

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Religionsunterricht, katholisch

Stefan Altmeyer

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100104/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Religionsunterricht, katholisch

Stefan Altmeyer

Bildung

1. Begründungsverpflichtung

Religiöse Bildung (→ [Bildung, religiöse](#)) hat unter den Vorzeichen der pluralen → [Gesellschaft](#) ihre Selbstverständlichkeit verloren. Sie muss immer erst zeigen, begründen und praktisch bewähren, warum sie in der gesellschaftlichen → Öffentlichkeit einen Platz hat. Was religiöse Bildung heute im Allgemeinen herausfordert, trifft auf den schulischen Religionsunterricht, der in Deutschland aufgrund seiner verfassungsrechtlichen Verankerung (Grundgesetz Artikel 7,3) in der Regel als konfessioneller erteilt wird, noch einmal auf besondere Weise zu: Wozu bedarf es in der allgemeinen Bildung einer Einführung in partikulare religiöse Traditionen, wo Biografien und Lebensverläufe heute doch weithin unabhängig von Traditionen verlaufen (Stichwort → Enttraditionalisierung)? Wenn außerdem Religion und Religiosität eher Sache der Einzelnen und ihrer persönlichen Entscheidungen sind denn ein gesellschaftliches Anliegen (Stichwort → Individualisierung), was spricht dann für religiöse Bildung im Raum der öffentlichen Schule? Wie soll weiterhin angesichts der plural-demokratischen Strukturen in Staat und Gesellschaft eigentlich begründet werden, dass der Religionsunterricht nur bestimmten Religionsgemeinschaften vorbehalten ist und von daher wie ein historisch überkommenes Privileg wirkt? Und gibt es schließlich angesichts einer zunehmenden globalen Politisierung von Religion nicht auch gute Gründe dafür, das Phänomen und Thema Religion ganz aus der Schule zu entfernen – im Dienst gar des friedlichen Zusammenlebens? Solche grundsätzlichen Anfragen, aber auch die Tatsache, dass die vom Religionsunterricht zu erwartenden → [Kompetenzen](#) der Schülerinnen und Schüler in Zeiten einer verstärkt am Arbeitsmarkt ausgerichteten schulischen Bildung nicht unhinterfragt bleiben, zeigen deutlich, dass der Religionsunterricht sich begründet ausweisen muss, „seine Rechtfertigungsbereitschaft und seine Rechtfertigungsfähigkeit entscheiden über seine Zukunft“ (Bitter, 2000, 6).

Allerdings ist diese Begründungsverpflichtung keine grundlegend neue Herausforderung: Schon die Christen und Gemeinden der antiken Welt stehen vor der Frage, ob und wie sie ihre Vorstellungen vom Christwerden mit dem prägenden Bildungskonzept ihres kulturellen Umfelds (vor allem der griechischen *paideia*) zusammenbringen wollen und können. Eine weitere

Grundfrage, nämlich nach dem Verhältnis von kirchlichen und staatlichen Interessen in der schulischen Bildung, bricht spätestens mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht auf (in vielen deutschen Ländern zum Ende des 18. Jahrhunderts), wodurch Religionsunterricht im heutigen Sinn als eine *res mixta* geteilter kirchlich-staatlicher Verantwortung erst zu entstehen oder aber sich, wie etwa in den USA, die Auffassung durchzusetzen beginnt, dass Religionsunterricht im Dienst der Religionsfreiheit an öffentlichen Schulen keinen Platz hat. Auch die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen konkurrierenden Religionen und Konfessionen im Plural und jener Religion im Singular, die einen berechtigten Platz im Konzert schulischer Fächer haben soll, ist ein Problem, das pädagogisches und theologisches Denken schon im 19. Jahrhundert bewegt.

Die Wirkungsgeschichte dieser und ähnlicher Fragestellungen reicht, wenngleich durch vielfältige kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen akzentuiert und zugespitzt, bis in die Gegenwart. Das macht es plausibel, vom Religionsunterricht als einer „abhängige[n] Variable“ (Stoodt, 1998, 36) zu sprechen. Denn seine Begründung und seine organisatorische Form, seine Ziele und seine Lernformen sind bestimmt von kulturellen, sozialen, politischen und kirchlichen Bedingungen, die einem steten geschichtlichen Wandel unterliegen. Jede Zeit war somit aufs Ganze gesehen herausgefordert, den Religionsunterricht angesichts jeweils gegenwärtiger Herausforderungen neu zu denken (Grümme/Lenhard/Pirner, 2012), nicht weniger als alle, die Religionsunterricht konkret praktisch gestalten, vor der je neuen Aufgabe stehen, diese Begründungsverpflichtung durch eine überzeugende Praxis erst eigentlich zu bewähren.

2. Koordinatensystem: Religion und Bildung

Das entscheidende Koordinatensystem, in dem sich verschiedene Begründungs- und Praxismodelle für den Religionsunterricht je unterschiedlich verorten lassen, wird durch die beiden Bezugsgrößen → [Religion](#) und → [Bildung](#) aufgespannt. Am Verständnis dieser beiden Basisvariablen und in ihrer wechselseitigen Zuordnung lässt sich wesentlich ablesen, wo sich der Religionsunterricht konzeptionell wie praktisch verortet. Dabei ist das Feld möglicher Positionen groß und lässt sich durch das Spektrum der verschiedenen paradigmatischen Möglichkeiten abstecken, wie Religion und Bildung verstanden werden können.

Religion als die erste bestimmende Variable lässt sich im Großen und Ganzen anhand von vier konzeptionellen Grundtypen bestimmen (Porzelt, 2009). Anthropologische Zugänge sehen Religion beziehungsweise Religiosität als ein Phänomen, das zum Wesen des Menschen, zu seiner unzerstörbaren Grundausstattung gehört. Jeder Mensch ist in diesem Sinne allgemein religiös

veranlagt, auch unabhängig von einer bewussten Entscheidung für oder gegen eine konkrete Religion. Religionen und Konfessionen sind dann vor allem geschichtlich-kulturelle Realisierungen dieses Fundaments, das Verhältnis beider Größen kann mitunter kritisch gesehen werden. Phänomenologische Zugänge nehmen demgegenüber gerade diese sichtbare Seite von Religion in den Blick, die sich in verschiedenen typischen Dimensionen beschreiben lässt (Ritus, Dogma, Ethos, Praxis etc.). Die Frage nun, warum sich Menschen religiös verhalten und Religion unter ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen in Erscheinung tritt, deutet in Richtung eines dritten, nämlich des funktionalen Modells. Hierbei steht vor allem die psychische oder soziale Funktion im Mittelpunkt, welche die Religion für Einzelne, Gruppen oder ganze Gesellschaften erfüllt. Religion wird hierbei bezogen auf ein allgemeines Problem und jene besondere Leistung, die sie zur individuellen oder auch gesellschaftlichen Lösung dieses Problems beisteuert (z.B. Praktiken zum Umgang mit Lebenswenden). Im vierten, substanziellen Zugang zu Religion steht deren inhaltlicher Kern im Mittelpunkt und zwar als dasjenige besondere Merkmal, durch das die anthropologische Basis, problemlösende Funktion und wahrnehmbare Ausdrucksgestalt nicht nur eine formale, sondern erst ihre eigentlich charakteristische Bestimmung und Deutung erfahren (z.B. christliches Proprium).

Auf der mit *Bildung* bezeichneten zweiten Achse des Koordinatensystems lassen sich anhand der klassischen Systematik von Wolfgang Klafki vier Grundmodelle angeben, die sich zwei paradigmatischen und bis heute wirksamen Polen des Bildungsdenkens zuordnen lassen. Materiale Bildungstheorien nehmen ihren Standpunkt eher auf der Objektseite des Bildungsgeschehens (Inhalte), während formale Bildungstheorien eher der Subjektseite (Lernende und deren Fähigkeiten) zuneigen. Der bildungstheoretische Objektivismus definiert Bildung hierbei ausschließlich von ihren Gegenständen her, die schon allein aus bildungsexternen Gründen (z.B. Wissenschaftlichkeit, Nützlichkeit) Geltung beanspruchen. Die Bildungstheorie des Klassischen führt demgegenüber ein pädagogisch gemeintes Wertkriterium ein, das Bildungsinhalte anhand ihrer allgemeins menschlichen oder kulturellen Bedeutung auszuwählen fordert. Formale Bildungstheorien setzen umgekehrte Akzente, wenn etwa im Modell funktionaler Bildung nicht die Aneignung von Inhalten, sondern die Entwicklung und Formung der Anlagen und Kräfte der Lernenden durch Kontakt mit Bildungsinhalten im Mittelpunkt steht (z.B. natürliche Religiosität). Methodische Bildung im Sinne Klafkis idealtypischer Klassifizierung schließlich betont die formal-methodische Qualifizierung anhand allgemeiner Methoden- oder auch Kompetenzkataloge, für deren Entwicklung die Inhalte nur dienenden Charakter haben und tendenziell sogar

austauschbar sind.

Innerhalb dieses Koordinatensystems aus Religion und Bildung lassen sich verschiedene (historische und gegenwärtige) Orte bestimmen, die den Religionsunterricht an der Schule unterschiedlich legitimieren, indem sie auf bestimmte Modelle von Religion und Bildung sowie deren Zueinander rekurren. Fünf klassische allgemeine Argumente für den Bildungswert des Religionsunterrichts („*quinque viae*“) lassen sich unterscheiden (Englert, 2008): Das *anthropologische* Argument hebt hervor, dass Religiosität (auch im Sinne einer religiösen Rationalität) zum Menschsein dazugehört und insofern eine Bildung, die den ganzen Menschen in den Blick nehmen möchte, nur unter Verlust eines nicht anders ersetzbaren Modus der Weltbegegnung auf Religion verzichten kann. Deutlich stehen hier also ein anthropologischer Religionsbegriff und ein funktionales Bildungsverständnis im Hintergrund. Das *soteriologische* Argument greift hingegen auf Religion im substanziellen und auf Bildung im tendenziell objektivistischen Sinne zurück: Aus christlicher Binnenperspektive kann die Christus-Botschaft nur als Heilsbotschaft für alle und den ganzen Menschen und somit als aus sich heraus bildungsrelevant gedacht werden. Ihre Position im Koordinatensystem aus Religion und Bildung lässt Reichweite und Grenze dieser Argumente zwischen theologischem Exklusivismus und anthropologischem Universalismus hervortreten. Eine eher mittlere Position nimmt das *kulturhermeneutische* Argument ein, das bildungstheoretisch am ehesten dem klassischen Konzept, auf Religion bezogen einem phänomenologischen Zugang zuzuordnen ist. Der Religionsunterricht hat in dieser Logik Anteil an der allgemeinen Bildungsaufgabe, dem Lernenden die Gesellschaft prägende Kultur zu erschließen und dieser Kultur umgekehrt in der Gesellschaft Zukunft zu ermöglichen, wozu konstitutiv auch die religiös-kulturellen Phänomene gehören, die erst mithilfe eines religiösen Grundalphabets entziffert werden können. Steht religiöse Kompetenz hier in unmittelbarer Nähe zu kulturellen Kompetenzen, hebt das vierte, *funktionale* Argument die gesellschaftlich gegenwartsbezogene Leistung von Religion und Religionsunterricht hervor. Ihre Wirkung ist es, die Religion für Bildung legitimiert, und zwar insbesondere in ihrer sozial stabilisierenden und ethisch orientierenden Funktion, wobei diese gesellschaftlich anerkannten Funktionen stark von historischen Konstellationen abhängig sind. Im Hintergrund lassen sich ein funktionaler Religionsbegriff und eine formal-methodische Bildungstheorie erkennen, die den Religionsunterricht für seine erhofften Wirkungen in Anspruch nehmen bei im Zweifelsfall austauschbarer Inhaltlichkeit. Dass religiöse Traditionen sich gegen solche vereinnahmenden Tendenzen sperren und immer auch systemdestabilisierende Wirkungen entfalten, wird schließlich im fünften, dem *ideologiekritischen* Argument deutlich. Mit Präferenz für einen substanziellen Zugang zu Religion (etwa der prophetischen Tradition) und einem emanzipatorischen Bildungsbegriff (in mancherlei Hinsicht eine Variante des

klassischen Bildungsgedankens) wird betont: Religion, wenngleich selbst einem ideologiekritischen Vorbehalt unterworfen, kann helfen, Bildungsprozesse vor ideologischen Heilshoffnungen zu bewahren und die ideologiekritische Mahnung an die Grenzen des Menschenmöglichen wach zu halten.

3. Religionsunterricht, katholisch, im Spiegel kirchlicher Dokumente

Geben die kulturellen und gesellschaftlichen Koordinaten aus Religion und Bildung die allgemeinen Rahmenbedingungen der abhängigen Variablen Religionsunterricht vor, so bestimmen die kirchlichen Positionen, wie Religionsunterricht sich konkret ausgestalten kann, denn nicht zuletzt darf dieser in Deutschland nur von Lehrpersonen mit kirchlicher Beauftragung (katholisch: → *missio canonica*) erteilt werden.

Aus weltkirchlicher, katholischer Perspektive ist hier zunächst die Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils zu Fragen der Erziehung und Bildung *Gravissimum Educationis* (1965) relevant. Hier wird erstmals auf Basis der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) und Kinderrechte (1959) ein allgemeines Doppelrecht auf Bildung und religiöse Bildung begründet (Art. 1f.). Die konkrete Ausgestaltung wird weitgehend den jeweiligen Ortskirchen überlassen, was der Pluralität der Kontextbedingungen und Realisationsformen von Religionsunterricht Rechnung trägt. Theologisch gesehen wird hier dem Gedanken einer notwendigen individuellen wie gesellschaftlichen Inkulturation des Evangeliums ein gewisses Recht eingeräumt, ohne den allgemeinen Normierungsanspruch aufzugeben. Folgende weltkirchliche Äußerungen zu Bildungs- und Erziehungsfragen stehen denn auch in einer grundsätzlichen Spannung, jene vielfältigen kulturellen Bedingungen des Glaubens und Lernens und damit des Religionsunterrichts entweder zu bejahen und als Chance anzuerkennen (*Evangelii nuntiandi*, Art. 20f.; *Evangelii gaudium*, Art. 40; 122-134) oder demgegenüber die Botschaft der Kirche in ihrer Fülle und überkulturellen Gültigkeit zu betonen und deren vor allem materiale Vermittlung einzufordern (so explizit im Weltkatechismus und seiner vor allem äußerlich auf Jugendliche applizierten Version YOUCAT). Wo die zweite Alternative gesellschaftliche und schulische Bedingungen aus dem Blick verliert und einem bildungstheoretischen Objektivismus kirchlich das Wort redet, nimmt sie im Koordinatensystem von Religion und Bildung eine Randposition ein.

Im Folgenden wird, die unhintergehbare Kontextualität von Religionsunterricht ernstnehmend, der Blick auf die Situation in Deutschland fokussiert (zu Europa vgl. → Religionsunterricht, Europa; Jäggle/Rothgangel/Schlag, 2013; weltkirchlich

vgl. → [Religionsunterricht, international](#) und Buchanan/Gellel, 2015).

3.1. Würzburger Synode

In der Linie der vom Konzil gesteckten Aufgabe, das allgemeine Recht auf religiöse Bildung für die konkreten ortskirchlichen Bedingungen auszubuchstabieren, ist der Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland zum Religionsunterricht (sogenannter Würzburger Synodenbeschluss, 1974, Abdruck: Sekretariat der DBK, 1998) zu lesen. In diesem wegweisenden Dokument wurde ein Modell des katholischen Religionsunterrichts grundgelegt, das sich in wesentlichen Entscheidungen (Begründung, didaktisches Grundprinzip, Ziele, Option) als bis heute maßgeblich und als immer noch endgültig einzulösen erwiesen hat.

In ihrer *Begründung* setzt die Synode auf eine pädagogisch-theologische Konvergenzargumentation und verortet den Religionsunterricht „in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche“ (Der Religionsunterricht in der Schule, Artikel 2.1). Die Begründungsverpflichtung des Religionsunterrichts besteht also einerseits darin, seinen nicht austauschbaren Anteil am Bildungsauftrag der öffentlichen Schule auszuweisen und diese Aufgaben und Ziele andererseits theologisch zu verantworten. Indem der Text anthropologische, kulturgeschichtliche und gesellschaftliche Argumente aufführt und miteinander verschränkt, entsteht eine integrierende Begründung, die innerhalb des Koordinatensystems aus Religion und Bildung ein möglichst breites Konsensfeld eröffnen möchte und insgesamt mit einer „Konvergenz der Motive“ (ebd.) aller am Religionsunterricht Beteiligten rechnet.

Das *didaktische Grundprinzip* dieses gleichermaßen pädagogisch wie theologisch motivierten Religionsunterrichts wird entsprechend in einer Kurzformel zusammengefasst: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“ (a.a.O., Artikel 2.4.2). Damit sind sowohl rein materiale, vermittlungsorientierte wie auch rein formale, funktional orientierte Formen als einseitig ausgeschlossen zugunsten einer wechselseitig kritischen Doppelperspektivik (Korrelation). Gegenstand des Religionsunterrichts sind in gleicher, jeweils nicht ersetzbarer Weise die Inhalte (Glaube, Religion) wie die Lernenden selbst (Leben, Religiosität).

Ziele und Erfolgskriterien des Religionsunterrichts werden auf religiöse Entscheidungsfähigkeit und Mündigkeit ausgerichtet. „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (a.a.O., Artikel 2.5.1). Als entscheidend hierzu werden die Auseinandersetzung mit der Sinn- und Gottesfrage gesehen, und zwar im Vertrautwerden mit der jüdisch-christlichen Glaubenstradition als Denk- und Lebensform sowie im Kontext verschiedener Konfessionen, Religionen und

Weltanschauungen. Religionsunterricht gilt auch dann schon als erfolgreich, wenn sich Schülerinnen und Schüler begründet gegen die christliche Welt- und Lebensdeutung entscheiden, dabei „Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar unsinnig halten“, sie vielmehr „als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen“ und wenn sie „Respekt vor den Überzeugungen anderer gewonnen haben“ (a.a.O., Artikel 2.6.5). Voraussetzung dieser bescheidenen Erwartungshaltung ist, dass die Synode ausdrücklich zwischen gemeindlicher Katechese und schulischem Religionsunterricht als zwei Lernorten mit charakteristischem Eigenwert und zu berücksichtigender Eigenlogik unterscheidet (a.a.O., Artikel 1.4).

Die Gründe, warum sich die Synode für diese Form des Religionsunterrichts entscheidet, liegen theologisch gesehen in einer Richtung weisenden *ekkesiologischen Option*, die sich der Theologie des Zweiten Vatikanischen Konzils verdankt. Wesen und Aufgabe der Kirche ist „Dasein für andere“ (a.a.O., Artikel 2.6.1), unabhängig von deren religiöser Orientierung oder konfessioneller Zugehörigkeit. Der Religionsunterricht ist von daher kein kirchlicher Selbstzweck, sondern ein „Dienst an jungen Menschen“ (ebd.). Er will aus der Inspiration des Evangeliums beitragen zur Subjektwerdung des Menschen (*diakonische Option*).

3.2. Neuere kirchliche Dokumente

Neuere kirchliche Dokumente bestätigen die Grundentscheidungen der Würzburger Synode und versuchen zugleich, den sich verändernden individuellen, gesellschaftlichen, schulischen und kirchlichen Bedingungen im Koordinatensystem von Religion und Bildung gerecht zu werden. Es werden verschiedene Aspekte besonders hervorgehoben, wobei sich insgesamt ein realistisch-konkretisierendes und ein defensiv-sicherndes Anliegen herauskristallisieren.

Das Bischofspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (Sekretariat der DBK, 1996) legt den Schwerpunkt auf die Frage der → [Konfessionalität des Religionsunterrichts](#). Während die Synode einerseits noch einfach konstatiert, dass die Rechtslage „eindeutig für den konfessionellen RU“ (Der Religionsunterricht in der Schule, Artikel 2.7.3) spricht und daher „Lehrer, Lehre und in der Regel auch die Schüler in einer Konfession beheimatet sein sollen“ (a.a.O., Artikel 2.7.4; sogenannte konfessionelle Trias), andererseits der Konfessionalitätsfrage hinsichtlich der Begründungsverpflichtung nur eine nachgeordnete Funktion einräumt, tritt diese hier in den Mittelpunkt, und zwar aus defensiv-sicherndem Interesse: Ziel ist es „den katholischen RU, der durch Verfassung und Verträge gesichert ist, [zu] stärken und [zu] schützen“ (Sekretariat der DBK, 1996, 9). Argumentiert wird für die bestehende Form des Religionsunterrichts aus der Bildungsrelevanz seiner Inhalte (Glaube, Hoffnung, Liebe als Bildungsgrößen), die gelebt immer eine konfessionelle Form tragen:

Konfessionalität ist „ein konkreter Ausdruck für die Verwurzelung und Beheimatung des Glaubens in einer erfahrbaren und anschaulichen religiösen Lebenswelt, die gerade für Kinder und Jugendliche im Sinne einer Hinführung zum Glauben unaufgebar ist“ (a.a.O., 76). Bildungstheoretisch gesprochen geht es zentral um die Entwicklung einer eigenen religiös-kulturellen → [Identität](#), „die sich mit anderen kulturellen Identitäten verständigen kann“ (a.a.O., 28). Schon in der verwendeten Sprache (Metaphern wie ‚Beheimatung‘ und ‚Hinführung‘, die ‚unaufgebar‘ sind) offenbart sich das leitende defensiv-sichernde Interesse dieses Textes, das in merklicher Spannung zur optimistischen diakonischen Option des Synodenbeschlusses steht (überzeugend offener: Kirchenamt der EKD, 1994).

Knapp zehn Jahre später verfolgen die deutschen Bischöfe angesichts einer weiter veränderten religiösen und schulpolitischen Situation in „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (Sekretariat der DBK, 2005) ein eher realistisch-konkretisierendes Anliegen, indem drei zentrale Aufgaben des Religionsunterrichts besonders betont werden: „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche, [...] Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und [...] Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit“ (a.a.O., 18).

Die beiden ersten Aufgaben reflektieren die Frage nach den Bedingungen einer durch den Religionsunterricht zu ermöglichenden religiösen Entscheidungsfähigkeit, vertreten nun aber eine tendenziell kompensatorische Position. Angesichts der Tatsache, dass der Religionsunterricht „für eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen der wichtigste und oft auch einzige Ort der Begegnung mit dem Glauben und der Hoffnung der Kirche ist“ (a.a.O., 6), kommt ihm viel stärker als bisher die Aufgabe zu, erst die Wissens- und Erfahrungsbasis herzustellen, die durch religiöse Sozialisation und religiöses Lernen außerhalb der Schule (in Familie, Gemeinde, Gesellschaft) kaum mehr gelegt wird, für eine religiöse Entscheidungsfähigkeit aber unerlässlich ist. Angesichts solcher grundlegender Herausforderungen wird das Konfessionalitätsprinzip in der Sache zwar nicht aufgegeben, pragmatisch jedoch realistischer gesehen und Formen → [konfessioneller Kooperation](#) werden ausdrücklich nicht ausgeschlossen sowie positive Erfahrungen gewürdigt (a.a.O., 11; Sekretariat der DBK/Kirchenamt der EKD, 1998). Von entscheidender Bedeutung ist allerdings die Betonung von → [Dialogfähigkeit](#) als dritte wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts mit der Konsequenz, dass dieser sich „nicht mit der Vermittlung von Glaubenswissen begnügen“ (Sekretariat der DBK, 2005, 24) kann, sondern sich als „Ort eines ernsthaften Ringens um Wahrheitserkenntnis“ (a.a.O., 28) versteht, was angesichts religiös-gesellschaftlicher Pluralität erfordert, sich dem „religiös-weltanschaulichen Dialog“ (a.a.O., 29) zu öffnen, genauso wie die Bereitschaft und Fähigkeit aller

am Unterricht Beteiligten, „die eigene Perspektive als begrenzte zu erkennen, aus der Perspektive anderer sehen zu lernen und neue Perspektiven dazuzugewinnen“ (ebd.).

Dem gleichen konkretisierenden Anliegen verpflichtet und zugleich den schulpolitischen Entwicklungen geschuldet ist die Formulierung von allgemeinen Kompetenzen, auf welche die konkreten Lernprozesse im Religionsunterricht ausgerichtet sein sollen. Hier werden die Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen zu einem „sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität“ (Sekretariat der DBK, 2010, 15) benannt, die im Religionsunterricht erworben werden und zum Leitziel religiöser Entscheidungsfähigkeit hinführen sollen. Entsprechende Kompetenzkataloge und Standards liegen für die Primar- und Sekundarstufe I vor (Sekretariat der DBK, 2006; 2010) und werden in den verschiedenen Lehrplänen der Bundesländer für die entsprechenden Schulformen und Stufen ausbuchstabiert.

Mit Blick auf die Verortung des Religionsunterrichts im Koordinatensystem von Religion und Bildung sind die verschiedenen Bemühungen, den Religionsunterricht defensiv-sichernd zu stärken und realistisch-konkretisierend zu profilieren noch einmal kritisch zu befragen. Denn so zutreffend die Diagnose auch ist, dass der Religionsunterricht immer weniger auf der vorgängigen Vertrautheit seiner Schülerinnen und Schüler mit (konfessioneller) Glaubenspraxis, basalen christlichen Grundkenntnissen wie religiös-kulturellen Grundfertigkeiten aufbauen kann, so darf dies doch nicht dazu führen, seine diakonische Offenheit delegitimierend einzuschränken oder ihn mit einer religiös-sozialisatorischen Kompensationsaufgabe deplausibilisierend zu überlasten (Stichwort Rekatechetisierung).

4. Aktuelle Herausforderungen

Angesichts gegenwärtiger Entwicklungen spitzen sich Anfragen an Begründung, Organisationsform und didaktisches Profil zu (Kenngott/Englert/Knauth, 2015; Rupp/Hermann, 2013; Kropač/Langenhorst, 2012; Schröder, 2014). Dies wird vor allem anhand von vier Veränderungsfaktoren deutlich, die zu einer aktualisierten Verortung im Koordinatensystem aus Religion und Bildung herausfordern.

Auf *politisch-rechtlicher Ebene* wird der schulische Religionsunterricht derzeit zwar wenig in Frage gestellt, doch ist ein religionspädagogisch relevanter „doppelter Reformdiskurs“ (Wittreck, 2013, 6) zu beobachten, der einerseits staatskirchenrechtliche Verflechtungen zwischen Kirchen und Staat, vor allem in ihrer finanziellen Verpflichtungsdimension (kirchliche Kitas, Schulen, Krankenhäuser), zunehmend kritisch in den Blick nimmt, andererseits um die

Frage der gesellschaftlichen Anerkennung des Islam kreist. Wenngleich beide Diskurse nicht unmittelbar auf den Religionsunterricht bezogen sind, so sind doch mittelbar Auswirkungen abzusehen, insofern der Religionsunterricht nämlich als Teil eines sogenannten kirchlichen Privilegienbündels in den Blick kommt oder angesichts der konkreten Fragen um den → [islamischen Religionsunterricht](#) die grundsätzliche Frage eines Religionsunterrichts in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften einer Neubewertung unterzogen wird (auch im Sinne einer europäischen Angleichung). Dies umso mehr, als sich auch auf *gesellschaftlicher Ebene* die in den letzten Jahrzehnten begonnenen Veränderungen verfestigen. Die demographische Entwicklung führt nicht nur zu geringeren Schülerzahlen, sondern darunter noch einmal zu einem markant sinkenden Anteil christlich getaufter Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitig steigender regionaler Ausdifferenzierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung. So wird die Zahl der Schulen weiter zunehmen, an denen das Konfessionalitätsprinzip im strengen Sinn kaum oder nur unter hohem organisatorischen Aufwand umzusetzen sein wird und sich zudem der konzeptionelle Begründungsdruck erhöht, inwiefern ein nach Konfession und Religion trennender Religionsunterricht dem leitenden Bildungsanliegen einer (religiösen) Pluralitätsbefähigung gerecht wird. Diese Problematik wird auf *Ebene der Schulen* dadurch verstärkt, dass aktuelle bildungspolitische Entwicklungen von den Schulen eine Fülle von Integrationsleistungen einfordern (→ [Inklusion](#), Tendenzen in Richtung eines zweigliedrigen Schulsystems, Ganztagschule), die aufs Ganze gesehen wenig Spielräume für organisatorische wie konzeptionelle religionsunterrichtliche Sonderwege lassen. Auf der *individuellen Ebene* schließlich wird weiter von einer sehr heterogenen Schüler- und auch Lehrerschaft auszugehen sein, bei denen eine außerschulische → [religiöse Sozialisation](#) im Kontakt mit dem kirchlichen Leben alles andere als der Regelfall sein wird, mit der Konsequenz, dass eine im Religionsunterricht anzubahnde religiöse Entscheidungs- und Dialogfähigkeit zunehmend erst die kognitiven, emotionalen und praktischen Grundlagen legen müssen, auf die sie notwendig angewiesen ist.

Die geschilderten Veränderungsfaktoren sind keineswegs neu, es zeigen sich aber gegenwärtig stärker denn je die Grenzen eines zuspitzenden Denkens in Antagonismen: Festhalten am Konfessionalitätsprinzip oder konfessionelle beziehungsweise interreligiöse Kooperation aus gemeinsamer pädagogischer und theologischer Verantwortung, Unterricht in der eigenen Konfession beziehungsweise Religion oder Religionskunde für alle beziehungsweise konsequente Gastfreundschaft (Schmid/Verburg, 2010), Identität vor Verständigung oder Identität durch Verständigung, organisatorische und inhaltliche Standardisierung oder religionsunterrichtliche Dezentralisierung im Sinne regionaler und lokaler Differenzierung? Im gegenwärtigen Koordinatensystem von Religion und Bildung wird es Aufgabe sein, nicht nur einen, sondern viele plausible Orte des Religionsunterrichts zu denken und sich

von einer grundsätzlichen Auflösbarkeit der genannten Antagonismen zu verabschieden. Religionsunterricht wäre nicht mehr nur einlinig auf der Schnittlinie zwischen Religion und Bildung, sondern auf einer breiten Schnittfläche beider Koordinaten zu denken, auf der mehrere Verortungen gleichzeitig möglich sind. Wenn Religionsunterricht Teil der öffentlichen Diskurse in der säkular-pluralen Schulwirklichkeit bleiben soll, muss er der Herausforderung Pluralität inhaltlich und organisatorisch wie auch in seiner Begründung gerecht werden. Insofern wird zukünftig weniger nach dem allgemeinen Religionsunterricht zu fragen sein als nach seiner jeweils konkret-kontextuellen Form und deren religiösem Kompetenzprofil, das sie zu fördern am besten in der Lage ist (Englert u.a., 2014). Aufgabe übergreifender Normierungen wird es sein, „kontextuell-regionale Lösungen“ (Mendl, 2013, 149) zu ermöglichen und zu legalisieren, die im jeweiligen Koordinatensystem jene Form von Religionsunterricht ermöglichen, die dem Ziel religiöser Entscheidungs- und Dialogfähigkeit am dienlichsten erscheint. Sein theologisches Profil gewinnt ein solcher *Religionsunterricht im Plural* aus seiner konsequenten diakonischen Option, die jenseits defensiv-sichernden Eigeninteresses und im Sinne einer „heilsamen ‚Dezentralisierung‘“ (Franziskus, *Evangelii gaudium*, Artikel 16) sich von der Vorstellung konsequent leiten lässt, zuallererst „Hilfe zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens“ (Der Religionsunterricht in der Schule, Artikel 2.5.1) für möglichst viele Schülerinnen und Schüler leisten zu wollen.

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

Empfohlene Zitierweise

Altmeyer, Stefan, Art. Religionsunterricht, katholisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Bitter, Gottfried, Religionsunterricht hat Zukunft, in: Bitter, Gottfried (Hg.), Religionsunterricht hat Zukunft, Bonn 2000, 3-18.
- Boschki, Reinhold, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2. Aufl. 2012.
- Buchanan, Michael/Gellel, Adrian-Mario (Hg.), Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools, Heidelberg 2015.
- **Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland (1974), in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 4. Aufl. 1998, 127-160.**
- Englert, Rudolf, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.
- Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2. Aufl. 2008.
- Englert, Rudolf (Hg. u.a.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung, Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Neukirchen-Vluyn 2014.
- Franziskus, Apostolisches Schreiben „Evangelii gaudium“ über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute (24.11.2013), Rom 2013.
- **Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.**
- Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 4. Aufl. 2010.
- Hilger, Georg/Ritter, Werner H./Lindner, Konstantin/Simojoki, Henrik/Stögbauer, Eva, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München 2014.
- Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.), Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa, Wien 2013.
- Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i.Br. 2. Aufl. 2010.
- Katechismus der Katholischen Kirche, München 2. Aufl. 2003.
- Kenngott, Eva-Maria/Englert, Rudolf/Knauth, Thorsten (Hg.), Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart 2015.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen 2012.

- Mendl, Hans, Religionsunterricht 2020. Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität, in: Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, 134-150.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011.
- Nastainczyk, Wolfgang/Günzel, Ulrich/Simon, Werner, Art. Religionsunterricht, in: Lexikon für Theologie und Kirche VIII (1999), 1074-1079.
- Paul VI., Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“ über die Evangelisierung in der Welt von heute (8.12.1975), in: Sekretariat der DBK (Hg.), Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1998, 5-65.
- Porzelt, Burkard, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009.
- Rupp, Hartmut/Hermann, Stefan (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013.
- Schmid, Hans/Verburg, Winfried (Hg.), Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft, München 2010.
- **Schröder, Bernd (Hg.), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchen-Vluyn 2014.**
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 4. Aufl. 2010.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Kirchenamt der EKD (Hg.), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht, Bonn/Hannover 1998.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.
- **Simon, Werner, Religionsunterricht in staatlichen Schulen, in: Bitter, Gottfried (Hg. u.a.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2. Aufl. 2006, 362-368.**
- Stoodt, Dieter, Art. Religionsunterricht in Deutschland, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1775-1780.
- Stoodt, Dieter, Art. Religionsunterricht, in: Theologische Realenzyklopädie XXIX (1998), 33-49.
- Wittreck, Fabian, Ein doppelter Reformdiskurs. Verfassungsrechtliche Perspektiven: Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts, in: Herder Korrespondenz Spezial 2 (2013), 6-10.
- YOUCAT. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche, München 2011.
- Zweites Vatikanisches Konzil, Gravissimum educationis. Erklärung über die christliche Erziehung, in: Rahner, Karl/Vorgrimler, Herbert (Hg.), Kleines Konzilskompodium, Freiburg i.Br. 35. Aufl. 2008, 331-348.

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