

Klaus König & Ulrich Kropač

„learning **from** religion“
Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf
eine Existenzfrage des Religionsunterrichts – eine Replik
auf Georg Langenhorst

Die Replik auf den Beitrag von Georg Langenhorst in diesem Band stellt Anfragen und Probleme zusammen, die sich durch eine Beibehaltung von *learning in religion* im Religionsunterricht ergeben. Sie speisen sich aus bildungstheoretischen Überlegungen und aus einer Diskussion des Konfessionsbegriffs. Schließlich macht die knappe Beschreibung einiger Lernorte für *learning in religion* deutlich, dass Religionsunterricht auf diesen Aspekt verzichten und sich auf *learning from religion* konzentrieren kann.

Schlagwörter: „learning from religion“ – „learning in religion“ – Bildung – Konfession

„learning **from** religion“
Conceptual challenges for a principle question of religious
education – a reply to Georg Langenhorst

The reply to Georg Langenhorst`s article ((pp 178-195) puts together questions and problems, resulting, if ‘learning in religion’ would remain an aspect of religious education. They are based on educational theories und on a discussion of the term ‘confession’. Finally a short description of religious communities and locations for ‘learning in religion’ clarifies, that religious education in school can neglect this aspect and instead concentrate on ‘learning from religion’.

Keywords: “learning from religion” – “learning in religion” – education – confession

1 Direkte Anfragen zum Artikel von Georg Langenhorst

In seinem Beitrag „learning **in** religion“¹ kritisiert *Georg Langenhorst* eine einseitige Fokussierung religiöser Bildung in der Schule auf ein *learning*

¹ Georg Langenhorst in diesem Band.

from religion. Ohne eine gebührende Berücksichtigung von *learning in religion* innerhalb eines *learning from religion* – das Langenhorst als umfassenderen Rahmen nicht in Frage stellt – drohe der Untergang des konfessionellen Religionsunterrichts. Langenhorst fordert im Gegenzug eine Neukonfiguration von *learning in religion*, um kirchlich gebundenen Schüler*innen ein adäquates Bildungsangebot in und – vor allem in Zukunft – außerhalb der Schule machen zu können. Diese neue Gestalt habe die Skylla einer restaurativen religiösen Beheimatungspädagogik der Materialkerymatik genauso zu vermeiden wie die Charybdis der Spiritualität jüngerer charismatischer Missionsbewegungen, die sich als eine „ganz neuartige Liaison aus evangelikal-charismatischer und katholischer Tradition“² darstellten.

Die Autoren dieses Artikels teilen Langenhorsts Sorge um den Religionsunterricht. Sie schätzen sein Plädoyer für religiöse Bildung in und außerhalb der Schule. Sie kommen jedoch, was die Zukunft des Religionsunterrichts anlangt, zu einer ganz anderen Folgerung: Nicht die Schärfung eines *learning in religion* innerhalb des Paradigmas *learning from religion* muss das Ziel religionspädagogischer Arbeit sein, sondern die konsequente Konzeptualisierung schulischen Religionsunterrichts als *learning from religion*. Dies schließt einen Rückbau von *learning in religion* ausdrücklich ein.

Eine Auseinandersetzung mit Langenhorsts Position könnte nun so erfolgen, dass die Prämissen, von denen er ausgeht, und die Folgerungen, die er daraus zieht, kritisch analysiert werden. In der Tat stellen sich an dieser Stelle Fragen. Drei seien aufgeworfen:

1. Nähert sich Langenhorsts „Einspruch aus der Praxis“ nicht gewissermaßen einem ‚naturalistischen Fehlschluss‘? Selbstverständlich ist es erlaubt, von einer vorfindlichen Praxis aus theoretische Konzepte anzuvisieren – immerhin ist die Religionspädagogik ‚Theorie der Praxis‘, um eine Kurzformel zu ihrer Charakterisierung zu gebrauchen. Der Übergang von der Praxis zu einer theoretischen Forderung darf aber kein unvermittelter sein – er bedarf des Durchgangs durch einen *normativen* Prozess: Es müssen Kriterien angegeben werden, warum und inwiefern eine Praxis konzeptionelle Ansprüche erheben darf. Wo dieser Schritt erspart wird, liegt ein unzulässiger Übergang vom Sein zum Sollen vor. Mit anderen Worten: Die

² Langenhorst (2020) 89.

partiell vorfindliche Praxis eines *learning in religion* rechtfertigt aus sich noch kein Plädoyer für den Erhalt dieser Lernform.

2. Inwieweit verfehlen kirchliche Vorgaben nicht zumindest in Teilen das Wirkliche und das Mögliche? Natürlich ist es die Aufgabe kirchlicher Leittexte, die grundlegenden Koordinaten schulischen Religionsunterrichts festzulegen. Dabei haben sie aber oft genug Idealvorstellungen vor Augen – eine Versuchung, der kirchliche Papiere ausgesetzt sind und der sie immer wieder erliegen. Erinnerung sei nur daran, dass das Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“ von 1996, das mit großem argumentativem Aufwand für die konfessionelle Prägung des Religionsunterrichts eingetreten war, weder in der wissenschaftlichen Religionspädagogik noch in der schulischen Praxis eine große Resonanz fand. Genau 20 Jahre später musste übrigens der Aplomb des Dokuments weit zurückgenommen werden: Im Bischofswort „Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht“ (2016) wurde aufgegeben, was bislang ehernes Prinzip des katholischen Religionsunterrichts war: die konfessionelle Trias, die neben der Konfessionalität von Lehrenden und Inhalten auch die der Schüler*innen vorsah.

3. Führt der „Einspruch aus interreligiöser Perspektive“ in der Frage, ob *learning in religion* zu stärken sei, wirklich weiter? Islamischer und noch viel mehr jüdischer Religionsunterricht finden unter den Bedingungen einer Minderheitensituation statt. Es ist nachvollziehbar, dass hier der Einführung in die eigene Religion hohe Bedeutung beigemessen wird, weil Religion die Funktion eines kultur- und gemeinschaftsstiftenden Markers ausübt. Entsprechendes gilt für den Religionsunterricht der beiden großen Kirchen nicht. Wichtiger aber noch: Auch jüdischer und islamischer Religionsunterricht werden ihre Relevanz für den schulischen Bildungsauftrag erweisen müssen, wenn sie auf Dauer in der staatlichen Schule einer pluralen Gesellschaft bestehen wollen. Die Einführung und Beheimatung von Schüler*innen in ihrer Religion ist dafür kein ausreichendes Motiv. Diese Lektion mussten der evangelische und der katholische Religionsunterricht in den 1960er- und 1970er-Jahren lernen.

Im Folgenden soll es aber um anderes gehen, nämlich eine grundsätzliche Problematisierung der von *Georg Langenhorst* benannten Einsprüche: Erstens: Inwieweit stimmt Langenhorsts These, dass Religionsunterricht sein

konfessionelles Profil verliert, wenn er auf ein *learning in religion* verzichtet? Zweitens: Lassen sich Lernorte bestimmen, die eine konfessionskirchliche Beheimatung junger Menschen anbieten und die bislang religionspädagogisch zu wenig beachtet werden?

2 Bildung – Religion – Konfession

2.1 Der Blick ‚von innen‘: die religionspädagogische Perspektive

Die Auffassung, dass Bildung und Religion wechselseitig aufeinander angewiesen sind, gehört zum Grundkonsens sowohl der evangelischen als auch der katholischen Religionspädagogik. Er drückt sich in zahlreichen, ganz ähnlich klingenden Kurzformeln aus: „Keine Bildung ohne Religion – keine Religion ohne Bildung“³; „Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion“⁴; „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich“⁵. Die Interdependenz zwischen Bildung und Religion wird auf zwei Argumentationslinien gegründet.⁶ Zum einen wird gezeigt, dass Religion für Bildung bedeutungsvoll ist, indem beispielsweise Religion – den Spuren Habermas’ folgend – als wichtige Ressource für postsäkulare Gesellschaften ausgewiesen wird; oder indem ein Konzept von Allgemeinbildung entfaltet wird, das unvollständig bleibt, wenn Religion fehlt; oder durch den Verweis auf das kritische Potential von Religion, wenn es darum geht, die hinter unterschiedlichen Bildungskonzeptionen stehenden Menschenbilder kritisch zu analysieren.

Zum anderen wird hervorgekehrt, welchen Nutzen Religion erfährt, wenn sie sich den Ansprüchen von Bildung stellt. Besondere Plausibilität kommt hier dem Argument zu, dass Bildung einen Beitrag zur Zivilisierung von Religion leiste. Genauer: Was auch immer Gegenstand schulischer Bildung werden soll, bedarf einer pädagogischen Transformation, so dass „aus praktischen reflexive und aus selbstverständlichen problematische Sachverhalte“⁷ werden. Dies trifft auch für den Religionsunterricht zu. Unter dieser Voraussetzung „wird aus Religion als Vollzug und Praxis eines Glaubens

³ Schweitzer (2014) 203 (ebenso 204).

⁴ So der Titel einer Festschrift für Horst Rupp, hg. v. Bednorz u. a. (2009).

⁵ Meyer-Blanck (2003) 280 (Hervorhebung entfernt).

⁶ Zum Folgenden vgl. Kropač (2019) 222-230.

⁷ Benner (2014) 133.

ein Unterrichtsgegenstand, der nicht verkündet und geglaubt, sondern von Lehrern gelehrt und von Schülern gewusst werden soll⁸. Diese Transformation erlaubt es, religiösem Fundamentalismus entgegenzuwirken, kann dieser doch bevorzugt da entstehen, wo die Tradierung von Religion durch ungebrochene religiöse Sozialisation geschieht.

2.2 Der Blick ‚von außen‘: pädagogische Perspektiven

Die Überzeugung von einem engen Konnex zwischen Bildung und Religion, den die Religionspädagogik beschwört, wird in den Bildungswissenschaften keineswegs geteilt.⁹ Für ein ökonomisch oder szientistisch inspiriertes Bildungsdenken ist Religion von vornherein entbehrlich, da von ihr kein Nutzen zu erwarten sei bzw. es sich bei ihr um eine irrationale Angelegenheit handele. Wo sich die Bildungswissenschaft die Säkularisierungsthese zu eigen gemacht hat, wird mit einer progressiven Marginalisierung von Religion gerechnet. Warum sollte es dann religiöse Bildung in der staatlichen Schule einer immer säkularer werdenden Gesellschaft geben?

Als wichtiger Beleg dafür, dass Religion auch in der post-Pisa-Ära bildungstheoretisch relevant ist, wird in der Religionspädagogik häufig das Baumert'sche Schema unterschiedlicher Modi der Welterschließung zitiert. Schule hat Baumert zufolge die Aufgabe, junge Menschen systematisch in unterschiedliche Rationalitätsformen einzuweisen: in kognitive, ästhetisch-expressive, normativ-evaluative und konstitutive Rationalität.¹⁰ Unter konstitutive Rationalität fallen Philosophie und Religion. Folgt man *Baumerts* Ansatz, dann ist konstitutive Rationalität für allgemeine Bildung unverzichtbar, sie kann aber sowohl durch Philosophie als auch durch Religion erworben werden. Mit anderen Worten: Mit *Baumert* gelangt man bildungstheoretisch nicht weiter als zur *Möglichkeit*, nicht aber zur Notwendigkeit religiöser Bildung in der Schule. Konstitutive Rationalität kann auch in einem Schulfach ‚Philosophie‘ gebildet werden.

Ist mithin schon die Notwendigkeit religiöser Bildung in der Schule seitens der Bildungswissenschaften mindestens fraglich, gilt das für die konfessionelle Formatierung des Religionsunterrichts umso mehr. Wie viele ihrer

⁸ Ebd. 23.

⁹ Vgl. z. B. Kuld u. a. (2005); Ziebertz, u. a. (2006).

¹⁰ Vgl. Baumert (2002) 106-108; 113.

Kolleginnen und Kollegen hält die Erziehungswissenschaftlerin *Sabine Gruehn* den traditionellen konfessionellen Religionsunterricht für „nicht mehr zeitgemäß“¹¹. Selbst da, wo konfessionelle Kooperation praktiziert werde, sei es höchst ungewiss, ob sich angesichts anhaltender Erosion der beiden großen Kirchen ein bekenntnisgebundener Religionsunterricht auf Dauer aufrechterhalten lasse. *Gruehns* Kritik am konfessionellen Religionsunterricht geht aber noch viel tiefer. Es sei die konfessionelle Gestalt von Religionsunterricht, die den allgemeinbildenden Anspruch von Religion unterminiere: „Eine bildungstheoretische Legitimation von Religion als eigenständigem Gegenstandsbereich allgemeiner Bildung steht in Konflikt mit einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule.“¹² Mit diesem Verdikt wird indes konfessioneller Religionsunterricht nicht völlig verworfen, seinen Platz sieht Gruehn in erster Linie in konfessionellen Schulen.

2.3 Religionspädagogische Konsequenzen

Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes wird ganz überwiegend so interpretiert, dass Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach nach Konfessionen getrennt zu erteilen ist. Insofern könnte man die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts für überflüssig halten. Auf Dauer wird eine rein juristische Legitimation konfessionellen Religionsunterricht nicht gewährleisten können. Ob und in welcher Form es religiöse Bildung in der Schule geben wird, wird immer mehr zu einer bildungstheoretischen bzw. gesellschaftlichen Frage. Wie nimmt sich angesichts der grob skizzierten bildungstheoretischen Situation Georg Langenhorsts Plädoyer für eine Renaissance bzw. Neukonfiguration von Elementen eines *learning in religion* in der staatlichen Schule aus?

Es ist zu erwarten, dass er dafür in der religionspädagogischen community teilweise Zustimmung ernten wird, wenngleich es schwer einzuschätzen ist, wie breit sie ausfällt. Blickt man mit den Augen ‚der anderen‘ – der Bildungswissenschaft, der Gesellschaft, der Öffentlichkeit – auf diesen Vorschlag, erscheint er kaum vermittelbar, wenn nicht sogar kontraproduktiv für den Fortbestand religiöser Bildung in der Schule. Dass es überhaupt religiöse Bildung in der Schule in Zukunft geben soll, ist keineswegs mehr

¹¹ Gruehn (2020) 28; 32.

¹² Ebd. 28.

ausgemacht. Und wo sie als relevant für allgemeine Bildung anerkannt wird, ist die Distanz gegenüber einer konfessionellen Ausgestaltung groß. Viel spricht dafür, dass diese noch wachsen wird – die seit zehn Jahren währende Krise der (katholischen) Kirche, die mit den zutiefst erschütternden Missbrauchsfällen begann und sich zwischenzeitlich zu einer massiven Krise des kirchlichen Amtes ausgeweitet hat, bietet hierfür Anlass genug. Die meiste Zustimmung dürfte in einer säkularer werdenden Gesellschaft ein religionskundlicher oder ein multireligiöser Religionsunterricht finden. Ersterer kann mit dem Argument für sich werben, in rebus religionis zu informieren, ohne zu indoktrinieren, was dem konfessionellen Religionsunterricht bis heute vorgeworfen wird (wobei dieser Verdacht seit dem Synodenbeschluss von 1974 keine Grundlage mehr hat!). Letzterer kann sich auf die Fahnen schreiben, dass er dem Bildungsziel der religiösen Toleranz zuarbeitet.

- ▶ Sie hat sich bewusst zu sein, dass ihre Grundüberzeugung, Bildung und Religion seien wechselseitig aufeinander angewiesen, primär eine binnentheologische Position ist, die außerhalb kaum oder gar nicht geteilt wird.
- ▶ Sie hat deshalb zuallererst dafür einzutreten, dass Religion in der Gesellschaft und in der Bildungswissenschaft überhaupt als ein bildungswürdiger Gegenstand wahrgenommen und akzeptiert wird.
- ▶ Konfessioneller Religionsunterricht hat sich, wenn er einer fortschreitenden Verzweigung entgegen und ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Zustimmung erzielen will, als *positioneller* zu verstehen. Dies beinhaltet mehrere Implikationen, wie nachfolgend auszuführen sein wird.

3 Konfession und Position

Georg Langenhorst formuliert in seinem Beitrag einen engen und substanziellen Bezug zwischen *learning in religion* und der Konfessionalität des Religionsunterrichts: „Als These sei formuliert: Ein Religionsunterricht, der sich von *sämtlichen* Elementen eines *learning in religion* verabschiedet, kann für sich nicht mehr in Anspruch nehmen, ‚konfessionell‘ zu arbeiten.“¹³ Dies ist eine weitgehende These, weil *learning in religion* keineswegs nur die Integration von wenigen praktisch-performativen Elementen

¹³ Langenhorst in diesem Band (Kap. 5.1).

bedeutet. Sie meint konzeptionell eine Ausrichtung des Religionsunterrichts, die sich auf alle seine Elemente beziehen müsste, wenn sie denn tatsächlich eine konfessionskirchliche Beheimatung der Lernenden vertiefen will. Denn es kommt innerhalb dieser Intention darauf an, den Schüler*innen nicht nur praktisch, sondern auch reflexiv-weltanschaulich die konfessionskirchliche Tradition für eine persönliche Aneignung zu erschließen. Da aber *Georg Langenhorst* den partikulären Charakter von *learning in religion* in einem gegenwärtigen Religionsunterricht betont, wird die Reichweite dieser Ausrichtung nicht deutlich: Eine Reihe seiner praktischen wie der kirchlichen Belege legen es jedoch nahe, *learning in religion* auf performative Einschübe zu begrenzen. Dann aber müsste die Integration von performativen Ansätzen und nicht die Forderung nach *learning in religion* diskutiert werden.

Blickt man auf die Geschichte des Religionsunterrichts, so ist der Zusammenhang zwischen *learning in religion* und der Konfessionalität des Religionsunterrichts evident. Die Religionsgemeinschaften übernehmen schon aus verfassungsrechtlichen Gründen die inhaltliche Verantwortung für religiöse Bildung in der Schule, die sich lange als Ausformulierung konfessionskirchlicher Gehalte verstand, um die Beheimatung der Schüler*innen in ihrer Konfessionskirche zu stärken und vertiefen. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten lässt sich auf diesem normativ aufgefassten Hintergrund einerseits als eine scheinweise Rücknahme dieser Vollform des Religionsunterrichts interpretieren, die – aus kirchlicher Sicht – als Zugeständnis an die veränderte religiöse Situation bedauerlicherweise notwendig wurde. Sie lässt sich andererseits auch als ein Ringen um Konfessionalität deuten, indem Konfession begrifflich modifiziert und in seiner Funktion für den Unterricht neu bestimmt wird. Wir nehmen den zweiten Faden auf und markieren in drei Punkten einige Charakteristika der Diskussion um Konfession, die zeigen, dass eine Konfessionalität des Religionsunterrichts ohne die konzeptionelle Einbeziehung von *learning in religion* sinnvoll und unterrichtspraktisch möglich ist.

3.1 Position ausbilden

Die Auseinandersetzung mit der als problematische Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht gehandelten Religionskunde, die *learning about religion* absolut stellt, hat gezeigt, dass durch seine didaktische, kompetenzorientierte Anlage jeder Religionsunterricht positionell ist. Eine

standortlose Religionskunde ist sowohl auf der Seite der Lehrenden wie auf der Seite der Lernenden eine Fata Morgana. Der objektive, zu allen Formen der Religion(en) äquidistante, neutrale Blick ist nicht möglich und vor allem für Bildung auch nicht zuträglich. Dies wird auch von Vertretern eines bekenntnisunabhängigen, religionskundlich konzipierten Unterrichts bestätigt: „Dies (die Haltung der Unvoreingenommenheit gegenüber den Religionen – Erg. K. K.) ist eine – dezidiert – andere Haltung als die oft als ‚Neutralität‘ bezeichnete angebliche Position der Religionskunde. Neutralität im Sinne der Positionslosigkeit scheint mir im pädagogischen Feld ein Unsinn zu sein, weil es sie m. E. nicht gibt.“¹⁴ Denn Bildung zeigt einerseits das je eigene Bild von Welt und Mensch und fordert dieses Bild heraus. Kompetente Informationen geben zu denken und sind am Aufbau von Selbst- und Weltbild explizit-reflexiv oder implizit-mitlaufend beteiligt. Aus dieser pädagogisch-hermeneutischen Einsicht macht der Religionsunterricht eine Tugend. Er fördert in der Auseinandersetzung mit Religion die weltanschauliche Positionsbildung der Lernenden. Konzeptionell gilt dies für alle Schüler*innen – ganz gleich, welche weltanschauliche Vorgeschichte sie mitbringen. Ein Unterricht, bei dem *von Religion* für die eigene Sicht auf die Welt gelernt wird, bietet allen Lernenden die Chance, an diesem Bildungsangebot mit unterschiedlichem Interesse teilzuhaben. Ein Unterricht, der *learning in religion* – wenn auch nur temporär – zum Maßstab macht, bevorzugt die konfessionell geprägte Gruppe der Lernenden. Es ist ein Unterricht, der ihre weltanschauliche Vorgeschichte exklusiv anspricht und diese vertiefen will. Damit riskiert der Religionsunterricht bei einer kleiner werdenden Zahl konfessionskirchlich geprägter Schüler*innen seine Teilhabe an allgemeiner schulischer Bildung, er bestätigt doch wieder das alte Vorurteil, eigentlich gehe es dem Fach um eine konfessionskirchliche Vertiefung. *Learning from religion* arbeitet auf der Seite der Lernenden mit einem Konfessionsbegriff, der primär anthropologisch gemeint ist – gefördert wird die Fähigkeit, ein Bekenntnis, eine Stellungnahme zu Einstellungen, Werten, Selbst- und Weltbildern zu formulieren und argumentativ auszugestalten. Dies geht alle an, die am Religionsunterricht teilnehmen.

Es liegt in der Konsequenz dieser Argumentation, auch in den Lehrplänen auf Formulierungen, die dem *learning in religion* folgen, zu verzichten. Sie

¹⁴ Helbling (2015) 114.

sollten nicht ansatzweise den Eindruck erwecken, Religionsunterricht sei zwar ein wichtiges Bildungsgut für alle, aber dabei komme es doch noch einmal besonders auf die Förderung der kirchlich Sozialisierten an.

3.2 Konfession als Perspektive

Religionsunterricht, der eine kompetente Positionierung der Lernenden in Bezug auf die großen Fragen des Menschseins fördern will, benötigt einen sachlichen Gegenstand, der dies bei ansprechender didaktischer Aufbereitung leisten kann. Mit Religion ist dieser Gegenstand nicht vollständig beschrieben, weil es einer Perspektive bedarf, mit der auf Religion geschaut werden kann. Diese Perspektive ist der Religion selbst inhärent, weil Religion in ihrer Konkretheit beides ist: Sache und Perspektive auf die Sache. Im Christentum steht zur Charakterisierung dieser Perspektive der Begriff ‚Konfession‘ zur Verfügung. Für den Religionsunterricht meint demnach Konfession einen bestimmten und bestimmbaren Blick auf die Gehalte des Faches. Dies ergänzt den anthropologischen Konfessionsbegriff in Abschnitt 3.1.

Im Blick auf die Gehalte des gegenwärtigen und eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts verschiebt sich also die Semantik des Begriffs Konfession von einer personalen Zuschreibung – ‚ich bekenne‘ – zu einer Perspektive, die die Sache der Religion ordnet, gewichtet und zur Auseinandersetzung befähigt. Denn die Konfessionalität des Unterrichtsgehalts legt den Standort offen, von dem aus die Gegenstände präsentiert und bearbeitet werden:

- ▶ Sie gewährt den Schülern*innen die Möglichkeit zu eigener Positionierung, da persönliches Bekenntnis und Weltsicht mit dem Standpunkt des Unterrichts nicht übereinstimmen müssen. Konfession bildet vielmehr ein Gegenüber, an dem sich eigene Position und Religiosität konturieren können. „Sie bilden eine überindividuelle Referenz für das Verstehen und den Umgang mit Religion.“¹⁵ Dies gilt auch für kirchlich sozialisierte Schüler*innen, die ihre bisherige Auffassung von Glaube und Bekenntnis durch die Bearbeitung der Systematik und Perspektive des Faches neu ausrichten.
- ▶ Die Konfessionalität der Sache markiert eine Innenperspektive, von der aus Außenperspektiven, die zentral sind und im Unterricht nicht fehlen

¹⁵ Kahrs (2009) 184.

dürfen, erst deutlich werden. Denn „orientierungsfähig wird und bleibt nur, wer sein Verständnis von Leben und Welt in der Begegnung mit anderen Entwürfen prüft und weiterentwickelt.“¹⁶ Konfession als Perspektive fordert die Lernenden – auch die kirchlich Sozialisierten – auf, sich mit dem Standpunkt, dem Wahrheits- und Geltungsanspruch von Religion auseinanderzusetzen. Gerade wegen des Bildungsanspruchs religiös sozialisierter Schüler*innen ist auch nur eine ausschnittshafte Beschränkung auf *learning in religion* zu vermeiden. Denn gerade für diese Gruppe ist es wichtig, den Glauben in der Schule nicht einzuüben – der Religionsunterricht kopiert nicht Katechesen anderer Lernorte –, sondern dort durchgängig die Chance zu nutzen, sich kenntnisbezogen und reflexiv weiterzuentwickeln.

- ▶ Konfession als Perspektive integriert den theologisch gestalteten Wissenschaftsbezug, der Rationalitätskriterien zur Verfügung stellt, mit denen Meinungen, Einstellungen, Glaubenswahrheiten und Erfahrungen bedacht und vielseitig überprüft werden können. Insofern stiftet konfessionelle, standortbezogene Wissenschaftsorientierung eine Distanz zur Unmittelbarkeit des Gegebenen. „Es kann deshalb nicht die Aufgabe des schulischen Unterrichts sein, distanzlos in eine bestimmte Religion einzuführen.“¹⁷

Learning from religion integriert Konfession als Perspektive von seinem eigenen Selbstverständnis her. Denn diese Ausrichtung des Religionsunterrichts benötigt einen Standort, von dem her gelernt werden kann; sie verabsolutiert dabei nicht eine Perspektive und setzt den Wissenschaftsbezug insofern um, als sie zum Überdenken der je eigenen Positionen und Entscheidungen auffordert. *Learning in religion* dagegen integriert Konfession als eine Tradition, auf die hin gelernt wird, sie räumt einem Standpunkt einen inhaltlichen – nicht perspektivischen – Vorrang ein und vertieft das Einverständnis der Lernenden mit der vorhandenen Konfession.

3.3 Aneignungsformen durch die Lernenden

Trotz der konzeptionellen Einsprüche kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich im Unterricht Lernprozesse ereignen, die sich als *learning in re-*

¹⁶ Englert (2015) 25.

¹⁷ Schluß (2015) 158.

ligion charakterisieren lassen. Schulischer Unterricht setzt primär auf beabsichtigte, bewusste und überprüfbare Lernprozesse. Gute Planung möchte die Absichten so transparent wie effektiv machen, damit die Absichten tatsächlich bei den Adressaten ankommen. Die Adressaten sind aber Subjekte mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, sodass die Intentionen der Lernprozesse durch die Formen subjektiver Aneignung gefiltert, verändert oder in spezifischer Weise ausgewählt werden. Dies ist im Religionsunterricht, der als geisteswissenschaftlich orientiertes Fach auf Voreinstellungen, Vorinformationen und Urteile bei den Schülern*innen trifft, in besonderer Weise der Fall. Die Differenzen in der Aneignung bilden keinen Makel, sie sind vielmehr auf dem Hintergrund von schulischem Indoktrinations- und Überwältigungsverbot ein wichtiger Bestandteil von Bildung. Die bislang ausschließlich als konzeptionelle Unterscheidungsmerkmale benannten Formen von *learning about*, *from* und *in religion* lassen sich ergänzend als eine grobe Typisierung begreifen, die unterschiedliche Aneignungsweisen unterrichtlicher Gehalte im Fach Religion durch die Lernenden kategorisieren. Aneignungsformen haben viele Bedingungen, die z. B. auf Einstellungen zur Religion und religionsunterrichtliche Erwartungen zurückgehen. Sie bilden die maßgeblichen Kriterien für die einzelnen Typen, die im Unterricht getrennt oder vermischt vorkommen und von Schüler*innen je nach Thema unterschiedlich beansprucht werden:

- ▶ *Learning about religion*: Im konfessionellen Religionsunterricht eignen sich die Lernenden die Gehalte eines Themas so an, dass sie als Information zur Vertiefung der eigenen Sachkompetenz betrachtet werden. Schüler*innen, die von dieser Grundidee ausgehen, analysieren Zusammenhänge, nehmen religiöse oder ethische Implikationen zur Kenntnis und distanzieren sich von einer persönlichen Auseinandersetzung z. B. dadurch, dass sie Standpunkte und Positionen in erster Linie referieren. Religionsunterricht soll primär ihre Wissensbestände erweitern und ihre Reflexionskompetenz fördern.
- ▶ *Learning from religion*: Im konfessionellen Religionsunterricht nutzen die Lernenden die Gehalte eines Themas, um sie auf ihre eigenen vielfältigen Vorstellungen, Bilder und Vermutungen zu beziehen. Sie vergleichen religiöse, christliche Denk- und Handlungsformen mit dem, was ihnen bislang bekannt oder/und wichtig erscheint. Dabei ergänzen oder modifizieren sie ihre Position oder sind in der Lage, sie deutlicher

zu profilieren. Medium ihres Lernens sind vor allem die Diskussion sowie Formen kreativer Auseinandersetzung. Religionsunterricht soll ihre Selbst- und Verstehenskompetenz fördern.

- ▶ *Learning in religion*: Im konfessionellen Religionsunterricht erfahren diese Lernenden die Gehalte eines Themas als Vertiefungsangebot ihrer eigenen konfessionskirchlichen Sozialisation oder ihrer Annäherung an sie. Sie nehmen wahr, wo die Quellen dieser Position liegen, wie sie bedacht entfaltet und lebenspraktisch gestaltet werden. Religionsunterricht ist für sie das Fach, das ihre religiösen Fragen aus gläubiger Annäherung beantwortet. Sie wollen an ihrer religiösen Selbstkompetenz arbeiten, für die sie eine argumentative Sicherung benötigen. Sie setzen z. B. auch die ethischen und interreligiösen Gehalte in Bezug zu dieser Anforderung. Religionsunterricht soll ihre Selbst- und Gestaltungskompetenz fördern.

Diese Typologie eignet sich nicht, um Schüler*innen in Schubladen zu stecken, wonach z. B. Nichtglaubende dem Lernen über Religion, Suchende dem Lernen von Religion und Gläubige dem Lernen in Religion prinzipiell zuzuordnen sind. Denn der Typ kann bei einzelnen Lernenden themenabhängig sein und wechseln, sodass z. B. bei einer ethisch ausgerichteten Unterrichtseinheit der um Sachkompetenz bemühte Schüler nun nach einer Selbst- und Gestaltungskompetenz fragt, während die Schülerin, die bislang eine Präferenz für *learning in religion* erkennen ließ, nun Lernen über den ethischen Zusammenhang bevorzugt.

Wird durch die Lehrenden erkannt oder zumindest vermutet, dass ihre Lerngruppe durch Schüler*innen mit unterschiedlichen Aneignungsintentionen besetzt ist, werden sie einen Unterrichtstyp wählen, der auf möglichst effektive Weise die Intentionen berücksichtigt. *Learning from religion* hat hier einen konzeptionellen Vorteil, weil es aus einer mittleren Position mithilfe von didaktischer Perspektivierung, Materialien und Arbeitsaufträgen auch die Schüler*innen einbeziehen kann, die andere Vorstellungen für das Fach haben. *Learning in religion* setzt auf die dritte Gruppe, weil es sich als ein geschlossenes System zeigt, das ganz auf die Bedürfnisse dieser Gruppe zugeschnitten ist und andere entweder ausschließt oder nicht als intentionsgemäß lernfähig betrachtet. Eine exklusive Durchführung religiösen Lernens als *learning about religion* unterliegt ähnlichen Ausschlussgefahren.

Da konfessionskirchlich sozialisierte Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen, ist diese Typisierung in ihrer Grundform zwar nicht empirisch belegt, aber plausibel. Wenn dies stimmt, dann ist der von Georg Langenhorst dargestellte Zusammenhang zwischen der Konfessionalität und der konzeptionellen Notwendigkeit von *learning in religion* wenig stichhaltig. *Learning in religion* ereignet sich im Religionsunterricht, solange konfessionskirchlich geprägte Lernende an ihm teilnehmen und die Chance erhalten, von seinen Gehalten für sich zu lernen.

4 Andere Lernorte eines ‚learning in religion‘

Der Beitrag von *Georg Langenhorst* verknüpft das Votum für *learning in religion* mit der Sorge, dass ohne dieses Votum sowohl die kirchliche Unterstützung des Religionsunterrichts als auch eine theologisch-pädagogisch ausgerichtete Religionspädagogik wegbrechen wird.¹⁸ Damit verbindet sich eine zweite Sorge: Wenn *learning in religion* kein konzeptioneller Aspekt des schulischen Religionsunterrichts ist, dieser Bereich in andere, nicht wissenschaftlich begleitete und reflektierte Lernorte abwandert, besteht die Gefahr, dass die z. B. über die schulischen Lehrpläne erfolgte gesellschaftliche Diskussion religiöser Bildung ausfällt. *Learning in religion* könnte ihre offene, dialogische und bedachte Form verlieren und sich in konfessionskirchlich geschlossene, weniger gesprächsbereite und charismatische Richtungen transformieren. Von daher postuliert Georg Langenhorst zu recht eine deutliche Zuständigkeit der wissenschaftlichen Religionspädagogik auch für *learning in religion*, die zukünftig wegen des anders ausgerichteten Religionsunterrichts neu wahrzunehmen ist. Wo Lernorte für diese Konzeption religiöser Bildung liegen könnten, lässt *Georg Langenhorst* offen, weil die Zuweisung dieser Lernform an die Gemeindekatechese mit ihrem traditionellen Akzent der Hinführung zu Sakramenten durch die Erosion der Gemeinden nicht ausreicht. Einige Vorschläge:

- ▶ Zunächst bildet die *Schulpastoral* in noch deutlicherem Umfang als der Religionsunterricht ein Angebot für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft, sie kann nicht auf die konfessionskirchlich Beheimateten begrenzt werden. Andererseits macht es die freiwillige Inanspruchnahme möglich, zu rituellen, liturgischen bzw. praktisch-sozialen Einheiten

¹⁸ So Langenhorst in diesem Band.

einzuladen, die innerhalb der Schule in differenzierter Offenheit konfessionskirchliche Praktiken einüben. Insofern ergänzen sich Schulpastoral und Religionsunterricht, der als *learning from religion* konzipiert ist: Es gibt ja einen Ort in der Schule, der zumindest praktische Seiten eines *learning in religion* bedient und bedienen kann¹⁹ und den Religionsunterricht von einer exklusiven Option für konfessionskirchlich beheimatete Schüler*innen befreit.

- ▶ Religionspädagogisch kommt die Arbeit der kirchlichen (katholischen) *Jugendverbände* kaum in den Blick. Im Dachverband der katholischen Verbände – dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) – sind 2021 ca. 660.000 (sechshundertsechzigtausend!) junge Menschen aus 17 Einzelverbänden organisiert. Eine der programmatischen Intentionen lautet: „Dem BDKJ ist es ein Anliegen, jungen Menschen in der Kirche eine Heimat zu bieten, indem er zeigt, wie Katholische Kirche auch gelebt werden kann.“²⁰ In vielen Schulungen von Gruppenleiter*innen, Gruppenstunden, Freizeiten, eingerichteten Zentren und Cafés, übergreifenden Aktionen wie den 72-Stunden-Aktionen von 2013 und 2019 werden Erfahrungen von Gemeinschaft mit rituellen, inhaltlichen und sozialen Aspekten verbunden, die einen intensiven Bezug zu kirchlicher Tradition besitzen. *Learning in religion* bildet ein Merkmal verbandlicher Arbeit, wobei vermitteltes, intentionales Lernen neben direktem learning by doing steht. Ein Beleg für die Bildungsbemühungen stellt z. B. auch die Bibelausgabe des BDKJ dar²¹, deren Nutzung noch in den Anfängen steckt. Dies bedeutet nicht, die Jugendverbandsarbeit sei primär auf religiöse Bildung hin angelegt und übernehme Aufgaben der Gemeindekatechese. Bildung konkretisiert sich vielmehr als Seitenaspekt des offenen und dialogischen Angebots der Verbände an Jugendliche. Die Bemühungen sind in ihrem professionellen Anspruch noch kaum durch die wissenschaftliche Religionspädagogik empirisch und konzeptionell begleitet.
- ▶ Die regional sehr unterschiedlich erreichbaren *Ordensgemeinschaften*, *Jugendkirchen* und *Jugend(bildungs)häuser* mit ihren eigen profilierten Angeboten richten sich mit ihrer konfessionellen Prägung an Jugendliche, die der kirchlichen Überlieferung und Praxis zumindest nicht

¹⁹ Vgl. Dremel (2017).

²⁰ www.bdkj.de/jugend-kirche (aufgerufen am 22.02.2021).

²¹ Vgl. Linker u. a. (2020).

ablehnend gegenüberstehen. Ob sie in ihrer Eigenart neben der pastoraltheologischen nicht auch eine religionspädagogische Begleitung und Reflexion benötigen, müsste zumindest eingehend diskutiert werden. Es ist wohl kaum zu bestreiten, dass hier über das Erfahren und Handeln religiös gelernt wird – *learning in religion*.

Die sehr skizzenhafte Auflistung will nur andeuten, dass es Lernorte gibt, die für performative Elemente oder ein *learning in religion* zumindest Anknüpfungspunkte bieten. Da diese Lernform durch z. B. liturgische und soziale Praktiken, Gespräche und Austausch, situative und erlebnisförmige Anlässe geprägt ist, braucht es nicht den zentralen, sondern differente Lernorte mit unterschiedlichen Strukturen und Akzenten. Werden sie durch neue Möglichkeiten ergänzt, religionspädagogisch wahrgenommen, konzeptionell reflektiert und praktisch begleitet, kann die seit der Synode von 1974 gewachsene Trennung zwischen religiöser Bildung in der Schule und der Vertiefung konfessionskirchlicher Beheimatung zur Profilierung und zum Nutzen beider Intentionen fortgeschrieben werden. In Kooperation mit Liturgiewissenschaft und Pastoraltheologie könnte die Religionspädagogik z. B. ihre Expertise aus der Diskussion um performative Elemente religiöser Bildung einbringen: Religiöse Praxis alleine reicht für eine zu vertiefende Beheimatung in konfessionskirchliche Traditionen nicht aus, sie muss – an welchem Lernort auch immer – durch Kenntnis und Reflexion begleitet werden.

Literatur

- Baumert, Jürgen: (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson, Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M., S. 100-150.
- Bednorz, Lars, Kühl-Freudenstein, Olaf & Munzert, Magdalena (Hg.): (2009): Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion. Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag, Würzburg.
- Benner, Dietrich: (2014): Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn.
- Dremel, Martina: (2017): Performativ orientierter Religionsunterricht. Orientierungsmarken in unwegsamem Gelände, in: RpB 76, S. 73-84.
- Englert, Rudolf: (2015): Connection impossible? Wie konfessioneller Religionsunterricht Schüler/innen ins Gespräch mit Religion bringt, in: Kenngott, Eva-Maria, Englert, Rudolf & Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart, S. 19-30.

- Gruehn, Sabine: (2020): Zum Stellenwert religiöser Bildung in der öffentlichen Schule. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: RpB 82, S. 28-36.
- Helbling, Dominik: (2015): Stricken ohne Wolle? Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht im Rahmen des Schweizer Sachunterrichts, in: Kenngott, Eva-Maria, Englert, Rudolf & Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart, S. 105-118.
- Kahrs, Christian: (2009): Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle, Freiburg.
- Kropač, Ulrich: (2019): Bildung – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart.
- Kropač, Ulrich (2020): Glaube und Religion. Zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: RpB 83, S. 24-33.
- Kuld, Lothar, Bolle, Rainer & Knauth, Thorsten (Hg.): (2005): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster u.a.
- Langenhorst, Georg: (2020): Evangelikal – charismatisch – katholisch? Religionspädagogische Herausforderungen durch eine neuartige Liaison, in: RpB 83, S. 89-97.
- Linker, Christian, Otten, Peter & Springwald, Mika: (2020): Wir erzählen die Bibel. Texte der Einheitsübersetzung aus ungewöhnlicher Perspektive lesen, Freiburg.
- Meyer-Blanck, Michael: (2003): Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen, in: EvTh 63, S. 280-288.
- Schluß, Henning: (2015): Religiöse Bildung im Unterricht – Hoffnungen, Einsprüche, Legitimationsgrundlagen und Modelle, in: Kenngott, Eva-Maria, Englert, Rudolf & Knauth, Thorsten (Hg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, Stuttgart, S. 149-161.
- Schweitzer, Friedrich: (2014): Bildung, Neukirchen-Vluyn.
- Ziebertz, Hans-Georg & Schmidt, Günter R. (Hg.): (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh u. a.