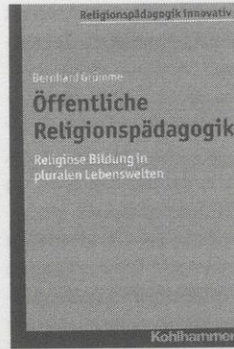


Die Fallanalysen werden von Klutz zum Schluss erneut in die religionspädagogische Diskussion eingespeist und mit den vorhandenen Studien verknüpft. Daraus ergeben sich auf allen drei Frageebenen empiriegesättigte religionspädagogische Optionen, die auf der strukturellen Ebene ansetzen. Selbst wenn die Optionen bekannt sind, so beeindruckt doch die genaue methodische Ableitung. Selbst eine bekannte Forderung wie die, die Kompetenzen der Religionslehrkräfte im Umgang mit religiöser Vielfalt zu stärken, erhält angesichts der rekonstruierten Homogenisierungs- und Exklusionstendenzen einen neuen Impuls. Auch die Forderung, inhaltliche Profilierung und allgemeinbildende Befähigung des Religionsunterrichts zu verknüpfen, wird durch die Beobachtung nachvollziehbar, dass sich die katholischen Lehrkräfte und die SGA in den Diskursen bis zur inhaltlichen Unkenntlichkeit auf die Bildungsdimension beziehen, während die islamische und die syro-orthodoxe Lehrkraft nur das konfessionell-inhaltliche Profil im Blick haben.

Die Studie von Lutz bietet auf der einen Seite neue und anders generierte Argumente für die Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht. Sie erhebt sehr genau die Orientierungsrahmen der verschiedenen Akteure und bietet eine wahre Fundgrube, um Diskurswirklichkeiten in bestimmten Entstehungsbedingungen zu beobachten. Auf der anderen Seite wird die Auswertung am Ende stark von der normativen Prämisse her gelesen, religiöse Pluralität als Bereicherung und eine meta-religiöse Weitung als Bildungsziel zu sehen. Hier positioniert sich die Studie schnell gegen das eigene Material, das in seinen abgründigen Exklusionen, künstlichen Homogenisierungen oder Pluralitätsverweigerungen weiter auszulesen wäre. Auf eine Kategorie macht die Studie insbesondere aufmerksam, die in der Religionspädagogik bisher wenig beachtet wird: Minderheit/Mehrheit. Nach der Studie stellt sich das Gefühl ein, dass die deutschsprachige Diskussion um die Pluralitätsbefähigung durch Schule und Religionsunterricht immer noch aus einer – wenn auch schwindenden – Mehrheitenposition gedacht ist, die zur Teilhabe einlädt. Aus legitimatorischen Gründen ist das nachvollziehbar, Pluralität wird dadurch aber als objekt- und steuerbar wahrgenommen. Die rekonstruierten Diskurse zeigen dagegen den Kampf der SGA um eine säkulare Öffentlichkeit und den der religiösen Minderheiten um Anerkennung. Von dem Material her ist klar, dass ein interreligiös-kooperativer Religionsunterricht im Schulsystem entweder als Religionskunde (von Lehrkräften der Mehrheit und SGA) verstanden und dann befürwortet oder als Bedrohung der Konfessionalität (von den Lehrkräften der religiösen Minderheiten) abgelehnt wird. Diesen erhobenen Drive gilt es erst einmal zu verarbeiten.

Oliver Reis



Grümme, Bernhard: *Öffentliche Religionspädagogik in pluralen religiösen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ; Bd. 9)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2015 [334 S., ISBN 978-3-17-028921-5]

„Öffentliche Religionspädagogik“ – der Titel der vorliegenden Veröffentlichung pointiert das Programm einer Religionspädagogik, die kontextsensibel für die Transformationsprozesse einer sich beschleunigenden Moderne und deren Herausforderungen die Option eines theologisch profilierten und bildungstheoretisch entfalteten Interesses an der Subjektwerdung der Menschen engagiert in den gesellschaftlichen Diskurs einbringt und die so in diesem Diskurs sprach- und anschlussfähig wird.

Bernhard Grümme expliziert Basisannahmen und Grundlinien einer solchen Öffentlichen Religionspädagogik in sechs Suchbewegungen, welche die thematische Vielfalt der 21 Einzelbeiträge strukturbildend integrieren, darunter auch bereits früher veröffentlichte Texte, die mit Blick auf die neue Fragestellung stark überarbeitet wurden.

Die erste Suchbewegung (Teil A: 15–78) fragt nach tragfähigen wissenschaftstheoretischen Grundlagen einer pluralitätsfähigen Öffentlichen Religionspädagogik. Sie findet sie in der fundierenden Denkform einer alteritätstheoretischen Dialogizität, die die Erfahrung des Subjekts vom Anderen her denkt und so eine Anschlussfähigkeit religiöser Bildungsprozesse im Kontext von Pluralität und Heterogenität ermöglicht. Eine kritische Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Rezeption der Systemtheorie Luhmanns schärft den Blick für die konstitutiven normativen Implikationen des alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs und eines subjektorientierten Bildungsverständnisses.

Die zweite Suchbewegung (Teil B: 79–132) lenkt den Blick auf gesellschaftliche, kulturelle und politische Kontexte, in denen Religionspädagogik ihr je konkretes Profil entwickeln muss. In diesem Zusammenhang wird die politische Dimension von Bildung bedeutsam, insofern alteritätstheoretisch Identitätsfindung nicht ohne die immer auch gesellschaftliche Vermittlung der Hinwendung zum Anderen gedacht werden kann. Die gesellschafts- und ideologiekritische Potenz einer politisch sensiblen Religionspädagogik erweist der exemp-



larische Blick auf die aus der Beschleunigungsdynamik der Moderne und auf die im Menschenrechtsdiskurs erwachsenden Herausforderungen.

Die dritte Suchbewegung (Teil C: 133–174) setzt diese Überlegungen fort und konturiert Grundlinien einer dem jeweiligen Kontext angemessenen Hermeneutik. Dies erfolgt exemplarisch zum einen in einer Klärung des Vorverständnisses der für Bildungsprozesse grundlegenden Kategorie der Beziehung, zum anderen im Bedenken der aus den theologisch zentralen Kategorien der Gerechtigkeit und der Barmherzigkeit erwachsenden religionspädagogischen Herausforderungen, ferner in einer alteritätstheoretisch und politisch sensibel geschärfen theologischen Hermeneutik populärer Kultur.

Die vierte Suchbewegung (Teil D: 175–205) präzisiert das für die Öffentliche Religionspädagogik maßgebliche Bildungsverständnis und profiliert den Ansatz einer religionspädagogischen Bildungstheorie, die theologisch konturiert und zugleich für den allgemeinen Bildungsdiskurs anschlussfähig ist. Sie findet ihren Kern im diakonisch verstandenen „Engagement für die Subjektwerdung der Anderen“ (184). In der Konsequenz werden die für die Religionspädagogik aus dem Postulat der Bildungsgerechtigkeit angesichts individueller und struktureller Exklusionen erwachsenden Herausforderungen thematisiert. Ein auch grundsatztheoretisch bedeutsamer Beitrag fragt nach den anthropologischen Voraussetzungen des Bildungsverständnisses und entfaltet Perspektiven einer christlich-theologischen Anthropologie für die Orientierung von Bildungsprozessen.

Die fünfte Suchbewegung (Teil E: 207–238) gilt dem didaktischen Profil einer alteritätstheoretisch fundierten Religionsdidaktik. „Der gegenwärtige RU kann im Kontext von Posttraditionalität und Pluralität nur bildungstheoretisch und damit als Beitrag zur Subjektwerdung und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler legitimiert werden.“ (217) Dies hat Konsequenzen für erfahrungsbezogene Aneignungsprozesse und auch für das methodische Arrangement des unterrichtlichen Lernens. Die Beiträge würdigen in diesem Zusammenhang den Ansatz eines performativen Lernens, die Rolle argumentativer Gesprächsmethoden und die Bedeutung narrativer Vermittlung von Erfahrung.

Die sechste Suchbewegung (Teil F: 239–286) fokussiert noch einmal die Subjektorientierung der Religionspädagogik, wie sie aktuell paradigmatisch in Ansätzen einer Kinder- und einer Jugendtheologie zum Tragen kommt. Kritisch werden konzeptionell relevante Differenzierungen angemahnt und die Konturen einer für implizite Ausgrenzungen und Marginalisierungen sensiblen Kinder- und Jugendtheologie verdeutlicht. Präzisierungen des Verständnisses von Kindern als Theologen und des Theologiebegriffs selbst ermöglichen eine differenzierende Beschreibung des Profils kinder- und jugendtheologisch relevanter Lernformen und Lernorte. Ein abschließender Beitrag widmet sich den Herausforderungen einer subjektorientierten kirchlichen Erwachsenen- und Altenbildung.

Die vorgelegten argumentativ transparenten Studien erweisen in der Relecture der maßgeblichen Konzepte und Konzeptionen des gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurses die Fruchtbarkeit der ihnen zugrundeliegenden alteritätstheoretisch fundierten Denkform, indem sie Differenzierungen und Präzisierungen eintragen, kritisch auf blinde Flecken und Aporien aufmerksam machen sowie konstruktiv Fortschreibungen und Weiterentwicklungen aufzeigen. Die Option für einen übergreifenden im Medium kommunikativer Vernunft einzulösenden Wahrheitsanspruch ermöglicht es der im vorliegenden Ansatz fundamental-theologisch profilierten Religionspädagogik, den Gottesgedanken und die in ihm bewahrte Verheißung universaler Gerechtigkeit und einer Hoffnung auf universale Versöhnung normativ-kritisch und zugleich pluralitätsfähig wie bildungstheoretisch anschlussfähig in den öffentlichen Bildungsdiskurs einzubringen. Die Ausführungen eröffnen problematisierend Perspektiven für zukünftige Forschungen.

Sie lassen zugleich Desiderate in den Blick gelangen, die in den vorliegenden Beiträgen nur ansatzweise bearbeitet werden. So gilt es, das Postulat der Subjektorientierung um den für das (religions)pädagogische Handeln gleichermaßen grundlagentheoretisch bedeutsamen Aspekt der *Subjektwerdung* zu erweitern und in diesem Zusammenhang die Strukturen eines die lebensgeschichtliche Entwicklung begleitenden, Subjektwerdung fördernden erzieherischen Handelns näher zu bestimmen und zu entfalten. In diesem Zusammenhang wird auch das dialektische Verhältnis von Sozialisation, Erziehung und Bildung noch einmal neu zu präzisieren sein. Die vorliegenden Studien fokussieren vorrangig den Lernort des Religionsunterrichts. Es stellt sich die Frage, welche Chancen und welche Konsequenzen sich aus der Option für eine alteritätstheoretisch fundierte Denkform für die Konzeption und die Pragmatik eines Bildung ermöglichenden Lernens auch an anderen religionspädagogisch relevanten Lernorten wie der gemeindlichen Katechese und der kirchlichen Jugendarbeit ergeben. Wiederholt werden Pluralität und Säkularität als kontextuelle Herausforderungen und „Zeichen der Zeit“ benannt und parallelisiert. Dass nicht wenige Menschen ihr Leben aus säkularen Sinnhorizonten verstehen und leben, findet zwar im Ansatz einer Hermeneutik des nicht gegebenen Einverständnisses Aufmerksamkeit, wäre aber darüber hinaus auch in der Grundlegung einer alteritätstheoretisch profilierten kontextuellen Religionspädagogik zur Geltung zu bringen. Die „Suchbewegungen“ der vorliegenden Beiträge profilieren somit das Programm einer Öffentlichen Religionspädagogik, die zukunftssträchtige Forschungsperspektiven eröffnet und durch ihre Impulse den religionspädagogischen Diskurs anregt und bereichert.

Werner Simon