



Ritter, André/Schröter, Jörg I./Tosun, Cemal (Hg.): *Religiöse Bildung und interkulturelles Lernen. Ein ErasmusPlusProjekt mit Partnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei (Studien zum interreligiösen Dialog, Bd. 12)*, Münster (Waxmann-Verlag) 2017 [216 S., ISBN 978-3-8309-3591-9].

Der Band spiegelt die Ergebnisse eines Erasmus-Projekts (ErasmusPlusProjekt), das sich von 2014 bis 2017 mit interreligiöser und interkultureller Forschung in Zusammenarbeit mit Projektpartnern aus Deutschland, Liechtenstein und der Türkei befasst. Dass der Fokus auf interkulturellem Lernen liegt, wird in der Einleitung hervorgehoben. Es geht den Herausgebern „um grundsätzliche religionspädagogische Belange im Kontext von Schule und Hochschule, andererseits zugleich um Anliegen und Ausrichtung interkulturellen Lernens in der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Konfessionen und Religionen in einer zunehmend pluralen Gesellschaft“ (9). Der Argumentationsrahmen reicht damit über den rein religionspädagogischen Diskurs hinaus. Die Zielgruppe des Bandes wird in einem „kulturell-religiös interessierte[n], aber auch in der religiösen Praxis distanzierte[n] Publikum“ (9) gesehen. Religion wird in diesem Zusammenhang als Teil von Kultur verstanden.

Der Band ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil befasst sich mit theologischen und religionspädagogischen Zugängen, der zweite mit Fragen bildungspolitischer Umsetzungen und schließlich bietet der dritte Teil Beispiele und Erfahrungsberichte interkulturellen und interreligiösen Lernens im Rahmen des Projekts.

Die theologischen und religionspädagogischen Zugänge im ersten Teil eröffnen ein weites Feld, das grundlegende Fragen zum breit angelegten Projekt klären soll. So beleuchtet André Ritter aus evangelisch-reformatorischer Perspektive den Begriff der religiösen Bildung und erläutert in Anlehnung an das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts „grundlegende Kompetenzen“ (29). Auch Peter Müller macht den Begriff der religiösen Bildung stark, dem er „mehr Gewicht“ (54) beimisst als dem des interreligiösen Lernens. Beim interreligiösen Lernen unterscheidet er zwischen den drei Modellen der Beheimatung, der Begegnung und der multireligiösen

Perspektive und fordert, „eine Theologie der Religionen durch eine Theologie interreligiöser Beziehung zu ergänzen“ (53). In einem weiteren Artikel reflektiert Müller, aufbauend auf biblischen Grundlagen, die Begriffe des Lehrens und Lernens.

Interessante Einblicke bieten die beiden aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive verfassten Artikel von Cemal Tosun und Mualla Selçuk. Beide arbeiten an der Theologischen Fakultät (islamische Theologie) der Universität Ankara im Bereich der Religionspädagogik. Tosun fragt nach einer theologisch begründeten Basis für interreligiöse Lernprozesse und erläutert in diesem Zusammenhang, warum viele Muslime interreligiöses Lernen im Religionsunterricht als problematisch ansehen. Mit seinen abschließenden sechs Thesen benennt er Aufgaben islamischer Theologie und Religionspädagogik, die sowohl den Pluralismus innerhalb des Islam als auch hinsichtlich der Vielfalt verschiedener Religionen betreffen. Der Artikel von Mualla Selçuk skizziert bisher geläufige religionsdidaktische Ansätze im Religionsunterricht der Türkei, deren Schwäche sie vor allem darin sieht, dass eine Kommunikation der Lernenden mit Texten nicht angeregt wird. Dem stellt sie das an der Theologischen Fakultät in Ankara entwickelte Modell eines kommunikativen Religionsunterrichts gegenüber.

Abschließend fragt Regina Speck, von der Gretchenfrage ausgehend, nach der Bedeutung von Religion im Alltag von Menschen heute sowie nach der notwendigen Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Austausch über das existenziell Bedeutsame der eigenen Religiosität Räume der Offenheit und des ehrlichen Interesses aller Beteiligten braucht. Wenn diese Voraussetzung nicht gegeben ist, bleibt „die Gretchenfrage unbeantwortet“ (105). Dieser wichtige Aspekt wird im Buch ansonsten nicht weiter aufgegriffen und vertieft. Dabei sprechen einige der Autoren die große Herausforderung interkulturellen und interreligiösen Lernens an, die bis heute eben nicht befriedigend gelöst worden sind – und das nicht nur in der Praxis, sondern eben auch auf der Ebene religionspädagogisch verantworteter Theorie.

Der zweite Teil des Bandes befasst sich mit Aspekten der bildungspolitisch verantworteten Umsetzung des Projekts aus der Perspektive der einzelnen Projektpartner. Die Autorinnen und Autoren geben Einblicke in länderspezifische Rahmenbedingungen, die nicht zuletzt auch durch unterschiedliche Verhältnisse von Religion und Staat geprägt sind. Tosun erläutert die Entwicklung rechtlicher Grundlagen und der Ausführungen des Religionsunterrichts in der Türkei von 1923 bis heute unter besonderer Beachtung der Wahrnehmung und der didaktischen Beachtung von intra- wie interreligiöser Pluralität. Jörg Schröter beleuchtet interreligiöse Implikationen vor allem des in Baden-Württemberg eingeführten Islamischen Religionsunterrichts. Innerislamische Heterogenität

im Religionsunterricht sieht er weniger in intrareligiöser Vielfalt, sondern v.a. in den Formen gelebten Glaubens, die nicht zuletzt durch eine im Elternhaus erfolgte religiöse Sozialisation bedingt sind. Katja Böhme beschreibt das Projekt interreligiösen Begegnungslernens nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe, wie es in Freiburg sowie im Großraum Mannheim umgesetzt worden ist, und skizziert anstehende Aufgaben eines „Interreligiöse[n] Begegnungslernens[s] auch in der Lehreraus- und -fortbildung“ (149). Schließlich stellt Stefan Hirschlehner die rechtlichen und (religions-)pädagogischen Grundlagen des konfessionellen sowie des überkonfessionellen Religionsunterrichts „Religion und Kultur“ im Fürstentum Liechtenstein dar.

Der dritte und letzte Teil des Bandes bietet Beispiele und Erfahrungen interkulturellen und interreligiösen Lernens, die im Vorfeld oder Verlauf des Erasmus-Projekts von Bedeutung gewesen sind. Entsprechend der in der Einleitung erhobenen Forderung, beim Projekt grundsätzliche religionspädagogische Belange im Kontext von Schule zu beachten, kommen hier die Schulleiterinnen der beiden Projektschulen zu Wort. Carolin Meier erläutert das Profil der Liechtensteiner Oberschule Eschen und beschreibt in Kürze die dort durchgeführten interkulturellen und interreligiösen Projekte. Gleichermaßen geht Diana Grust für die Schillerschule in Karlsruhe vor. Amani El Kurdi, Mitarbeiterin des Projekts (Universität Karlsruhe), evaluiert das gemeinsame Großprojekt im Rahmen eines Schüleraustauschs und stellt „wichtige theoretische Grundlagen interkulturellen Lernens“ (168) zusammen. Das hochschuldidaktische Projekt wird von Fatma Çapcıoğlu und Yıldız Kızılabdullah, Mitarbeiterinnen an der Theologischen Fakultät der Universität Ankara, in Form eines Werkstattberichts vorgestellt.

Die einzelnen Beiträge des Bandes verdeutlichen, wie vielfältig und anspruchsvoll die Aufgaben religiöser Bildung im Kontext pluraler Gesellschaften für Schule und Hochschule sind. Dem Band insgesamt hätte es sicherlich gut getan, wenn die Ergebnisse der drei Teile noch einmal in einer Art Metareflexion zusammengeführt worden wären. So bleibt die Leserin bzw. der Leser auf pädagogischer Ebene mit der Frage alleine zurück, inwiefern interkulturelle Begegnung tatsächlich zu neuen (Lebens-)Erkenntnissen und Haltungen führt, die über die Phase der Begegnung hinaus tragen. Zumindest die Liechtensteiner Schulleiterin Carolin Meier spricht diese Problematik an (vgl. S. 174–176). Religionspädagogisch bleibt die Frage unbeantwortet, warum explizit religiöse Weltdeutungen bei interkulturellen Begegnungen nicht oder nur am Rande wahrgenommen werden, so dass in der schulischen Praxis religiöse Bildungsprozesse in interkulturellen aufzugehen drohen und dabei eine inhaltliche Auseinandersetzung zugunsten von Begegnung auf ein Minimum reduziert wird.

Monika Tautz



Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ, Bd. 17)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2017, [191 S., ISBN 978-3-17-031475-7]

Spätestens seit Hubertus Halbfas' Fundamentalkatechetik stehen fundamentaltheologische Überlegungen auf der religionspädagogischen Agenda. Der Religionspädagoge, so formulierte Halbfas seinerzeit, müsse „immer auch Fundamentaltheologe sein, weil hier, in den Ansätzen und Begründungen der Theologie, das Schicksal aller religionspädagogischen Konzepte mitverhandelt wird.“¹ Doch noch 50 Jahre später hat es etwas Trotziges, wenn die Religionspädagogik systematisch auf ihre Theologizität reflektiert: Der systematischen Theologie scheine sie jedenfalls von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht besonders wichtig zu sein, stellte Bernd Schröder mit leichtem Bedauern fest², im jüngsten Dokument der Bildungskongregation zu den kirchlichen Fakultäten kommt sie gar nicht vor.³

Doch ist solche Reflexion Ausdruck der Selbstvergewisserung: Aus einer ökumenischen Fachkonsultation über „Bildungstheoretische Perspektiven zur Theologizität der Religionspädagogik“ am 7. und 8. Dezember

- 1 Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf ³1970, hier: Vorwort zur ersten Auflage, ebd., 14.
- 2 Schröder, Bernd: Einführung in den Thementeil „Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie?“ In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2/2013) 9–12, 9 (<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-02/03.pdf>, Stand: 31.01.18).
- 3 Papst Franziskus, Apostolische Konstitution Veritatis Gaudium über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten vom 27.12.2017, http://w2.vatican.va/content/francesco/de/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html (Stand: 31.01.2018).