

Georg Langenhorst

„learning **in** religion“

Religionspädagogische Herausforderungen im Blick auf eine marginalisierte Fragestellung

Die Zielsetzung des konfessionellen Religionsunterrichts wird heute fast durchgehend als ‚learning *from* religion‘ definiert. ‚learning *in* religion‘ wird hingegen als überholte Lernvorgabe gebrandmarkt. Gegen derartig einseitige Schwerpunktsetzungen setzt dieser Beitrag die umfassend begründete These: Wenn Religionsunterricht auf sämtliche Elemente eines ‚learning *in* religion‘ verzichtet, kann er sich nicht mehr ‚konfessionell‘ nennen. Langfristig wird es zudem darauf ankommen, neue, kreative Formen von ‚learning *in* religion‘ zu entwickeln, sei es innerhalb oder außerhalb der Schule.

Schlagwörter: „learning from religion“ – „learning in religion“ – Performatives Lernen – Interreligiöses Lernen

“learning **in** religion”

New challenges concerning religious education

Most of the contemporary scholars agree: Religious education in German schools aims at processes of ‘learning *from* religion’. ‘learning *in* religion’, however, is regarded as outdated. Against convictions like these this article claims that a form of religious education that renounces all elements of ‘learning *in* religion’ cannot be called ‘confessional’ any more. For the future it will become more and more important to develop new, creative forms of ‘learning *in* religion’: for teaching religion as a school subject or in religious communities.

Keywords: „learning from religion“ – „learning in religion“ – performative learning – interreligious learning

1 Eine marginalisierte Fragestellung

Die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum steht derzeit vor grundlegenden Richtungsentscheidungen. Angesichts von immer deutlicher werdenden Phänomenen der Entkirchlichung, der Vergleichgültigung

von Religion sowie der Individualisierung von Lebensausrichtungen konzentrieren sich viele Bildungsfachleute immer mehr auf Phänomene des *learning about religion* und *learning from religion*.

„*Learning about religion*“ spricht dem Lebensfeld Religion nach wie vor eine hohe Bedeutung zu. Ein kompetenter Umgang mit dem vielschichtigen Phänomen verlangt danach, umfassend *über* Religion(en) Bescheid zu wissen. Gebildet zu sein umfasst auch ein differenziertes Wissen über Religion und die Befähigung zu qualifizierten Urteilen in diesem Bereich. Derartige religionskundliche Kompetenz ist ein unverzichtbares Element schulisch angeregten Lernens.

„*Learning from religion*“ – unter diesem „Vorzeichen“¹ steht der derzeitige Religionsunterricht in Deutschland – geht einen Schritt weiter. Hier geht es zusätzlich darum, sich persönlich ansprechen zu lassen, darum, seine eigene Lebensausrichtung und Lebenspraxis anregen zu lassen durch die Informationen über und Erfahrungen mit Religion. All das bleibt aber konzeptionell von vornherein der individuellen Entscheidung und Aneignung überlassen.

„*Learning in religion*“ funktioniert anders. Hier geht es darum, *innerhalb* einer Religion oder auf sie hin Werte, Rituale, Formen und Überzeugungen kennenzulernen, einzuüben, kritisch und individuell zu überprüfen. Nicht im Sinne exklusivistischer Überlegenheitsphantasien, sondern von *Beheimatung*, die immer auf dialogische *Offenheit* zielt. Diese Idee war ursprünglich für den konfessionellen Religionsunterricht leitgebend. Dass sie de facto schon lange nicht mehr passt, lässt sich anhand zahlloser Untersuchungen und Beobachtungen zeigen. Angesichts von veränderten soziologischen Ausgangsbedingungen ist dieses Konzept als umfassendes Leitprinzip für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen untauglich geworden. Unwiederbringlich.

So sehr sich öffentlicher Religionsunterricht² also jetzt schon, umso mehr künftig auf die Prinzipien von ‚*learning about*‘ und ‚*learning from religion*‘ konzentrieren *muss* – und mit ihm Teile der Religionspädagogik – so sehr stellt sich ganz neu und eigenständig die Frage nach einer *zukunftsfähigen Form von ‚learning in religion‘*. Religionen sind ohne Prozesse der Einweisung und Einführung in den von ihnen gelebten Glauben nicht lebensfähig.

¹ Kropač u. a. (2021) 28.

² Vgl. Lindner u. a. (2017).

Die alten katechetischen Vorgaben werden dazu nicht ausreichen. Und die Religionspädagogik wird sich im Rahmen neuer Orte, Kontexte, Ziele und Formen diesem Feld zuzuwenden haben. Gut möglich, dass sich diese beiden religionspädagogischen Ausrichtungen (beide unverzichtbar!) mehr und mehr voneinander entfernen werden.

Ulrich Kropač fasst in seinem fundierten „Grundriss religiöser Bildung in der Schule“ 2019 eine unter akademisch arbeitenden Religionspädagog*innen weithin geteilte Position zusammen: „Mittlerweile besteht ein breiter Konsens darüber, dass *learning (in) religion* heute nicht mehr als Teil des schulischen Bildungsauftrags gelten kann.“³ In dem jüngst publizierten „Handbuch Religionsdidaktik“ wird diese Überzeugung wiederholt: „ein religionsunterrichtliches Konzept, das beabsichtigt, junge Menschen in eine bestimmte Religion einzuführen (*learning in religion*), würde dem Anspruch von Bildung nicht gerecht werden“⁴.

Stärker kann man einen Grundtypus religiösen Lernen nichts als überholt brandmarken. Aber so eindeutig diese Aussage ist, so viel Zustimmung ihr auf den ersten Blick zukommen mag: Sie ist falsch, selbst dann, wenn man Kropačs Warnung berücksichtigt, nicht von einer vollkommen eindeutigen „Trennschärfe“⁵ zwischen den Modellen auszugehen, vielmehr mit Übergängen zu rechnen. *Learning in religion* ist bleibender Teil nicht nur des schulischen Bildungsauftrags an den Religionsunterricht, sondern sowohl der Praxis als auch der theoretischen Konzeption! Auch wenn sie *nicht die Hauptausrichtung* schulischen Unterrichts markiert, kommt ihr doch eine essentielle (Neben-)Bedeutung zu, so lange der Religionsunterricht sich – auch im weitesten Sinne – konfessionell versteht. Diese These soll im Folgenden entfaltet und differenziert werden.

2 Einspruch aus der Praxis

Der Blick in die Praxis des Religionsunterrichts – sicherlich regional, konfessionell, alters- und schulartspezifisch pluriform – zeigt schnell auf, dass es zahlreiche religiöse Lernformen gibt, die *auch* (!) als *learning in religion*

³ Kropač (2019) 337.

⁴ Kropač u. a. (2021) 27.

⁵ Kropač (2019) 341.

strukturiert sind. Und es gibt keinerlei Grund, derartige Phänomene grundsätzlich als unreflektiert, auf reine Gewohnheit gründend oder pauschal als überholt zu kennzeichnen.

- ▶ Gerade der Religionsunterricht an den *Grundschulen* wird vielfach als ‚Einführung in den Glauben‘ verstanden, will er doch „eine lebendige Beziehung zu Gott ermöglichen“⁶. Ohne Missionierungszwang und im Wissen um die faktische religiöse Indifferenz vieler Schüler*innen und ihrer Familien wird eine Hineinnahme in die konfessionell bestimmte Glaubensstradition zumindest angeboten. Es geht im Religionsunterricht der Grundschule immer auch um eine „Kultur der Einübung“⁷, betont *Elisabeth Hennecke* im neuen „Handbuch Religionsdidaktik“.
- ▶ In Bayern nimmt die Stundentafel des nicht zufällig so bezeichneten Fachs katholischen *Religionslehre* im dritten und vierten Schuljahr eine zusätzliche Unterrichtsstunde auf, die der Anbindung an die Gemeinden und an die Stiftung des Sakramentes der Erstkommunion dient. Wo immer dies möglich ist, soll „an die ausgeübte Glaubenspraxis“ angeknüpft oder „behutsam zu einer solchen Glaubenspraxis“⁸ hingeführt werden.
- ▶ Unterrichtet wird das Fach *Religionslehre* an vielen Grund- und Mittelschulen von kirchlich angestellten Kräften, oftmals ausgebildet und zusätzlich angestellt als *Gemeindereferent*innen*. Diese Verbindung dient explizit der engen Verzahnung von Schule und Gemeinde.
- ▶ Quer durch alle Schularten finden sich – erneut: zumindest verstreut – die Praxis, eine Religionsunterrichtsstunde mit einem *Gebet* zu beginnen. Hier geht es darum, „Meditation und Gebet als Grundakte christlicher Religion durch Mit- und Nachvollzug kennen und ‚üben‘“ zu lernen, explizit also auch in Form des „Sich-Einüben[s]“⁹. Gerade hier können die Lernenden „auch die Atmosphäre des kirchlichen Glaubens spüren“¹⁰. Der Kontext dafür wird allein durch ein – angebotenes – *learning in religion* bereitgestellt.
- ▶ Ganz allgemein: *Liturgisches Lernen* – vormals an die Gemeinde delegiert – hat einen Platz im schulischen Unterricht gefunden. Da es an anderen Orten heimatlos geworden ist, braucht es neue, anders

⁶ Grundlagenplan (1998) 51.

⁷ Kropač u. a. (2021) 440.

⁸ RU vor neuen Herausforderungen (2005) 24.

⁹ Hilger u. a. (2014) 360.

¹⁰ Grundlagenplan (1998) 54.

strukturierte Lernformen im Kontext Schule. Wie sonst „sollen Jugendliche [...] Liturgie begreifen oder reflektieren, wenn sie weitgehend keine liturgische Praxis besitzen?“¹¹, fragt stellvertretend *Claudia Gärtner*.

- ▶ Angebote der *Schulpastoral*, sei es im Blick auf die Gestaltung des Kirchenjahrs oder auf die soziale oder spirituelle Betreuung und Begleitung, haben auch an staatlichen Schulen ihren selbstverständlichen Platz. Sie sind „sowohl mystagogisch als auch diakonisch ausgerichtet“ und eröffnen „allen am Schulleben Beteiligten Erlebnis- und Erfahrungsräume für das Leben und Glaubenlernen“¹². Schulpastoral – so *Angela Kaupp* – kann „der Einführung in den Glauben dienen“¹³. Das neueste Schreiben der deutschen Bischöfe unterstreicht nachdrücklich: „Schulpastorale Angebote [...] unterstützen den Bildungsauftrag der Schule und die Schulentwicklung.“¹⁴
- ▶ Während man lange die strukturelle Abtrennung von Gemeindekatechese und Religionsunterricht als *die* große Befreiungsbewegung der Würzburger Synode feierte – zu Recht –, zeigt sich heute in völlig anderem Kontext und mit gänzlich anderer Intention „ein Wandel im Verhältnis von gemeindepädagogischer und schulischer religiöser Bildung“, so *Birte Platow* 2020: „von einem Nebeneinander“ zu „einem Miteinander“¹⁵. Von hier aus ergeben sich neue Perspektiven auch für ein ‚*learning in religion*‘.
- ▶ Konfessionell ausgerichtete Schulen sehen ihr spezifisches Profil vor allem in der Möglichkeit, ihre Schüler*innen in die Formen gelebter Religiosität einzuführen, ohne sie darauf zu verpflichten. Gerade angesichts von zunehmender Religionslosigkeit müssen „Erprobungsräume für das Christsein als Lebensform“ profiliert und gestärkt werden, indem konfessionelle Schulen explizit „Orte christlicher [...] Primärsozialisation“¹⁶ werden, so die neue Denkschrift der EKD. Eine Didaktik für diese umfassend neuartige Programmatik gilt es aber noch zu entwerfen.

¹¹ Gärtner (2015) 82.

¹² Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (2005) 32.

¹³ Kaupp (2021) 493.

¹⁴ Im Dialog mit den Menschen (2020) 25

¹⁵ Platow (2020) 77.

¹⁶ Religiöse Bildung (2020) 128; 132.

Learning in religion sei „nicht mehr Teil des schulischen Bildungsauftrags“? Die „Einübung in Religion“ sei ein Konzept von „früher“¹⁷? Der erste Test, die Überprüfung an Formen gelebter schulische Praxis, erhebt den ersten, vielstimmigen Einspruch. Er wird durch weitere flankiert.

3 Einspruch aus den offiziellen Vorgaben

Ob man das nun für passend hält oder nicht: Der schulische Bildungsauftrag – je nach Bundesland im Detail unterschiedlich formuliert – umfasst etwa in Bayern nach wie vor die Formulierung, das oberste Bildungsziel bestehe unter anderem in der Bildung der „Ehrfurcht vor Gott“ sowie der „Achtung vor religiöser Überzeugung“ sowie der „Anerkennung religiöser Werte“¹⁸.

Hier geht es nicht allein um ein ‚Bescheidwissen über‘ oder um ein ergebnisoffenes ‚Sich-Anregen-Lassen von‘, sondern um eindeutig inhaltlich formulierte Vorgaben. Das schulische Lernen hat eine klare Zielrichtung: *In* diese Überzeugungen *hinein* sollen die angestrebten Erziehungs- und Bildungsprozesse führen, unabhängig davon, ob diese Vorgaben in jedem Fall erreicht werden können.

Eine der klassischen Aufgaben von Schule ist und bleibt die ‚Sozialisationsfunktion‘. Die Lernenden sollen – auch – hineingenommen werden in die Grundwerte, prägenden Vorgaben und ordnungsstiftenden Verhaltensweisen, die sich in einer Gesellschaft ausgebildet haben. Dieser Aufnahmeprozess korrespondiert immer kritisch und spannungsgeladen mit der subjektiven Individualisierung. Sozialisation erfolgt in der Regel nicht über Zwang und prinzipieller Beharrung auf Tradition, sondern in einer gegenseitigen (korrelativen) Entwicklung.

So wie Schule auf derartige Sozialisationsprozesse allgemein nicht verzichten kann, so auch nicht der gesellschaftliche Teilbereich ‚Religion‘. Es gehört zum schulischen Bildungsauftrag, auch ‚religiöse Sozialisation‘ anzubieten und zu ermöglichen. Genau das ist die Aufgabe von sorgsam zu bestimmenden und reflektiert durchzuführenden Lernprozessen *in religion*.

Schon die Bezeichnung des Schulfachs bestätigt diese Lesart. Es trägt – zumindest in einer Mehrzahl der Bundesländer – den Namen ‚Evangelische/ Katholische Religionslehre‘. Das mag man für überholt halten und

¹⁷ Kropač (2019) 316.

¹⁸ Bayerische Verfassung, Artikel 131.

gern ändern wollen. Derzeit geltender Fakt ist: Es geht diesem Fach (auch) um ein Vertraut-Machen mit einer über Formen der *Lehre* erschließbaren Tradition, um die Hineinnahme in eine vorgegebene Praxis, die sich nicht allein individueller Konstruktion verdankt.

In den kirchlichen Dokumenten haben diese Setzungen ihren Widerhall gefunden. Das Grundziel des Religionsunterrichts ist aus katholischer Perspektive seit der Würzburger Synode klar benannt. Es geht zentral darum, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen“¹⁹. All das setzt Reflexion, Distanz, Dialog, Offenheit voraus und ist unbestritten.

Oft wird aber überlesen, dass auch andere Akzente genannt werden: Der Religionsunterricht „motiviert zu religiösen Leben“, ja, es geht ihm immer auch (!) „um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“²⁰. Dass der Religionsunterricht also *offen ist* für Elemente und Perspektiven eines Hineinwachsens in die konfessionell rahmende Welt, wird bewusst als Option – nicht als für alle verpflichtende Perspektive – benannt.

Unter veränderten Vorzeichen werden diese Spuren in der Bischofserklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005 aufgenommen und im Kontext gesellschaftlicher Pluralität neu geschärft. Gerade angesichts fehlender religiöser Primärerfahrungen geht es umso mehr darum, die Schüler*innen „auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt“ zu machen. Dieses „zumindest ansatzweise Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens“²¹ ist Basis jeglichen religiösen Lernens, das sich letztlich erst „im Vollzug, im Probieren“²² erschließt. *Im Vollzug!* Hier geht es – explizit benannt – um Prozesse eines *learning in religion*, auch wenn dies im Modus des Probierens erfolgt.

Diese Vorgaben werden in den schulischen Fachprofilen und Lehrplänen konsequenterweise immer wieder umgesetzt. Eine systematische und flächendeckende Überprüfung kann hier nicht erfolgen. Entscheidend: Derartige Hinweise finden sich im Blick auf *alle Schularten*, keineswegs ausschließlich als Rahmenvorgaben für die Grundschule. Ein Beispiel muss

¹⁹ Der RU in der Schule (1974) 29.

²⁰ Ebd. 30.

²¹ RU vor neuen Herausforderungen (2005) 24.

²² Ebd. 25.

genügen: Der aktuelle bayerische Lehrplan für das Fach katholischen Religionslehre am Gymnasium betont gleich in der ersten Ausführungen zum „Selbstverständnis des Fachs“: „Vor dem Hintergrund einer sehr unterschiedlichen religiösen Sozialisation der Schülerinnen und Schüler können“ gerade „spirituelle Elemente den katholischen Religionsunterricht nicht nur bereichern, sondern auch zu Formen gelebten Glaubens hinführen.“²³ *Hinführen!*

Ob man derartige Passagen als „Gepräge der Materialkerygmatik“ kritisch abwerten muss, ob das damit eben doch klar benannte „Beheimatungsmotiv“²⁴ von vornherein und ohne abwägende Diskussion als ‚rückständig‘ und den Ansprüchen an ‚Bildung‘ widersprechend gebrandmarkt werden darf, wäre gerade Aufgabe einer vorurteilsfreien Diskussion. Anders gewichtet: Ob solche Aussagen in einem völlig neuen Kontext nicht noch einmal ganz andere – eben nicht konservativ bewahrende, sondern progressiv neu aufbauende – Perspektiven benennen könnten, wäre eine spannende Frage. Welche Formen der Verbindung von ‚learning from‘ und ‚learning in‘ sind sinnvoll und produktiv?

Ein ökumenischer Blick: Auch die Evangelische Kirche hebt – bei aller Betonung von Pluralitätsfähigkeit und Dialog – hervor, dass „Kinder und Jugendliche die christliche Überlieferung in authentischer Form kennenlernen“²⁵ sollen. Religiöse „Identität ist angewiesen auf die persönliche Vertrautheit mit einer bestimmten Tradition sowie auf die Orientierungsmöglichkeiten, die sich daraus für den eigenen Glauben ergeben“²⁶, betont die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ von 2014.

Von beiden offiziell vorgegebenen Positionen – denen der katholischen wie der evangelischen Kirche – legt sich ein vergleichender Bezug zu Entwürfen des *performativen Lernens* nahe, ohne dessen zahlreiche Varianten auf ein gemeinsames System, geschweige denn auf eine eins-zu-eins Entsprechung zu dem von den katholischen Bischöfen vorgelegten Aufgabenspektrum reduzieren zu wollen.

²³ Lehrplanplus.

²⁴ Kropač u. a. (2021) 66.

²⁵ Religiöse Orientierung gewinnen (2014) 37

²⁶ Ebd. 43.

Hans Mendl fasst die Charakteristika performativer Lernarrangements zusammen. Zunächst abgrenzend: Es geht um „Verstehen, nicht Einüben“²⁷! Performative Lernformen beabsichtigen nicht „in den Glauben einzuführen oder eine stärkere Gemeindebindung anzustreben“²⁸, auch wenn das in der Praxis oft missverstanden wird und die Grenzen nicht immer klar zu ziehen sind. Mehr noch: Auch wenn performatives Lernen – gegen die theoretische Zielbestimmung – genau dafür verwendet werden *kann*. Eigentlich geht es darum, dass man im Religionsunterricht auch (!) „die Innenseite von Religion in den verschiedenen Ausfaltungen, auch in ihrer spezifisch konfessionellen Gestalt, kennengelernt hat“²⁹.

Learning in religion kann demnach zwei deutlich voneinander verschiedene, gleichwohl ineinander verschränkte Formen aufweisen. Einerseits die einer Katechese-ähnlichen, unmittelbaren Einführung in den Glauben, die auf persönliche – selbst verantwortete – Glaubenspraxis im privaten Leben abzielt, also auf den „Versuch, junge Menschen in einer bestimmten Religion zu verwurzeln“, so die Charakterisierung von *Ulrich Kropač*³⁰. *Claudia Gärtner*s Beschreibung klingt weniger drastisch: „religiöse Lernprozesse im RU“ obliegen aufgrund der fehlenden religiösen Primärsozialisation unter anderem „der Aufgabe, Heranwachsende mit Religion vertraut zu machen, sie in Religion und religiöse Vollzüge einzuführen“ Es geht dem Religionsunterricht auch um „Affirmation“ und „Einbindung“³¹. Diese Perspektive bestimmt auch aus Sicht vieler Religionslehrkräfte einen entscheidenden Teil ihres professionellen Selbstverständnisses.

Zum anderen kann man unter *learning in religion* aber auch die Förderung der Applikations- und Partizipationskompetenz verstehen, also die *Befähigung* zur Anwendung und gemeinschaftlichen Ausübung des Erlernten. Dann wird stärker die personale, subjektive, individuell zu verantwortende Entscheidung der Lernenden betont. Diese zuletzt genannte Form ist ohne Frage explizit Teil (nicht die Gesamtvorgabe) des – staatlich wie kirchlich formulierten – Bildungsauftrags von Schulen.

²⁷ Mendl (2016) 222.

²⁸ Ebd. 231.

²⁹ Ebd.

³⁰ Kropač (2019) 349.

³¹ Gärtner (2015) 97.

4 Einspruch aus interreligiöser Perspektive

Ein dritter Einspruch gegen eine Marginalisierung von *learning in religion* erfolgt aus einer überraschenden Perspektive: von Seiten der in Deutschland noch jungen Disziplinen der jüdischen und muslimischen Religionspädagogik und -didaktik.³² Um eine erste konzeptionelle Ausrichtung bemüht, richtet sich ihr Augenmerk in erstaunlich parallel gestalteter Zielbestimmung primär darauf, die eigene Identität im multikulturellen und religionsdistanzieren Kontext zu betonen.

Was heißt Jude-Sein und Muslim-Sein in der europäischen Gesellschaft heute? Diese Frage bestimmt die Konzeptionen. Nur wenig überraschend: Der erste (nicht einzige!) Schwerpunkt derartiger Fragestellungen führt zu Varianten des *learning in religion*. Die Minderheitssituation und die – zumindest subjektiv vielfach so empfundene – ‚Fremdheitssituation‘ lassen kaum eine andere Wahl. Nur exemplarisch lassen sich derartige Stimmen hier aufführen.

„Bei uns“ – führt die Rabbinerin *Elisa Klapheck* 2019 aus – „kann es nicht“ nur „um ein Angebot von ‚Identifizierung‘ gehen, sondern um eine Vertiefung der Identität unter allen Umständen.“³³ *Mark Krasnov* betont im neu erschienenen „Handbuch Religionsdidaktik“, dass es dem jüdischen Religionsunterricht auch darum geht, dass „die Teilhabe und -nahme am Gemeindeleben gewährleistet wird“³⁴. Die Sichtung von neu erstellten Lehrplänen für den jüdischen Religionsunterricht lasse überdeutlich das Anliegen erkennen, „die ‚jüdische Identität‘ zu stärken“³⁵, so der jüdische Religionspädagoge *Bruno Landthaler*. Durchaus kritisch mahnt er an, dass hier die Unterscheidung von Katechese und schulischer Didaktik „zumeist nicht reflektiert“ und der Religionsunterricht so „zum verlängerten Arm der gemeindlichen Unterweisung“³⁶ werde. Hier steht eine binnenjüdische Positionsklärung offensichtlich erst noch aus.

Unabhängig davon: Dem im Judentum vorherrschenden, primär auf praktizierte Identität abzielenden Konzept würden auch viele muslimische Religionspädagog*innen zustimmen. Der Baden-Württembergische

³² Vgl. Langenhorst (2016).

³³ Klapheck u. a. (2019) 61.

³⁴ Kropač u. a. (2021) 94.

³⁵ Klapheck u. a. (2019) 39.

³⁶ Ebd. 36.

Bildungsplan für „Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung“ an der Grundschule benennt – exemplarisch – diese Zielausrichtung eindeutig. Der Unterricht leitet „zum Glauben sowie zum ganzheitlichen Denken und Handeln“ an. Als „Grundlage für die Positionierung der Kinder in ihrer aktuellen Lebenswelt“ wird „der Glaube [...] angebahnt“³⁷.

Diese Setzung erfolgt bewusst und reflektiert. Es geht – schreibt stellvertretend *Tuba Isik* – der islamischen Religionsdidaktik primär um „eine grundsätzliche Beheimatung im islamischen Glauben“³⁸, selbstverständlich „durch Glaubensreflexion“³⁹ nicht durch Oktroyierung. Als zentrale Kompetenz im Religionsunterricht benennt *Gül Solgun-Kaps* „den Schülern ihren Glauben näher zu bringen“ sowie die „Identitätsstärkung der Kinder“ gerade auch durch die „Zugehörigkeit in die Gemeinschaft“⁴⁰ der Glaubenden. Auch wenn es nicht das vorrangige „Ziel der religiösen Bildung in der Schule sein kann, zum islamischen Glauben zu führen“⁴¹ – so *Abdel-Hakim Ourghi* – so geht es doch darum, dass sich den Lernenden zumindest „die Möglichkeit“ eröffnet, „sich in ihrer religiösen Identität zu entfalten“⁴².

Selbst wenn es in der jüdischen und muslimischen religionspädagogischen Diskurslandschaft auch andere Stimmen gibt, so verdeutlichen die zitierten in dieser Position doch den Mainstream. Es geht primär um „Vertiefung der Identität“ und reflektierte „Beheimatung“: Dass das damit vorrangig betonte ‚learning in religion‘ sowohl aus jüdischer als auch aus muslimischer Sicht ein ‚learning between religions‘ explizit nicht ausschließt, vielmehr voraussetzt, wird aber auch klar benannt.

Selbstverständlich, so die jüdische Religionspädagogin *Rosa Rappoport*, setze man sich im jüdischen Religionsunterricht „mit den eigenen Traditionen auseinander“, aber eben „nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext und anderen Religionen wie Christentum und Islam“⁴³. Dass die

³⁷ Bildungsplan (2016) 1.1.

³⁸ Isik (2015) 223.

³⁹ Ebd. 234.

⁴⁰ Solgun-Kaps (2014) 187.

⁴¹ Ourghi (2017) 114.

⁴² Ebd. 238

⁴³ Klapheck u. a. (2019) 62.

Beheimatung Ausgangspunkt und Befähigung zum dann auch unverzichtbaren interreligiösen Lernen, zum „ich-Du-Perspektivenwechsel“⁴⁴, wird, betont auch *Tuba Isik*. Islamische Religionspädagogik ist „von ihrem Grundansatz her interdisziplinär angelegt“⁴⁵, resümiert *Abdel-Hakim Ourghi*.

Der Befund ist eindeutig: Das in der Denkschrift der EKD von 1994 so perfekt kombinierte Begriffspaar von „Identität und Verständigung“⁴⁶ schließt sich nicht gegenseitig aus, sondern bedingt einander. Aus jüdischer wie muslimischer Perspektive ist dabei eine starke Konzentration auf den ersten Pol, auf Identität, in der derzeitigen Ausgangslage als Minderheitenreligion unausweichlich. Von vorgängigen Prozessen des *learning in religion* ausgehend werden interreligiöse Brückenschläge möglich. Das schließt eine grundlegende, immer schon aktive Offenheit für andere Kulturen, Weltanschauungen und Religionen nicht aus.

Mit gutem Recht streben Juden und Muslime in Deutschland unter Berufung auf das Grundgesetz (Artikel 7, Absatz 3) entweder die Einführung oder den systematischen Ausbau des konfessionellen Unterrichts eigener Prägung an. Dass das Christentum zur gleichen Zeit nach Alternativen zu dieser Organisationsform sucht, sei es konfessionell-kooperativ, sei es religionsübergreifend, sei es durch ethisch-religiöse Gesamtlösungen im Klassenverband, entbehrt nicht der Tragik. Im Übereifer der Verabschiedungen jeglicher Formen von *learning in religion* aus dem schulischen Kontext und aus dem religionspädagogischen Diskurs, übersieht man nicht nur Vorgaben und breit belegbare Praxis im eigenen Feld, sondern schreibt darüber hinaus – ungewollt – auch den Geschwisterreligionen Regeln vor, deren gemeinsames, aufeinander hörendes Aushandeln eigentlich noch bevorsteht. Fällt man so den Bemühungen von Judentum und Islam in den Rücken?

5 Perspektiven für *learning in religion*

Welchen Raum hat *learning in religion* gegenwärtig, welche Formen könnte es künftig finden?

⁴⁴ Isik (2015) 248.

⁴⁵ Ourghi (2017) 239.

⁴⁶ Vgl. Identität und Verständigung (1994).

5.1 *learning in religion*: Unverzichtbarer Marker von konfessionellem RU

So lange der an staatlichen Schulen erteilte Religionsunterricht von Kirchen oder anderen Glaubensgemeinschaften *mitverantwortet* wird, wird er immer *auch* (!) spirituelle, rituelle, symbolisierte Elemente eines Lernens aufnehmen, dass aus der jeweiligen Religion stammt und die Möglichkeit (!) des existentiellen Vollzugs mit aufnimmt. 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.

Zur Vermeidung von Missverständnissen sei hinzugefügt: Das muss ja gar nicht ‚verwerflich‘ sein, kann sogar das konsequente Ergebnis eines offenen Klärungsprozesses werden, didaktisch völlig stringent und sinnvoll konzipiert – aber eben in einem anderen Bezugsrahmen. Hier hilft nur Transparenz!

Eine weitere Unterscheidung sollte den Diskurs strukturieren. ‚In‘ kann dabei zwei verschiedene Varianten bezeichnen:

- ▶ Zunächst einen Raum. *learning in religion* bezeichnet dann Lernprozesse innerhalb einer klar abgrenzbaren Sphäre, im Binnenraum von Religion, in dem ein gegebenes Einverständnis zu dieser Religion als – zumindest weitgehend – gegeben vorausgesetzt werden kann.
- ▶ ‚In‘ kann zum Zweiten aber auch eine Richtung anzeigen. Dann erfolgen die Lernprozesse auf das Ziel, auf die Möglichkeit hin, dass ein Hineinwachsen in diese Religion angestrebt wird. Das Einverständnis ist noch nicht erfolgt, wohl aber die Bereitschaft sich auf einen Prozess einzulassen, der genau dazu führen kann und soll. Beide Dimensionen werden zu einem zukunftsfähigen Programm von *learning in religion* gehören.

Gewiss, die Vorgaben des *learning about religion* und *learning from religion* werden die vorherrschende Form des gegenwärtigen und unmittelbar zukünftigen Unterrichts bestimmen. Aber nicht ausschließlich. Eine zentrale religionspädagogische Aufgabe kann gerade darin liegen, praxistaugliche Formen zu finden, wie diese unterschiedlichen Ansätze mit Elementen eines *learning in religion* zusammenwirken können. Wo darf die Einladung zur Einübung von praktizierter religiöser Praxis ihren Platz finden, ohne übergriffig und zwanghaft zu werden? Wo sorgt sie gerade für die Würze,

den Reiz, die Wärmeströme des Unterrichts? Diese Fragen sind zukunfts-fähiger als alle Marginalisierungen.

5.2 *learning in religion*: Künftige Identitätssicherung außerhalb von Schule

Ein Blick in die Zukunft des Religionsunterrichts, der – mit den Worten von *Elisabeth Naurath* – „nicht so bleiben kann, wie er ist“⁴⁷. Es bedarf nur wenig Phantasie um zu erkennen: Von den Kirchen und Religionsgemeinschaften maßgeblich verantwortete Organisationsformen des Religionsunterrichts werden nicht mehr lange bestehen. Die demographischen Entwicklungen weisen zu deutlich auf den Bedeutungsschwund der Großkirchen, der sich im Zeichen der Corona-Pandemie implosionsartig beschleunigt. Schon jetzt, so *Uta Pohl-Patalong*, ist die „absolute Trennung nach Religionszugehörigkeit“ der Schüler*innen de facto „die Ausnahme“⁴⁸.

Möglich, dass Formen konfessioneller Kooperation die Entwicklungen ein wenig ausbremsen. Auch möglich, dass sich die Kirchen irgendwann mit der Rolle als gleichberechtigte Partner unter Vielen zu einem von mehreren Trägern verantworteten, schulklassenbezogenen ‚Bildungsfach für alle‘ im Blick auf Religion und Ethik zufriedengeben.⁴⁹ Wobei alles darauf hinweist, dass gerade die katholische Kirche weniger bereit sein wird, auf das klassische ‚Vorrecht‘ exklusiv konfessionellen Religionsunterrichts zu verzichten, als die evangelische. Für Religionsdidaktik entscheidet: Für all diese Szenarien sollten vorbereitete Konzeptionen entwickelt werden, um die jeweiligen Vorgaben im Sinne der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu gestalten.

Für meine Fragestellung entscheidend: Unabhängig davon, ob man das begrüßt oder fürchtet, ob man das anstrebt oder zu verhindern versucht: In dem Moment, in dem sich Religionsunterricht von jeglicher Form von *learning in religion* verabschiedet, wächst ein neuer Anspruch. Dann wird es darum gehen, konfessionellen und darin konfessorischen *Religionsunterricht* zu entwickeln, der *außerhalb von Schule*, gegebenenfalls kooperativ

⁴⁷ Lindner u. a. (2017) 23

⁴⁸ Eisenhardt u. a. (2019) 19.

⁴⁹ Vgl. Porzelt (2020).

ergänzend zu Schule stattfindet. Er wird auf rein freiwilliger Basis (beziehungsweise dem freien Elternwillen) stattfinden, von den Kirchen vor Ort verantwortet und durchgeführt werden und explizit der Einführung in die religiöse Praxis und Gemeinschaft dienen. Die unvermeidbare Trennung von Katechese und Religionsunterricht, die in den 1970er Jahren große Befreiungsdynamik erzeugte, wird wieder aufgehoben.

Aber nicht im Sinne eines restaurativ-konservativen ‚zurück zu‘! Im Kontext der Zukunft des 21. Jahrhunderts gilt es, *neue* Formen eines *learning in religion* zu finden, welche die Minderheitensituation und Freiwilligkeit berücksichtigen. Die gemeindlichen Erfahrungen von Katechese im pluralen Kontext⁵⁰ können dabei gewiss hilfreich sein, aber sie werden nicht ausreichen. Durchaus möglich, dass Christ*innen dabei von den jüdischen und muslimischen Erfahrungen lernen können – das wäre eine Umkehr der religionspädagogischen Diskurserfahrungen der letzten Jahrzehnte. Ebenfalls möglich, dass Erfahrungen im Osten Deutschlands mit der so genannten ‚Christenlehre‘ dann plötzlich modellbildend sein werden, auch das im Sinne eines Paradigmenwechsels eigener Art.

Was bedeutet diese Vision für die *akademische Religionspädagogik*? Getragen durch die kirchliche Absicherung hat sich die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten ziemlich frei entfalten können. Sie hat sich durch ihr arbeitsteiliges Vorgehen allen möglichen Diskurspartner*innen – empirischer Sozialforschung, Linguistik, Ästhetik, Philosophie, Soziologie, anderen Religionen, den Künsten – widmen können, gerade das war ihre Stärke. Nicht immer wurden diese nach außen gerichteten Bestrebungen jedoch durch eine gleichzeitige Intensität der Binnenbetrachtung und Identitätsversicherung begleitet. Wie man aus christlicher Sicht identitätszentriert lernt, gehört nicht zu den prestigeträchtigen Fragestellungen.

Sobald der kirchliche Einsatz für den konfessionellen Religionsunterricht jedoch wegbricht, fällt auch das Gerüst der akademischen Religionspädagogik in sich zusammen. Gewiss, auch für neue Formen eines religiös-ethischen Unterrichtsfaches braucht es akademische Ausbildung. Aber sie wird ihr Profil völlig verändern, eher religionswissenschaftlich oder komparativ⁵¹ ausgerichtet sein, personell stark abrüsten und nicht mehr an den Theologischen Fakultäten oder Instituten verankert sein.

⁵⁰ Vgl. Kaupp u. a. (2011).

⁵¹ Vgl. Burrichter u. a. (2015).

Und doch wird es eine neue Form von christlicher, konfessioneller Religionspädagogik geben: zentriert auf die ausdifferenzierte, reflektierte Frage nach der Weitergabe des Glaubens durch Unterricht und im Gemeindekontext. Derzeit werden derartige Konzepte im Kontext einzelner restaurativ ausgerichteter Bistümer angelehnt an Ideen der 1950er Jahre entworfen. Dabei werden entweder unreflektiert materialkerygmatische Konzeptionen aufgewärmt, oder aber übernahmeverpflichtende Katechismus-Orientierungen konzipiert. Gleichzeitig entwickeln sich pädagogische Konzeptionen in charismatisch-evangelikalen Kreisen, die auf Exklusion und elitäres Entscheidungschristentum setzen.⁵² Beiden expandierenden Bewegungen darf das Feld didaktischer Modellbildung im Blick auf binnenchristliche Lernprozesse im Kontext postmoderner Pluralität nicht überlassen werden. Vielmehr muss es darum gehen, das wohlreflektierte Erbe religionspädagogischer Positionierungen – selbstkritisch wie selbstbewusst – auf die dann neue Situation hin zu transformieren.

6 Die entscheidende Frage künftigen religiösen Lernens

Diese Einsicht fordert jedoch eine – zumindest partielle – Schubumkehr wissenschaftlicher Schwerpunktsetzung. *Learning in religion* im Spannungsfeld von Identität und Verständigung: es wird zumindest aus theologischer Sicht die entscheidende religionspädagogische Themenstellung der Zukunft. ‚living and learning religion‘ werden „für die Existenz und Zukunft religiösen Glaubens essenziell“ und zwar „im eigenen Raum“⁵³, prognostiziert auch Burkard Porzelt. Einige Fragefelder seien skizziert:

- ▶ Wie lässt sich die ‚Wende zum Subjekt‘ mit dem ‚Aufnahmewillen der Gemeinschaft‘ korrelativ so verschränken, dass die Ansprüche an Produktivität und konstruktiver Kritik zur Geltung kommen können?
- ▶ Welche Formen können performative Elemente einnehmen, wenn sie explizit in einem System von potentieller Hineinnahme in eine Religion eingesetzt werden?
- ▶ Welchen essentiellen Anteil erhält die interreligiöse-interkulturelle Perspektive?
- ▶ Wie kann man verantwortungsvoll mit Gebet, Ritual, Symbolisierung, Liturgie, wie mit praktischen Glaubensvollzügen umgehen?

⁵² Vgl. Langenhorst (2020).

⁵³ Porzelt (2020) 57.

- ▶ Welche Möglichkeiten zu Distanz, Zurückhaltung und Indifferenz werden konzeptionell ermöglicht?

Unabhängig von organisatorischen Fragen – zur Ausbildung und Anstellung der Lehrkräfte, zur Verbindung zur Schule, zur Erfolgsüberprüfung, etc. – wölbt sich hier ein Kosmos von überaus reizvollen religionsdidaktischen Fragestellungen auf. Noch sind sie Zukunftsmusik. Es ist jedoch ein Gebot der Klugheit, vorbereitet zu sein. Erfahrungen in Nachbarländern wie der Schweiz oder Luxemburg zeigen: Wenn der strukturelle Wechsel kommt, dann plötzlich und umfassend. Für wirklich zukunftsweisende Antworten darauf ist die wissenschaftlich arbeitende religionspädagogische Zunft – scheint mir – noch nicht gut aufgestellt.

Literatur

- Burrichter, Rita, Langenhorst, Georg & von Stosch, Klaus (Hg.): (2015): *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: (1974): Hefreihe Synodenbeschlüsse Nr. 4, Bonn.
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen: (2005): hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
- Eisenhardt, Saskia, Kürzinger, Kathrin S., Naurath, Elisabeth & Pohl-Patalong, Uta (Hg.): (2019): *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*, Göttingen.
- Gärtner, Claudia: (2015): *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn.
- Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule: (1998): hg. von der Zentralstelle Bildung der Dt. Bischofskonferenz, München.
- Hilger, Georg, Ritter, Werner H., Lindner, Konstantin, Simojoki, Henrik & Stögbauer, Eva: (2014): *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Überarbeitete Neuauflage*, München.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift: (1994): Gütersloh.
- Im Dialog mit den Menschen in der Schule. Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Schulpastoral: (2020): hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

- Isik, Tuba: (2015): Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht, Paderborn.
- Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung. Bildungsplan für die Grundschule: (2016): Stuttgart.
- Kaupp, Angela (2021): Religionsunterricht und Schulpastoral/Schulseelsorge, in: Kropač, Ulrich, Riegel, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart, S. 489-495.
- Kaupp, Angela, Leimgruber, Stephan & Scheidler Monika (Hg.): (2011): Handbuch der Katechese. Für Studium und Praxis, Freiburg.
- Klapheck, Elisa, Landthaler, Bruno & Rappoport, Rosa: (2019): Machloket. Streitschriften. Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht, Berlin/Leipzig.
- Kropač, Ulrich: (2019): Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart.
- Ders., Riegel, Ulrich (Hg.): (2021): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart.
- Langenhorst, Georg: (2014): Kinder brauchen Religion. Orientierungen für Erziehung und Bildung, Freiburg.
- Ders. (2016): Dialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam, Freiburg.
- Ders. (2020): Evangelikal – charismatisch – katholisch? Religionspädagogische Herausforderungen durch eine neuartige Liaison, in: Religionspädagogische Beiträge 83, S. 89-97.
- Lindner, Konstantin, Schambeck, Mirjam, Simojoki, Henrik & Naurath, Elisabeth (Hg.): (2017): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg.
- Mendl, Hans: (2016): Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart.
- Ourghi, Abdel-Hakim: (2017): Einführung in die Islamische Religionspädagogik, Ostfildern.
- Platow, Birte: (2020): Religionspädagogik, Stuttgart.
- Porzelt, Burkard: (2020): Ein Bildungsfach für alle?! Erwägungen zum Religionsunterricht der Zukunft, in: Religionspädagogische Beiträge 83, S. 52-60.
- Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. Ein Grundlagentext der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend: (2020), Leipzig.
- Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland: (2014), Gütersloh.
- Solgun-Kaps, Gül (Hg.): (2014): Islam. Didaktik für die Grundschule, Berlin.
- www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre (zuletzt abgerufen am: 25. 01. 2020).

Autorenangaben

Prof. Dr. Georg Langenhorst, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Didaktik
des Katholischen Religionsunterrichts/Religionspädagogik
Korrespondenz an: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de