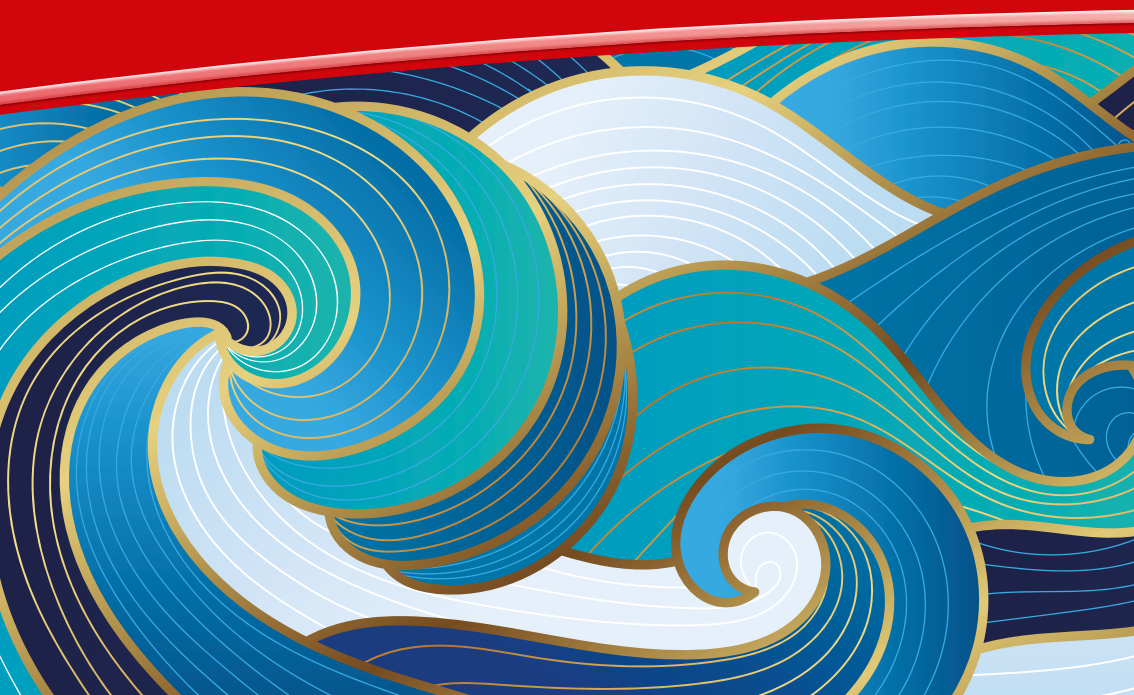


Friedrich Schweitzer

Lernen im Religionsunterricht

Was der RU leisten kann und
wie er seine Ziele erreicht



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Psychiatrie Verlag • Köln

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

Friedrich Schweitzer

Lernen im Religionsunterricht

Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht

Vandenhoeck & Ruprecht

Dr. Dr. h. c. Friedrich Schweitzer ist Seniorprofessor für Praktische Theologie/ Religionspädagogik an der Universität Tübingen. Er leitet das Evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (EIBOR).

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb.de

Mit einer Abbildung und einer Tabelle

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2024, Vandenhoeck & Ruprecht, Robert-Bosch-Breite 10, D-37079 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh,
Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht,
Böhlau und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der
vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Net Vector/shutterstock

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung, Stuttgart
Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

UTB-Band-Nr. 6088
ISBN 978-3-8385-6088-5

Inhalt

Zur Einleitung

1	Die Ausgangsfrage: Was kann der Religionsunterricht leisten?	13
2	Problemwahrnehmungen und aktuelle Herausforderungen	16
2.1	Reli – nur eine Erholungsstunde?	16
2.2	Kein Lernfach, aber geforderte Rechenschaft	17
2.3	Gehört Religion (noch) zum „Weltwissen“ von Kindern und Jugendlichen?	20
2.4	Was trägt der Religionsunterricht zu Religious Literacy bei? . . .	22
2.5	Kompetenzorientierung – bei beliebigen Inhalten?	24
2.6	Internationale Debatten: die „Krise des Religionsunterrichts“ – eine „Krise des Wissens“?	26
2.7	Lernen im Religionsunterricht als drängende Frage	27

Teil 1: Ein religionspädagogisch-bildungstheoretischer Rahmen – fünf Antwortversuche

3	Zur Begründung religionspädagogischer und bildungstheoretischer Kriterien	30
4	Was gibt der Religionsunterricht zu lernen?	43
4.1	Religion, Religionen und Weltanschauungen kennenlernen . . .	43
4.2	Religiöse und weltanschauliche Zusammenhänge verstehen . . .	45
4.3	Religiöse Urteilsfähigkeit ausbilden	47
4.4	Orientierung in der religiös-weltanschaulichen Vielfalt gewinnen	49
4.5	Den eigenen Glauben klären	52
5	Rückfrage: kein ethisches Lernen im Religionsunterricht?	54
6	Lerninhalte, Lernwege und Lernprinzipien: ein Implikationsverhältnis	56
7	Zusammenfassung	58

Teil 2: Entfaltungen

8	Was gehört heute zum religiösen Weltwissen?	
	Perspektiven jenseits falscher Enzyklopädie	60
8.1	Auswahlkriterien	60
8.1.1	Die Bildungsbedeutung von Wissen als Auswahlkriterium	61
8.1.2	Weltwissen religionspädagogisch	62
8.1.3	Das Christentum kennen, die Welt verstehen, mündig werden: Grundlegende Perspektiven im Anschluss an Luther, Comenius und Kant	64
8.1.4	Zur Bedeutung religionsbezogenen Wissens im indivi- duellen, kirchlichen und gesellschaftlichen Leben	67
8.1.5	Bildungstheoretische Präzisierungen: „Weltwissen“, „kanonisches Orientierungswissen“, kulturelle „Initiationen“	77
8.1.6	Religionspädagogische Konkretionen: Religious Literacy, religiöse Allgemeinbildung, religiöse Alphabetisierung	81
8.1.7	Über das Brauchen hinaus: Eigenwert religiösen Wissens und die Debatte über Powerful Knowledge	92
8.1.8	Zusammenfassung	99
8.2	Inhaltsstrukturen religionsbezogenen Weltwissens	100
8.2.1	Bildungspläne auf dem Prüfstand	101
8.2.2	Prinzipien der Bildungsplankonstruktion: vom traditio- nellen Religionslehrplan über die Curriculumtheorie zu Kompetenzorientierung und Elementarisierung	107
8.2.3	Klassische didaktische Kategorien neu gewendet: fundamental, exemplarisch, elementar	114
8.2.4	Zuordnung zu Jahrgangsstufen: das Problem der Sequentialität	119
8.2.5	Vier grundlegende Strukturen: Glaube, Geschichte, Lebenspraxis, Sinnhaftigkeit von Religion	126
8.2.6	Zusammenfassung	129

9	Was bedeutet Verstehen im Blick auf Religionen und Weltanschauungen?	131
9.1	Anknüpfungspunkte in Bildungswissenschaft und Theologie ...	131
9.2	Verstehen als Thema der Religionsdidaktik	136
9.3	Der weitere Hintergrund: Überlieferung und Vergegenwärtigung – Verstehen als religionsdidaktische Grundaufgabe	143
9.4	Religionsdidaktische Konkretionen: die Vielfalt religiöser Ausdrucksformen und die Vielfalt des Verstehens	146
9.4.1	Geschichten und Narrativität	147
9.4.2	Texte und Textualität	149
9.4.3	Riten und Ritualität	152
9.4.4	Ästhetik	153
9.4.5	Multimedialität, Digitalität und Virtualität	155
9.4.6	Ethik	158
9.4.7	Interreligiosität	161
9.5	Schritte des Verstehens im Religionsunterricht als Aufgabe der Unterrichtsgestaltung	164
9.5.1	Interesse entwickeln	165
9.5.2	Zusammenhänge entdecken – Verstehen durch einordnen	168
9.5.3	Relevanz für das eigene Leben wahrnehmen und die gesellschaftliche Bedeutung religiöser und weltanschaulicher Zusammenhänge erkennen	169
9.6	Zusammenfassung	172
10	Wie sich religiöse Urteilsfähigkeit bilden kann	173
10.1	Was soll zu welchem Zweck beurteilt werden? Mündigkeit, Teilhabe und Verantwortung	174
10.2	Urteilsfähigkeit im Horizont von Individuum, Gesellschaft und Religionsgemeinschaften	175
10.3	Kriterien identifizieren und begründen	182
10.4	Formen der Urteilsbildung im Religionsunterricht	189
10.4.1	Ein Modell ethischer Urteilsbildung	189
10.4.2	Ein Modell religiöser Urteilsbildung	194
10.5	Sinn und Grenzen von Urteilen wahrnehmen	199
10.6	Zusammenfassung	200

11 Religiöse Orientierung in der religiös-weltanschaulichen Vielfalt ermöglichen	201
11.1 Religiöser Orientierungsbedarf: Herausforderungen und Anforderungssituationen	202
11.2 Was bedeutet religiöse Orientierungsfähigkeit?	209
11.3 Wie kann der Religionsunterricht zur religiösen Orientierungsfähigkeit beitragen?	211
11.3.1 Lernaufgaben angesichts der Vielfalt von Kirchen und Religionsgemeinschaften	211
11.3.2 Lernaufgaben angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen: Werte, gesellschaftlicher Zusammenhalt, politische Konflikte	212
11.4 Religiöse Orientierungsfähigkeit als Ziel religions-pädagogischer Biografiebegleitung	215
11.5 Zusammenfassung	216
12 Den eigenen Glauben klären	217
12.1 Die Suche nach Gewissheit als Ausgangspunkt	218
12.2 Glauben lehren, lernen oder klären?	220
12.3 Wie kann der eigene Glauben geklärt werden?	225
12.4 Religion – wozu eigentlich (noch)?	230
12.5 Zusammenfassung	233

Teil 3: Perspektiven für ein religionspädagogisches Lernverständnis

13 Braucht der Religionsunterricht ein eigenes Lernverständnis?	236
13.1 Lerninhalte statt Lernformen? Lernformen statt Lerninhalte?	236
13.2 Religionsunterricht empirisch: exemplarische Problemanzeigen	238
13.3 Allgemeiner Lernbegriff und Domänenspezifität	240
13.4 Lernen theologisch: Glaube und Ethik	243
13.5 Zusammenfassung	245
14 Impulse aus Bildungswissenschaft und Pädagogischer Psychologie	246
14.1 Bildung und Lernen bildungswissenschaftlich: pädagogische Lernbegriffe und ihre Bedeutung für die Religionsdidaktik	246
14.1.1 Religionsunterricht als Angebot für alle Schüler:innen ...	247
14.1.2 Systematisch geplanter und strukturierter Unterricht ...	248

14.1.3	Bildung als normativer Horizont allen Unterrichts	250
14.1.4	Bezug auf erlebte Gegenwart und offene Zukunft	251
14.1.5	Pädagogische Lernprinzipien: Vielfältige Formen und Dimensionen des Lernens nutzen	252
14.2	Bildung und Lernen pädagogisch-psychologisch: zur Bedeutung der empirischen Lernforschung für die Religionsdidaktik	253
14.2.1	Kognitive Aktivierung	254
14.2.2	Angebots-Nutzungs-Modell	256
14.2.3	Einstellungen und Vorurteile	258
14.3	Zusammenfassung	260
15	Religionsdidaktische Lernprinzipien	261
15.1	Die handwerkliche Qualität des Unterrichts sichern	261
15.2	Fachliche Qualität und Elementarisierung	262
15.3	Erfahrungs-, Subjekt- und Handlungsorientierung	265
15.4	Lernen als Beziehungsgeschehen	268
15.5	Der weitere Horizont: Religionsunterricht und Persönlichkeits- bildung	270
15.6	Über die Schule hinaus: religiöses Lernen als personale Transformation und Rekonstruktion	272
15.7	Zusammenfassung	274

Teil 4: Vom Lehren zum Lernen: Praxis des Religionsunterrichts im Perspektivenwechsel

16	Von den Kindern und Jugendlichen ausgehen: Religionsdidaktik im Perspektivenwechsel gestalten	277
17	Relevante und zentrale Fragen identifizieren: Elementarisierung als übergeordneter Horizont	279
18	Den Perspektivenwechsel vollziehen: von der Instruktions- zur Ermöglichungsdidaktik	284
19	Das Lernen begleiten und befördern: Unterstützung, Beziehungen und Lernkultur	286

20 Lehr-Lernstrategien kriteriengeleitet auswählen: religionsdidaktische Lernprinzipien und empiriebasierte Fachdidaktik	288
21 Sich der Ergebnisse vergewissern: Prüfungen, Erfolgskontrolle und Feedback	291
22 Das Ende zum Anfang machen: Erfahrungen im Unterricht als Ausgangspunkt für die Unterrichtsentwicklung	294
Literatur	297

Zur Einleitung

1 Die Ausgangsfrage: Was kann der Religionsunterricht leisten?

Die Frage, was der Religionsunterricht leisten kann, ist gar nicht so leicht zu beantworten. Sie stellt sich aber jeder Religionslehrkraft alltäglich ebenso wie der wissenschaftlichen Religionspädagogik. Auch in Bildungspolitik und Öffentlichkeit wird sie diskutiert, heute oft kritisch. Sie betrifft in grundlegender Weise das Lernen im Religionsunterricht und damit nach heutiger Auffassung das, wovon der Sinn eines Schulfachs insgesamt abhängt. Zugleich erscheint das Lernen im Religionsunterricht vielen in Öffentlichkeit und Politik, aber auch Eltern allzu unbestimmt oder sogar diffus. Nicht zuletzt sehen viele Schüler:innen im Religionsunterricht primär eine Gelegenheit, sich vom Schulstress zu erholen.

Dabei ist Lernen heute wieder neu zum Megathema geworden, national wie international. Vor dem Hintergrund internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wird kritisch gefragt, wie es um den Kompetenzerwerb in der Schule steht und wie entsprechende Fähigkeiten, die dann häufig als Literacy bezeichnet werden, ausgeprägt sind. Das betrifft auch die Religious Literacy, an der es vielfach zu fehlen scheint. Heftig debattiert wird zudem international die aus England stammende These, die „Krise des Religionsunterrichts“ sei im Kern eine „Krise des Wissens“.

Hinter solchen Wahrnehmungen kann eine Blickverengung stehen. Der Religionsunterricht soll kein „Lernfach“ sein, sondern hat ein besonderes Profil, das häufig mehr mit den beteiligten Personen als mit den Inhalten zu tun zu haben scheint. Dennoch: In der Schule bleibt die Frage nach dem Lernen unausweichlich, auch für den Religionsunterricht.

Bislang kommen Religionslehrkräfte ebenso wie Religionspädagog:innen in der Wissenschaft schnell in Verlegenheit, wenn sie auf die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht überzeugende Antworten geben sollen. Auch die Bildungspläne für den Religionsunterricht führen in dieser Hinsicht meistens kaum weiter. In vielen Fällen wirken sie eher zufällig – wie ein Gemisch aus fortgeschriebenen Traditionen und allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben. Sie lassen nicht recht erkennen, welche dann auch in Wissenschaft und Politik,

Schule und Öffentlichkeit überzeugende Systematik ihnen zugrunde liegt. Und wenn es beispielsweise darum geht, warum bestimmte Inhalte einer bestimmten Jahrgangsstufe zugeordnet werden, fallen vor allem die in den Bundesländern unterschiedlich getroffenen Entscheidungen ins Auge: Wie soll hier der Eindruck von Beliebigkeit vermieden werden?

Beantwortet werden muss die Frage nach dem Lernen aber auch von jeder einzelnen Religionslehrkraft, die für sich selbst und für andere klären will, was die Schüler:innen aus einer Stunde oder aus einem Schuljahr Religion eigentlich „mitgenommen“ haben. Dabei geht es nicht nur um verantwortliche Rechenschaft, sondern immer auch um die Weiterentwicklung des eigenen Religionsunterrichts und damit um die nicht immer leicht aufrechtzuerhaltende Motivation im Lehrberuf.

Dieses Buch versucht, die damit für Wissenschaft und Praxis angesprochenen Fragen zu klären und zugleich Perspektiven für die praktische Weiterentwicklung des Religionsunterrichts aufzuzeigen. Damit wendet es sich ebenso an Religionslehrkräfte wie an Multiplikator:innen sowie wissenschaftlich in der Religionspädagogik Tätige.

Im Einzelnen werden drei Grundaufgaben beschrieben: religiöse und weltanschauliche Traditionen in Geschichte und Gegenwart kennenlernen (*Wissen*), religiöse und weltanschauliche Zusammenhänge deuten (*Verstehen*) sowie den reflektiert-kritischen Umgang damit zu fördern (*Urteilsfähigkeit*). Diese Grundaufgaben werden im Religionsunterricht in den doppelten Horizont einer gesellschaftlichen und existenziellen Positionierung gestellt (*religiöse Orientierungsfähigkeit und existenzielle Klärung*).

Die Plausibilität dieser Darstellung setzt zugleich ein spezifisch *religionspädagogisches Lernverständnis* voraus. Lernen mit einem transzendenten Horizont sieht anders aus als in anderen Fächern der Schule, auch wenn der Religionsunterricht ebenso Anteile umfasst, die mit anderen Fächern vergleichbar sind. Religiöses Lernen bezieht sich letztlich auf eine Transformation und Rekonstruktion der Person, die aber weit über die Schule hinausweist und deshalb auch nicht einfach Ziel des Unterrichts sein kann. Auch das Lernen im Religionsunterricht ist Schule und soll Schule bleiben.

Der letzte Teil des Buches ist der Frage gewidmet, wie das Lernen im Religionsunterricht konkret unterstützt werden kann. Dazu werden *Perspektiven für einen religionsdidaktischen Perspektivenwechsel im Horizont des Lernens* beschrieben.

Damit stellt diese Publikation eine notwendige Weiterführung meines Buches „Religion noch besser unterrichten“ (Schweitzer, 2020) dar, das sich stärker auf

die Unterrichtsentwicklung sowie das Wie des Unterrichtens bezieht. Demgegenüber soll nun auch das Was des Lernens in den Blick genommen werden – nicht im Sinne einer isolierten Konzentration allein auf Inhalte, sondern durchweg im Horizont der tatsächlichen Lernprozesse im Unterricht.

Wie am Inhaltsverzeichnis abzulesen ist, wird in Teil 1 in knapper und zum Teil thesenhafter Form vorgestellt, was in den weiteren Teilen des Buches dann genauer entfaltet wird. Insofern folgt die Darstellung einer konzentrischen Anlage, bei der die zentralen Fragen mehrfach aufgenommen werden. Die dabei zu berücksichtigenden Diskussionszusammenhänge sind weit gespannt und betreffen mehrere wissenschaftliche Disziplinen. Um der Lesbarkeit willen wurden die Literaturverweise beschränkt. Die Verweise sind jedoch so gewählt, dass sie gezielt weitere Informationen bieten, auch im Blick auf die in diesem Buch nicht erwähnte Literatur.

Hinter diesem Buch stehen zahlreiche Gespräche und mitunter kontroverse Diskussionen, für die ich mich an dieser Stelle nur summarisch bedanken kann – bei Kolleg:innen in Praxis und Wissenschaft, Mitarbeiter:innen an der Universität Tübingen sowie Studierenden in zahlreichen Lehrveranstaltungen. Besonderen Dank schulde ich den studentischen Mitarbeiter:innen, ohne deren Hilfe auch dieses Buch nicht hätte entstehen können: Raffaella Ehrenfeuchter, Antonia Lehmann, Angelika Frescher und Marie Straßer, die mich unermüdlich mit Literatur versorgt und auch Teile des Textes „probegelesen“ haben. Ebenso dankbar bin ich dem Verlag und namentlich Elisabeth Schreiber-Quanz für die wiederum sehr hilfreiche Begleitung des Vorhabens.

2 Problemwahrnehmungen und aktuelle Herausforderungen

2.1 Reli – nur eine Erholungsstunde?

Fragt man die Schüler:innen, wie sie den Religionsunterricht wahrnehmen, so scheint vielfach die Einschätzung vorzuherrschen, dass dieses Fach für sie vor allem eine Art *Erholungsstunde* darstellt. Zu diesem Ergebnis führt jedenfalls eine zusammenfassende Auswertung von Befragungen von Schüler:innen in verschiedenen Bundesländern aus den letzten zwanzig Jahren (Schwarz, 2019). Für die Kinder und Jugendlichen scheint dies nicht unbedingt ein Problem zu sein – schließlich erleben sie die Schule vielfach als „stressig“, was nicht zuletzt mit Leistungsanforderungen und Schulnoten zusammenhängen dürfte. Wenn es in manchen Fächern anders zugeht – vielleicht in Kunst und Sport oder eben Religion –, dann ist ihnen dies durchaus willkommen. Für die Religionslehrkräfte hingegen kann diese Wahrnehmung recht enttäuschend sein. Bietet ihr Unterricht wirklich nicht mehr als willkommene Erholung?

Auch in Öffentlichkeit und Politik kann die Wahrnehmung von „Reli als Erholungsstunde“ das Fach nicht stärken. In den knappen Zeitrastern der Schule sind Erholungsstunden nicht vorgesehen – dafür gebe es schließlich die Pausen! Vor allem erscheint es nicht verantwortbar, dafür erhebliche finanzielle Ressourcen in Gestalt kostspieliger Deputate für Lehrkräfte einzusetzen.

Gewiss: Weder bei den Schüler:innen noch in Politik und Öffentlichkeit ist dies die einzige Wahrnehmung. Die weiterreichende Bedeutung des Religionsunterrichts für die Klärung existenzieller Fragen, für die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Wertebildung ist vielfach ebenfalls bewusst und anerkannt. Dennoch sollte der offenbar weithin vorherrschende Eindruck von „Reli als Erholungsstunde“ zu denken geben. Wird die Frage, was in diesem Fach denn eigentlich zu lernen sei (und auch tatsächlich gelernt wird!), in der religionspädagogischen Theorie und Praxis genügend ernst genommen? Oder werden Antworten darauf vielleicht noch immer als eher selbstverständlich vorausgesetzt und nicht wirklich geklärt?

Der Klärungsbedarf erwächst ebenso aus der Praxis. Wenn sich auch den Religionslehrkräften selbst, zumindest immer wieder einmal, die Frage stellt, was die Kinder oder Jugendlichen wohl aus ihrem Unterricht mitnehmen konnten, sind sie auf solche Antworten angewiesen. Anlass dafür kann eine besonders gut gelungene Unterrichtsstunde sein, nach der sich das beglückende Gefühl einstellt, dass heute zumindest einigen Schüler:innen wirklich etwas aufgegangen oder ein schwerer Groschen gefallen ist. Manchmal gibt es im Unterricht Momente, in denen Lernen spürbar oder sichtbar wird. In anderen Fällen aber scheint sich der Unterricht eher dahinzuschleppen und es bleibt schwer zu sagen, was jemand daraus vielleicht mitnehmen konnte oder nicht.

Aber ist die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht diesem Fach überhaupt angemessen und richtig gestellt? Ist Lernen im Religionsunterricht wirklich so wichtig?

2.2 Kein Lernfach, aber geforderte Rechenschaft

Vielfach wird das Lernen in der religionspädagogischen Literatur eher nebenbei behandelt. Auf jeden Fall scheint es nicht die erste Frage zu sein, die sich hier stellt. Zwar gibt es durchaus Veröffentlichungen, die sich auf „religiöses Lernen“ beziehen (vgl. bes. Kießling, 2003; Porzelt, 2009), aber dabei geht es eher um Grundsatzfragen wie die, was im Blick auf Religion überhaupt gelernt werden kann. Damit steht vor allem die Lehrbarkeit von Religion zur Debatte und weniger das Lernen im Religionsunterricht, auch wenn sich beides überschneidet. Solche Grundsatzfragen sind für den Religionsunterricht bedeutsam, aber eine Auskunft zum alltäglichen Religionsunterricht ergibt sich daraus noch nicht. Vielmehr brechen sogleich Rückfragen auf: Geht es in Schule und Religionsunterricht tatsächlich um „*religiöses Lernen*“? Ist es nicht angemessener, hier zurückhaltender von einem Lernen *in Bezug auf Religion* oder *im Horizont von Religion* zu sprechen? Wäre der Alltag von Unterricht nicht mit allen weiterreichenden Erwartungen religiöser Art bloß hoffnungslos überfordert?

Auch eine grundsätzliche Abwehr der Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht („kein Lernfach!“) führt aber nicht weiter. Denn ein Schulfach, in dem es nichts zu lernen gibt, kann es kaum geben. Das würde dem Sinn der Schule als einer staatlichen Pflichtveranstaltung zutiefst widersprechen und würde vor allem auch nicht der Tatsache gerecht, dass die Schüler:innen im Rahmen der Schulpflicht an diesem Unterricht teilnehmen müssen. Daran än-

dert die Wahlmöglichkeit zwischen Religion und Ethik kaum etwas. Denn auch dann geht es um einen Pflichtunterricht, und diese Pflicht lässt sich kaum anders rechtfertigen als damit, dass in der Schule etwas Wichtiges gelernt wird. Das gilt für alle Fächer gleichermaßen, wenn auch nicht in gleicher Weise. Lernen ist nicht immer gleich Lernen, sondern hängt von Fächern und Gegenständen ab. Aber auch im Kollegium oder bei der Schulleitung ließe sich kaum auf Zustimmung zu einem Fach hoffen, in dem es – ausdrücklich – *nichts* zu lernen gibt.

Dennoch bleibt es für die Identität des Religionsunterrichts wichtig, dass er tatsächlich kein „Lernfach“ sein soll. Mit diesem Anspruch verbindet sich aber nicht einfach die Auffassung, dass es hier tatsächlich „nichts“ zu lernen gebe. Vielmehr soll im Religionsunterricht durchaus etwas erreicht werden, sowohl in der Sicht der Religionslehrkräfte als auch der wissenschaftlichen Religionspädagogik (vgl. zur Sicht der Lehrkräfte Lehner-Hartman, 2014). Wie bei allen Fächern geht es auch hier um Kenntnisse und Fähigkeiten beispielsweise des Verstehens und Urteilens, die deshalb in diesem Buch genauer beschrieben werden.

Auch im Religionsunterricht soll also etwas gelernt werden, aber eben in einem anderen Sinne als beispielsweise im Bereich der Naturwissenschaften oder der Fremdsprachen –, ohne dass diesen Fächern unterstellt werden könnte, dass sie „bloße Lernfächer“ wären. Wenn dies zutrifft, braucht der Religionsunterricht allerdings auch ein *ausweisbares Lernverständnis*, das seinen Zielen gerecht wird und das dennoch im Horizont des mit der Schule verbundenen Verständnisses von Lernen plausibilisiert werden kann.

Wenn es dabei auch im Religionsunterricht nicht einfach um „religiöses Lernen“ gehen kann, so müssen andere Bestimmungen für das religionsunterrichtliche Lernverständnis gefunden werden. Am nächsten liegt dafür der Bezug auf *religiöse Bildung* und damit auf eine bestimmte Sachthematik, also auf das Thema Religion im weitesten Sinne. In der Begrifflichkeit der heutigen Bildungsdiskussion stellt Religion eine eigene *Inhaltsdomäne* dar und müssen Bestimmungen zum Lernen im Religionsunterricht aus der Eigenart dieser Domäne erwachsen – im Sinne einer Inhalts- oder Domänenspezifität des Lernens. Es muss beschrieben werden, was es bei dieser Domäne zu lernen gibt, welche inhaltlichen Anforderungen sich bei der Erschließung dieser Domäne ergeben und welche Kenntnisse und Fähigkeiten dafür erforderlich sind. Der Begriff der religiösen Bildung macht zugleich bewusst, dass diese Erschließung reflektiert und kritisch sein muss (vgl. Schweitzer, 2014b). Lernen im Religionsunterricht ist daher so zu bestimmen, dass dieses Lernen auf den Erwerb

oder die Ausbildung der *für eine reflexive und kritische Erschließung von Religion erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten* zielt. Dabei handelt es sich allerdings noch um eine lediglich formale Bestimmung, die erst dadurch weiter an Aussagekraft gewinnen kann, dass diese Kenntnisse und Fähigkeiten inhaltlich ausgewiesen und im Einzelnen beschrieben werden.

Für den Religionsunterricht wird darüber hinaus häufig darauf hingewiesen, dass dieser Unterricht nicht einfach von einer bestimmten Thematik oder von Inhalten lebt, sondern immer auch von einer besonderen *Beziehungsqualität*, die in diesem Unterricht erfahren werden kann (vgl. Boschki, 2003). Mit dem Hinweis auf diese Qualität kann dabei Unterschiedliches gemeint sein. An erster Stelle wird zumeist an die Beziehung zwischen den Religionslehrkräften und den Schüler:innen sowie an die Beziehungen zwischen den Schüler:innen in der Lerngruppe gedacht. Erwartet wird dann von der Religionslehrkraft, dass sie in besonderem Maße Zuwendung und Offenheit zeigt sowie ein persönliches Interesse an den Schüler:innen, das spürbar über die formale und institutionell vorgegebene Lehrer:innen- und Schüler:innenrolle hinausreicht. Mitunter schwingen dabei sogar seelsorgerliche Aspekte mit, vor allem aber die Wahrnehmung, dass es bei Religion immer auch um eine sehr persönliche Thematik geht und dass diese im Unterricht zumindest ein Stück weit – soweit es die Schule zulässt – erfahrbar sein sollte.

Damit ist zugleich ein zweiter Aspekt von Beziehungsqualität angesprochen, nämlich die Beziehung sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen zum *Inhalt*. Auch wenn beispielsweise Bibeltexte zunächst einfach Texte wie alle anderen Texte sind, die man lesen oder hören muss, um sie kennenzulernen, so gehört es doch zugleich zur Eigenart dieser Texte, dass sie vom Glauben sprechen und damit die Leser:innen dazu herausfordern, ihr persönliches Verhältnis zu diesem Glauben zu klären. Sie haben vielfach Anredecharakter und wollen die Leser:innen existenziell ansprechen. Damit ist eine weitere konstitutive Dimension von Lernen im Religionsunterricht berührt. Dieses Fach soll die Möglichkeit *existenzieller Klärungen* eröffnen – in der Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen des eigenen Lebens, aber auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen, die sich heute nur noch im globalen Horizont begreifen lassen.

Ein dem Religionsunterricht angemessenes Lernverständnis muss also sowohl in der *Inhaltsdimension* als auch in der *Beziehungsdimension* entfaltet werden. Für sich genommen lässt sich aus keiner dieser beiden Dimensionen allein ein solches Lernverständnis gewinnen. Kommunikation über Religion ohne Inhalte ist nicht denkbar, und eine bloße Vermittlung von Inhalten würde

den Zielen des Religionsunterrichts widersprechen. Vielmehr scheint es gerade das Ineinander von Inhalten und Beziehungen zu sein, auf das es für das Lernen im Religionsunterricht ankommt.

Was dies für das Verständnis von Lernen im Religionsunterricht bedeutet, muss im Folgenden genauer geklärt werden. Zunächst aber soll noch auf weitere Zusammenhänge eingegangen werden, aus denen die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht erwächst. Dazu gehört vor allem die Sorge, dass sich heute ein religiöser Analphabetismus breitmake und es vielfach an religiöser Sprachfähigkeit mangle. Zwei Debatten machen das besonders deutlich – etwas weiter zurückliegend zum „Weltwissen“ von Kindern und Jugendlichen sowie aktuell zur sogenannten Religious Literacy.

2.3 Gehört Religion (noch) zum „Weltwissen“ von Kindern und Jugendlichen?

Vor zwanzig Jahren veröffentlichte Donata Elschenbroich (2001) ein kleines Buch „Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können“, das damals erhebliche Aufmerksamkeit auf sich zog. Die Autorin beschreibt darin die Ergebnisse einer breit angelegten Befragung von Menschen in der ganzen Gesellschaft dazu, was Kinder bis zu diesem Alter, also bis etwa zum Schuleintritt, schon erlebt haben sollten und was sie können und wissen sollten.

An diesem Buch entzündeten sich auch *religionspädagogisch kontroverse Fragen*, abzulesen an einer Stellungnahme von Karl Ernst Nipkow (2011), einem der damals führenden Fachvertreter. Denn auf der vor der Befragung von Elschenbroich erstellten Liste waren zwar auch einige wenige religiöse Themen zu finden: „einmal auf einem Friedhof gewesen sein“, „ein Gebet kennen“, „in einer Kirche (Moschee, Synagoge ...)“ gewesen sein (Elschenbroich, 2001, S. 21 f.). Bei der späteren Auflistung wichtiger Themen kommen die religiösen Themen aber nicht mehr vor (vgl. S. 28 ff.), auch wenn die Autorin durchaus eine gewisse religiöse Bildung für Kinder bejaht (vgl. S. 119 ff.).

Nipkow kommentierte dies kritisch so, dass „Religion im Alltag der Kinder“ offenbar „auch aus der Perspektive der befragten Erwachsenen ihren früheren Rang verloren“ habe (Nipkow, 2011, S. 106). Eine Ausnahme stellte dabei ein von Elschenbroich befragter Erzbischof dar. Denn dieser Mann äußert in religiöser Hinsicht klare Erwartungen („das Kreuzzeichen machen können“, „die Messe regelmäßig besuchen“, S. 107). Wie Nipkow kritisch feststellt, passen

solche kirchlichen Erwartungen aber kaum zu dem Begriff des „Weltwissens“ (S. 107). Kritisch zu sehen sei jedoch auch das Buch von Elschenbroich selbst, weil es von einem Selbstwiderspruch geprägt sei: Die von der Autorin berichteten Gespräche mit Pädagog:innen, aber auch mit Eltern lassen nach Nipkow deutlich ein ausgeprägtes Interesse an religiösen Fragen erkennen und verweisen auf die religiösen Fragen der Kinder selbst – ihre sogenannten „großen Fragen“ (S. 107). Insofern sei kaum nachzuvollziehen, dass religiöse Themen bei der am Ende gebotenen Bestimmung des für Kinder erforderlichen Weltwissens keine Berücksichtigung mehr finden. Für Erziehungswissenschaftler:innen wie Elschenbroich gehört Religion offenbar nur sehr bedingt zu dem erforderlichen Weltwissen.

Nipkow nahm dies darüber hinaus zum Anlass, zu fragen, wie es denn nach Auskunft der *Bildungspläne* im Blick auf das bis zum Ende der Schulzeit zu erwerbende Weltwissen stehe. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass diese Bildungspläne zwar auch in Zeiten der Kompetenzorientierung ein breites Wissen voraussetzen oder dessen Vermittlung einfordern, dass sie eine Antwort auf die Frage nach einer „begründeten Auswahl“ aber schuldig bleiben. Ein verlässliches religiöses „Weltwissen“ werde nicht gewährleistet (Nipkow, 2011, S. 111).

Nipkow entwickelt dann selbst einen Vorschlag, den er einerseits aus einem globalen Horizont heraus formuliert und andererseits in den Zusammenhang der Elementarisierung stellt. Dieser Vorschlag ist nach wie vor interessant und soll deshalb an späterer Stelle in diesem Buch genauer erörtert werden (→ S. 75). Zunächst kommt es nur darauf an, dass es sich namentlich für die *Erziehungswissenschaft* heute keineswegs mehr von selbst versteht, dass Religion zum Weltwissen gehört und daher auch in Gestalt von Religionsunterricht in der Schule präsent sein muss. Damit gewinnt die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht noch eine weitere Bedeutung. Es geht auch um die Stellung des Faches in der Schule: Ohne eine bildungstheoretisch plausible Antwort darauf, was im Religionsunterricht aus welchen Gründen gelernt werden soll, fehlt dem Fach in erziehungswissenschaftlicher Sicht jede Begründung.

Der Begriff des „Weltwissens“ bietet für solche Begründungen, aber auch sonst noch nicht genutzte Chancen. Denn dieser Begriff stammt nicht aus der Wissenschaft, sondern bewegt sich eher auf einer alltagsnahen Ebene, die gerade auch für eine breitere Öffentlichkeit oder auch für die Bildungspolitik zugänglicher ist als wissenschaftliche Begriffe. Deshalb soll die Frage nach religionsbezogenem Wissen als Bestandteil des für Kinder und Jugendliche erforderlichen Weltwissens in diesem Buch eigens aufgenommen werden (→ S. 60 ff.).

In der Gegenwart hat der Bezug auf Religious Literacy eine ähnliche Funktion. Auch hier geht es um eine möglichst allgemeinverständliche Anforderung an die Kenntnisse und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen sollten, und zugleich um den Beitrag, den der Religionsunterricht dazu leisten kann.

2.4 Was trägt der Religionsunterricht zu Religious Literacy bei?

Der Begriff *Religious Literacy* ist verhältnismäßig neu. Er kommt aus der internationalen Diskussion, hat aber auch im deutschsprachigen Bereich Aufnahme gefunden. Dabei ist dieser Begriff nur schwer zu übersetzen. In der Regel geht es in dieser Diskussion um die Wahrnehmung, dass es jungen Menschen an einem entsprechenden Wissen oder an religionsbezogener Sprach- und Deutungsfähigkeit fehle. Deshalb, so das Argument, können sie religiöse Phänomene nicht „lesen“. Vom Religionsunterricht und von der Schule insgesamt wird dann eine Unterstützung von Religious Literacy gefordert.

Ihren Ursprung hatte die Debatte um Religious Literacy im United Kingdom und in den USA (vgl. Wright, 1993; Prothero, 2007). Auch dort stand die *fehlende Literacy* im Vordergrund. Die Debatte wurde inzwischen in vielen anderen Ländern aufgenommen und weitergeführt – von Schweden bis nach Australien (von Brömssen, 2013; Halafoff et al., 2020). Mitunter hat die Wahrnehmung mangelnder religiöser Sprach- und Deutungsfähigkeit sogar zu regelmäßig wiederkehrenden Evaluationen des Wissens von Schüler:innen geführt, etwa in Gestalt standardisierter Tests, wiederum in Australien und schon seit längerer Zeit in Schweden, wo solche Tests in allen Fächern durchgeführt werden und dementsprechend nicht nur im Blick auf Religious Literacy (vgl. Schweitzer et al., 2022).

Große Aufmerksamkeit findet bis heute die ebenfalls aus den USA stammende Darstellung von Diane Moore „Overcoming religious illiteracy: A cultural studies approach to the study of religion in secondary education“ (2007), der sich auch die American Academy of Religion unterstützend angeschlossen hat. Bei diesem Projekt stehen vor allem die von Religion und Religionen ausgehenden Wirkungen auf Kultur, Gesellschaft und Politik im Vordergrund. Ziel ist es, die Schüler:innen dazu zu befähigen, die entsprechenden Zusammenhänge wahrnehmen und deuten zu können (genauere Informationen dazu unten, → S. 81 ff.).

In den USA gibt es in der Schule in der Regel allerdings keinen Religionsunterricht, sodass bei diesem Projekt offenbleibt, auf welche Bildungsangebote

es sich bezieht. In Deutschland und Europa hingegen führt fehlende Religious Literacy unmittelbar zu der Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht. Allerdings muss dann eigens bildungstheoretisch geklärt werden, was zu einer solchen Literacy gehören soll. In dieser Hinsicht bleibt die Debatte bislang weiterhin begründete Antworten schuldig (vgl. Schweitzer et al., 2022).

Bildungstheoretische Fragen im Blick auf Religious Literacy haben erst in der aktuellen Diskussion stärkere Aufmerksamkeit gefunden (s. bes. Biesta et al., 2019). Den Ausgangspunkt stellt dabei die Frage nach dem Wissen dar. Bildungstheoretisch weiterführende Perspektiven werden dann vor allem mit dem Begriff *Powerful Knowledge* verbunden, der auf den Bildungssoziologen Michael Young (2008) zurückgeht. Damit ist ein Wissen gemeint, das dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung entspricht und das insofern die zu einer bestimmten Zeit am besten bewährten Erkenntnisse über die Welt bietet. Schule und Unterricht haben demzufolge eine Pflicht, die Weitergabe dieses Wissens an die junge Generation zu gewährleisten.

Enttäuschend bei der Debatte über Religious Literacy bleibt bislang jedoch, dass es den entsprechenden Darstellungen an einer *empirischen Grundlage* fehlt. Soweit überhaupt empirische Befunde konsultiert oder selbst empirisch nach der Ausprägung der bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich vorhandenen Religious Literacy gefragt wird, kommen vor allem allgemeine Umfragen in der Bevölkerung in den Blick, die sich eher an der Meinungsforschung als an bildungstheoretischen Bestimmungen orientieren. Nach solchen Bestimmungen wird daher in der vorliegenden Darstellung noch genauer zu fragen sein. Wenn Religious Literacy erworben oder aufgebaut werden soll, muss zunächst geklärt werden, wie es um das religionsbezogene Wissen und Verstehen von Kindern und Jugendlichen steht und welche didaktischen Strategien in diesem Falle empfehlenswert sind (erste Befunde bei Schnauffer et al., 2023).

Zunächst ist festzuhalten, dass die Debatte um Religious Literacy einen Problemhorizont eröffnet, der im Blick auf das Lernen im Religionsunterricht grundlegende Fragen aufwirft. Wenn eine solche Literacy als gesellschaftlich, aber auch für die individuelle Orientierung erforderlich angesehen wird und wenn zugleich wahrgenommen wird, dass es heute weithin an einer solchen Sprach- und Deutungsfähigkeit fehlt, ergeben sich entsprechende Erwartungen an den Religionsunterricht: Was trägt dieser Unterricht zu Religious Literacy bei? Und wie kann dieser Beitrag gestärkt werden?

2.5 Kompetenzorientierung – bei beliebigen Inhalten?

Die derzeit wohl am weitesten verbreitete Antwort auf die Frage danach, was im Religionsunterricht zu lernen ist, bezieht sich auf die *Kompetenzen*, deren Erwerb im Religionsunterricht unterstützt werden soll. Das gilt auch für die Bildungspläne, die sich inzwischen in wohl allen Bundesländern in zentraler Weise als durch den Kompetenzbegriff bestimmt zeigen.

In seiner aktuellen Verwendung geht der *Kompetenzbegriff* vor allem auf die internationalen Untersuchungen aus der Empirischen Bildungsforschung zurück, die – neben dem Begriff der Literacy – mit dem Kompetenzbegriff operieren (vgl. grundlegend Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Kennzeichnend für den Ansatz der PISA-Studien ist dabei der Versuch, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Kompetenzen *unabhängig von den Inhalten* zu erfassen, die in den Bildungsplänen der untersuchten Länder in sehr unterschiedlicher Art und Weise und damit in kaum miteinander vergleichbarer Form vorgeschrieben sind. Für die bei diesen Studien vorrangig erfassten Bereiche von Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften leuchtet dieser Ansatz zumindest insofern ein, als es hier am Ende auf allgemeine Fähigkeiten, etwa des Textverstehens oder der mathematischen Modellierung von Problemen, ankommt und nicht auf die einzelnen Inhalte, anhand derer solche Fähigkeiten ausgebildet wurden. Allerdings kann auch beispielsweise im Blick auf das Fach Deutsch gefragt werden, ob hier tatsächlich eine völlige Austauschbarkeit zwischen verschiedenen Romanen oder Dramen besteht oder ob es nicht doch auch, im Sinne der jeweiligen kulturellen Zusammenhänge und Traditionen, auf die Kenntnis bestimmter Texte ankommt. Hier könnte dann etwa mit der hervorgehobenen Wirkungsgeschichte solcher Werke in einem Kulturraum argumentiert werden, auch wenn dies rasch vor das bekannte – und eben ungelöste – Kanonproblem führt. Einen allgemein als „Bildung“ voraussetzenden Literaturkanon gibt es bekanntlich nicht mehr. Im vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist, dass aus der Kompetenzdiskussion keine Antwort auf die Frage nach den Inhalten des Lernens erwächst. In dieser Hinsicht wird im Kompetenzdiskurs vielmehr auf *bildungstheoretische Grundlegungen* verwiesen, aus denen Kompetenzbeschreibungen allererst folgen könnten (vgl. Klieme et al., 2003, S. 7).

Für den *Religionsunterricht* ergab sich hinsichtlich der Kompetenzorientierung von Anfang an die Verlegenheit, dass sich für dieses Fach eine Austauschbarkeit und damit letztlich Beliebigkeit der Inhalte kaum plausibel machen lässt. Schon verschiedene Bibeltexte weisen bekanntlich jeweils ein höchst in-

dividuelles Gepräge auf. Von einer allgemeinen Kompetenz, biblische Texte verstehen zu können, lässt sich insofern kaum sprechen. Auch wenn im Blick auf das Ziel des Religionsunterrichts beispielsweise ganz allgemein von „religiöser Kompetenz“ gesprochen wird, so wie dies bei dem damals bundesweit ersten kompetenzorientierten Bildungsplan in Baden-Württemberg der Fall war, sah man sich alsbald gezwungen, den allgemeinen Kompetenzbeschreibungen auch inhaltsbezogene Kataloge hinzuzufügen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Diese wurden dann – vom Kompetenzbegriff her gesehen, der ja gerade nicht an bestimmte Inhalte gebunden sein sollte – missverständlich als „inhaltsbezogene Kompetenzen“ bezeichnet. Ähnliche Inhaltskataloge finden sich heute auch in anderen kompetenzorientierten Bildungsplänen. Offen blieb und bleibt dabei freilich die Frage, wie eine *begründbare Auswahl* der Inhalte vorgenommen werden soll und auf welche Weise eine solche Auswahl im jeweiligen Bildungsplan erreicht wurde.

Derzeit liegt vielen Bildungsplänen für den Religionsunterricht in den verschiedenen Bundesländern eine Systematik zugrunde, die sich an den Begriffen *Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche und Kirchen, Religion und Religionen* orientiert. Theologisch können gegen diese mehr oder weniger vom Apostolischen Glaubensbekenntnis ausgehende Systematik diverse Einwände erhoben werden. Beispielsweise bleiben die für den christlichen Glauben entscheidenden Verbindungen etwa zwischen Christologie und Gotteslehre hier eher undeutlich. Fragen der religiösen Pluralität werden nur in einem gesonderten Themenbereich akzentuiert, während sie sich heute doch gerade auf alle Themen beziehen müssten, auf das Thema Gott (Stichwort: monotheistische Religionen) ebenso wie auf das Thema Jesus Christus (Stichwort: Jesus im Judentum und im Koran). Dieser Einwand betrifft zugleich die Didaktik, da entsprechend gegliederte Bildungspläne eine separate Behandlung der religiösen Pluralität nahelegen, was religionsdidaktisch nicht immer einleuchtet. Noch weiter reicht die religionsdidaktische Anfrage, ob die in den Bildungsplänen genannten Themen denn nicht viel stärker von den Interessen der Schüler:innen her formuliert sein müssten und ob die Bildungspläne das subjektorientierte Profil des Religionsunterrichts nicht auch von vornherein kenntlich machen sollten (vgl. Kliemann, 2016). Die Themen im Ethikunterricht erscheinen in dieser Hinsicht gerade Jugendlichen offenbar häufig viel attraktiver (vgl. Schweitzer et al., 2018).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Kompetenzorientierung nur zu einer teilweisen Antwort auf die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht

geführt hat und dass inhaltsbezogene Antworten von diesem Ansatz auch nicht erwartet werden können, weil die Konstruktion von Kompetenzbeschreibungen von vornherein nicht auf Inhalte bezogen sein soll. Dadurch entsteht für die kompetenzorientierten Bildungspläne eine empfindliche Lücke, die derzeit offenbar nur pragmatisch oder heuristisch geschlossen werden kann – etwa durch die beschriebene Themensystematik, die sich theologisch und religionsdidaktisch allerdings gleichermaßen als Problem erweist.

2.6 Internationale Debatten: die „Krise des Religionsunterrichts“ – eine „Krise des Wissens“?

Von einer „*Krise des Religionsunterrichts*“ kann derzeit insbesondere im Blick auf das United Kingdom gesprochen werden, wo eine Abschaffung des Faches diskutiert wird. Auch in anderen Ländern wird aber eine ähnliche – drohende oder bereits fortschreitende – Marginalisierung des Religionsunterrichts wahrgenommen (vgl. Schreiner, 2020). Für das United Kingdom hat die Commission on Religious Education (2018) aufgrund ihrer kritischen Diagnosen vorgeschlagen, den Religionsunterricht aufgrund seiner Qualitätsprobleme durch ein Fach „Religion and Worldviews“ zu ersetzen. Dabei spielt die Frage nach dem Wissen, das im Religionsunterricht erworben werden soll, eine wichtige Rolle. Da diese Frage in der jüngeren religionspädagogischen Diskussion kaum Beachtung gefunden habe, sei es nun höchste Zeit, dies zu ändern.

Ganz in diese Richtung gehen auch die *kritischen Einschätzungen* von Richard Kueh, Her Majesty’s Inspector, Schools & Subject Lead (Religious Education) bei Ofsted, der britischen Aufsichtsbehörde für Schule und Unterricht. Kuehs Einschätzungen haben großes Aufsehen erregt, und sie sind in der Tat herausfordernd, auch über das United Kingdom hinaus.

Für Kueh steht die Krise des Religionsunterrichts in einem engen Zusammenhang mit der Frage nach dem Wissen:

„Der Grund, warum der Religionsunterricht sich in einer Krise befindet, liegt darin, dass er im Blick auf das Wissen nach wie vor von einer signifikanten und gewichtigen Problematik belastet wird. Vor dem Hintergrund der eigenen Tradition des Faches, in der die legitimierende Begründung für den Religionslehrplan sich bewegt hat und bewegt, nämlich mit der Berufung auf vielfältige (allgemein formuliert) nicht wissensbasierte Begründun-

gen (von spiritueller Begegnung bis zu Sozialkapital und der ganzheitlichen Entwicklung des Menschen in einem demokratischen Kontext), ist es der Religionspädagogik nicht gelungen, einen starken und kohärenten Konsens über den Stellenwert, die Funktion und den Nutzen von Wissen in diesem Fach zu finden. Wenn es überhaupt Hoffnung auf ein funktionsfähiges Modell für den Religionsunterricht gibt, dann müssen Praxis und Theorie den dringenden Bedarf dafür erkennen, einem anerkannten Verständnis des Wissens, das dieser Unterricht eröffnet, einen deutlichen Schub zu verleihen.“ (Kueh, 2018, S. 53, im Original kursiv)

So kann es auch nicht überraschen, dass der daran anschließende Forschungsbericht der staatlichen Aufsichtsbehörde Ofsted (Ofsted, 2021) einen ausführlichen Teil zu „curriculumbezogenen Lernfortschritten und Debatten über Wissen im Religionsunterricht“ einschließt. Ausgangspunkt ist dabei die ausdrückliche Annahme, dass ein „Religionsunterricht von hoher Qualität“ von dem Wissen abhängig ist, das in diesem Fach erworben werden kann.

Zumindest teilweise beruft sich auch Kueh (2018) für diese Annahme auf die bereits erwähnten Arbeiten von Michael Young (Young, 2008; s. auch Young, 2013) zu „powerful knowledge“. Was dies im Einzelnen für den Religionsunterricht bedeutet, wird aber nicht genauer dargelegt. Der Erwerb von Wissen wird eingeklagt, aber es wird nicht gesagt, worin dieses Wissen bestehen soll. Insofern kann diese Debatte vor allem als Krisendiagnose bezeichnet werden. Auf jeden Fall verdeutlicht sie erneut, warum es heute so wichtig ist, nach dem Lernen im Religionsunterricht zu fragen.

2.7 Lernen im Religionsunterricht als drängende Frage

Die bislang aufgenommenen Wahrnehmungen und Auseinandersetzungen zum Religionsunterricht führen aus unterschiedlicher Perspektive zu der Einschätzung, dass es derzeit in Praxis und Wissenschaft gleichermaßen an überzeugenden Antworten auf die Frage fehlt, was im Religionsunterricht gelernt werden kann und was hier gelernt werden soll. Noch weiter zugespitzt geht es um die Realität dieses Lernens und darum, was in diesem Fach tatsächlich gelernt wird. Diese Situation ist unbefriedigend, und dies zugleich nach mehreren Seiten hin. Den *Religionslehrkräften* macht sie es schwer, motivierende Erfolgserlebnisse für sich selbst ebenso wie für die Schüler:innen hinsichtlich

einer auf das Lernen bezogene Zielsetzung zu identifizieren. Denn das Gefühl erfolgreichen Unterrichts setzt ein klares Bewusstsein davon voraus, wie weit man – heute oder in diesem Schuljahr – auf dem Weg zu diesem Ziel vorangekommen ist. Zugleich untergräbt es zwangsläufig auch die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule, wenn gegenüber *Kolleg:innen*, *Schulleitungen*, *Eltern*, *Öffentlichkeit* und *Politik* nicht plausibel dargelegt werden kann, was in diesem Unterricht erreicht werden soll. So ist es nicht erstaunlich, dass es heute auch in Deutschland und anderen Ländern immer wieder Initiativen zur Abschaffung des Religionsunterrichts gibt oder zumindest dafür, diesen Unterricht durch ein „besseres“ Fach zu ersetzen. Wie deutlich geworden ist, berufen sich solche Initiativen nicht nur auf Religionskritik oder Säkularismus, sondern häufig auf die Zielunsicherheit und die in der Folge unzureichende Qualität des Religionsunterrichts. Auch wenn solche Vorwürfe, wie leicht zu erkennen ist, in der Regel eher auf Vorurteilen als auf empiriebasierten Befunden beruhen, unterstreichen bereits die politischen Folgen entsprechender Argumente die Notwendigkeit, gerade im Blick auf das Lernen im Religionsunterricht überzeugendere Antworten zu gewinnen und klare Zielhorizonte auszuweisen. Dieser Aufgabe muss sich dieses Buch stellen.

Hinsichtlich der religionspädagogischen Diskussion überraschend ist wohl vor allem die hervorgehobene Rolle, die dabei das im Religionsunterricht zu erwerbende *Wissen* spielt. In der Religionsdidaktik ist diese Frage lange Zeit eher vernachlässigt worden und auch der aktuelle Kompetenzdiskurs bietet genau dazu keine Antworten. Die Konzentration auf Kompetenzen als allgemeine Fähigkeiten ist zwar auch als eine Antwort auf die Frage nach dem Lernen im Religionsunterricht zu verstehen, aber wenn dabei beispielsweise von Deutungsfähigkeit oder auch von Urteilsfähigkeit gesprochen wird, bleibt offen, was genau hier eigentlich gedeutet und beurteilt werden soll. Kommt es darauf tatsächlich nicht weiter an? Und was würde dies für die fachliche Identität von Religionsunterricht bedeuten?

Teil 1:

Ein religionspädagogisch-bildungstheoretischer Rahmen – fünf Antwortversuche

Ein Schulfach sowie seine Inhalte und Ziele lassen sich nicht einfach theoretisch deduzieren. Sie sind historisch gewachsen und Ausdruck bestimmter theologischer und pädagogischer Überzeugungen sowie politischer Entscheidungen. Insofern sind sie kontingent. Für die Praxis ebenso wie für die Wissenschaft bleibt dies aber unbefriedigend. Wenn nicht erklärt werden kann, warum etwas so sein soll, wie es ist, müssen darauf bezogene Entscheidungen willkürlich erscheinen. Ohne sachliche und fachliche Begründungen lassen sich auch keine Perspektiven für die Weiterentwicklung von Unterricht beschreiben.

Aus diesem Grund wird im Folgenden ein Rahmen entwickelt, der sich sowohl an religionspädagogischen als auch bildungstheoretischen Kriterien orientiert. Dabei ist die Transparenz des Begründungsverfahrens entscheidend, weshalb dieses Verfahren eigens ausgewiesen werden muss.