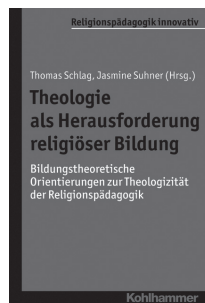


im Religionsunterricht sieht er weniger in intrareligiöser Vielfalt, sondern v.a. in den Formen gelebten Glaubens, die nicht zuletzt durch eine im Elternhaus erfolgte religiöse Sozialisation bedingt sind. Katja Böhme beschreibt das Projekt interreligiösen Begegnungslernens nach dem Konzept der Kooperierenden 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).



2015 in Zürich ging der vorliegende Sammelband hervor, an dem zwölf Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind. Angesichts intensiver Diskussionen „zur Frage der theologischen Dimension religiöser Bildung in Kirche und Schule“, die sich „einerseits in den Debatten zum Verständnis der Kinder- und Jugendtheologie [...], andererseits in Überlegungen zum fachwissenschaftlichen Selbstverständnis der Religionspädagogik im Kontext theologischer und außertheologischer Bezugsdisziplinen“ spiegele, sei zu fragen, ob das „Kunstwort der ‚Theologizität‘ den fachwissenschaftlichen Diskurs“ und „Selbstverständigungsprozesse der Religionspädagogik substantiell bereichern“ könne, so die Herausgeber im Vorwort (7).

Dieser Aufgabe gehen zunächst Friedrich Schweitzer und Rudolf Englert in zwei grundsätzlich angelegten Beiträgen nach. Schweitzer verortet die Religionspädagogik in Theologie und Erziehungswissenschaft, ohne weitere interdisziplinäre Bezüge auszuschließen. Die Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik impliziere die nach Theologie und deren Theologizität. Erst danach sei das wechselseitige Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik sowie die Theologizität des Religionsunterrichts oder die Möglichkeit einer Kinder- und Jugendtheologie zu klären. Dabei zeigt sich: „Die Religionspädagogik kann zwar als theologische Disziplin angesprochen werden, aber eben nicht in ausschließlicher Weise“ (15).

Auch Rudolf Englert führt die Frage nach der Theologizität der Religionspädagogik auf die der Theologie zurück. Diese könne in ihrem Praxisbezug und ihrer Kirchlichkeit, in einem spezifischen Erkenntnisinteresse, in einem spezifischen Rationalitätsmodus oder – mit Bernhard Dressler – funktional beschrieben werden. Jeder dieser Begründungswege zöge aber „erhebliche Kollateralprobleme nach sich“ (25). Doch könne Religionspädagogik auf den Rückgriff auf das „über viele Jahrhunderte bewährte[] Format der Theologie“ (26) noch nicht verzichten. Konfessioneller Religionsunterricht erfordere eine theologisch legitimierte Auswahl von Themen, Stoffen und Zielen und fördere die Kompetenz der Lernenden durch „Positionierung und eigene Urteilsfindung“ (27). Tatsächlich zeige sich aber eine zunehmende Konvergenz zwischen Theologie und Religionswissenschaften.

So orientiert diskutieren die weiteren Beiträge die Frage der religionspädagogischen Bezugstheologie, der wissenschaftstheoretischen Relevanz der nichttheologischen Disziplinen für das Verständnis von Theologizität und Pluralitätsfähigkeit sowie das Verhältnis zur Praxis. Bernhard Grümme untersucht den Bildungsbeitrag von Religion und einer letztlich als Glaubenswissenschaft verstandenen Theologie (vgl. 35): Es käme darauf an, „eine Theologische Anthropologie so ins Spiel zu bringen, dass deren Relevanz für religiöse Bildungsprozesse

aus der Eigenlogik der pädagogischen Praxis selber deutlich wird“ (40). Eine solche – dann religionspädagogische – Anthropologie (vgl. 41–43) könne helfen, die Verstrickung der „gegenwärtige[n] Theologie [...] in reine Selbstverständigungsdiskurse“ (43) zu überwinden. Martin Rothgangel rekonstruiert „eine ‚100-prozentige‘ Theologizität“ (51, vgl. 49) von Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischem Religionsunterricht, diese sei aber kein Garant für religionspädagogische Qualität und taue nicht als Maßstab für den Vergleich religionspädagogischer Ansätze. Vielmehr sei Theologizität mit Bezug auf die „zugrunde liegenden theologischen Position(en)“ (52) zu bestimmen. Hier bestehe jedoch ein erhebliches Reflexionsdefizit. Die religionspädagogische Bezugnahme auf systematisch-theologische Positionen begründe beispielsweise kaum, „warum man [...] eine ganz bestimmte Schöpfungstheologie rezipiert“ (55).

Henrik Simojoki beklagt eine defizitorientierte Wahrnehmung religiöser Sprachfähigkeit in Theorie und Praxis der Religionspädagogik und mahnt eine theologisch konturierte, auf den Glaubensbezug der Kommunikation rekurrierende Neubestimmung an. An der Frage nach einer Kinder- und Jugendtheologie zeige sich die Notwendigkeit der Unterscheidung dreier „Sprachebenen des Glaubens“ (61). Gründet alle Glaubenskommunikation in der ersten Ebene, erlaube die Unterscheidung eine Differenzierung bspw. zwischen Kinder- und Jugendtheologie (zweite Ebene) und wissenschaftlicher Theologie (dritte Ebene). Martina Kumlehn bestimmt „Theologie“ als „eine Reflexionsform religiöser Sprachfindung“, die „auf diese unter Umständen auch wieder zurück“ wirke (80). Es gelte zu unterscheiden: „Dazu gehört wesentlich, auch systematisch-theologische Aussagen eben nicht mit Sachverhaltswissen zu verwechseln“ (80). Theologie sei Berufswissenschaft. Studierende brauchen „hochschuldidaktisch selbst Modelle hermeneutischer Elementarbildung, um religiös und theologisch sprachfähig zu werden, bevor sie entsprechende Bildungsprozesse bei anderen anregen können“ (81). So scheint eine theologische Verantwortung der Religionspädagogik eigener Qualität auf: Sie trüge im Dialog der theologischen Fächer zur „hermeneutische(n) Wirklichkeitsdeutung des Christentums“ wesentlich bei (81)!

Bernhard Dressler versteht „Theologie [...] in religiösen Bildungsprozessen [als] eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung neben möglichen anderen“ (90). Gerade im schulischen Religionsunterricht komme Theologie funktional zur Geltung: Sie weise die Angemessenheit, „die Spezifik und die Erkennbarkeit einer bestimmten Religion [...] in der Pluralität unterschiedlicher Weltwahrnehmungen und Weltgestaltungen“ aus (97). Henning Schluß betont dagegen die Vielzahl von Theologien, zu denen sich Religionspädagogik in ein Verhältnis setzen kann. Dazu gehören auch solche, die sich einer Funktionalität für Religion und Religions-



pädagogik widersetzen. Die Pluralität der Positionen ermögliche Freiheit der Wissenschaft. Eine „Funktionalität zweiter Ordnung [...] könnte darin bestehen, dass eine Religionspädagogik, die auch auf nichtfunktionale Theologien zurückgreift, auch in solchen Situationen noch sprachfähig sein könnte“, in denen „die Lebenswelt wie das eigene Leben religionslos gedeutet wird“ (111f.).

Judith Könemann kritisiert mit Blick auf außerschulische Bildungsorte ein Verständnis von Theologizität, das „vornehmlich auf Inhaltlichkeit, auf Propositionalität konzentriert“ sei (123). Mit Dressler schlägt sie vor, Theologizität verstärkt durch die Modalität, „die Vollzugs- und Aneignungsformen der von ihr reflektierten konkreten Religion im Gesamtvollzug der Lebenspraxis“ (129) zu begreifen. Thomas Schlag fordert, dass sich „Theologie aus den ganz praktischen Gestaltungsfragen gegenwärtigen Christentums“ (140) nicht heraushalte. Zugleich sei „religiöse Praxis vor dem rationalistischen Zugriff theologischer Reflexion unbedingt zu schützen“ (141). Eine lebensdienliche Bildung sei „in religionsbezogener Hinsicht“ anthropologisch aus einer „spezifisch theologischen Perspektive“ zu reflektieren (145).

Bernd Schröder schließlich beschreibt theologische Bildung als auf die Glaubensgemeinschaft bezogene und dem öffentlichen Raum verpflichtete „Spielart religiöser Bildung“ (151). Dazu setzen die theologischen Disziplinen eine „religionswissenschaftliche Spielart“ ihres Gegenstandes frei (168). Für die Religionspädagogik zeige sich die Notwendigkeit der „Kooperation mit Kommunikations- und Medienwissenschaft“ (173). Ein abschließender Beitrag der Herausgeber resümiert: Das Kunstwort „Theologizität“ sei ein „Eröffnungsbegriff“ (182), der helfe, theologisch verantwortete Bildung genauer zu reflektieren und zu verstehen.

Der facettenreiche Band macht plurale Bezüge der Religionspädagogik zu ‚der‘ Theologie und ‚den‘ Theologien, Religionswissenschaften und Erziehungswissenschaften sichtbar, die es weiter auszuloten gilt. Dabei zeigt sich, dass eine religionspädagogisch motivierte Reflexionsbewegung viel zur Klärung des Praxisbezugs, gar der praktischen Fundierung der Theologie insgesamt wie zu ihrer Gegenwärtigkeit und Zeitgenossenschaft beitragen kann: Religionspädagogik gibt der Theologie zu denken (und umgekehrt), sie ist – auch – eine fundamentale Reflexionsbewegung von Theologie, Glaube und Religion! Vielleicht muss die nächste Wissenschaftstheorie der Theologie religionspädagogisch geschrieben werden.

Markus Tomberg