gibt es Überschneidungen oder stehen sie deutlich voneinander getrennt nebeneinander? Ist Religion

ein Modus, der die Eigenlogik anderer Modi akzeptiert und sie lediglich an ausgewählten Stellen vertiefend, kritisch oder affirmativ begleitet?

Da die Beantwortung dieser Fragen wiederum von bestimmten Brillen der Weltsicht abhängig ist, müssen sie nicht abschließend geklärt, sondern reflexiv bearbeitet werden, um die Begründung religiöser Bildung in der Schule weiterzudenken.

*Klaus König*

*Akademischer Direktor am Lehrstuhl für  
Didaktik der Religionslehre, für Katechetik  
und Religionspädagogik an der  
Theologischen Fakultät der Katholischen  
Universität Eichstätt-Ingolstadt,  
Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt*

---

Außenperspektiven auf Religion und konfessionelles Christentum immer notwendigerweise ein, weil ohne soziologische, philosophische, psychologische u. ä. Außenperspektiven die bildende Bearbeitung von Religion unsachgemäß ist.

27 Ruster, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg i. Br. – Basel – Basel – Wien 2000, 7.