

Holstein) gestellt werden kann. Im Ergebnis zeigt sie eine hohe Meinungshomogenität der RL, insbesondere hinsichtlich der Zukunftsvisionen zum RU. So wird mehrheitlich – und in deutlichem Kontrast zu anderen Regionen Deutschlands – für einen RU in konfessioneller Bindung und Prägung votiert (von ca. drei Viertel aller Befragten!), allerdings mit weitreichender Öffnung hin zu einer ökumenischen Gestalt bzw. konfessionellen und religiösen Kooperationen. Hinsichtlich der Zielvorstellungen zeigen die Ergebnisse wenig Überraschendes, insofern sich auch die rheinischen RL primär an den Subjekten des RU orientieren und eine erfahrungsorientierte Religionsdidaktik verfolgen. Dass die Autoren dabei die Korrelationsdidaktik als besonders prägende Zielpräferenz herausstellen, ist aus katholischer Sicht erfreulich. Allerdings fehlt über eine erste Zuschreibung hinaus die notwendige Tiefenschärfe in der Befragung, so dass didaktische Erkenntnisse bspw. über eine korrelationsdidaktische Praxis in der Unterrichtsgestaltung weitgehend ausbleiben müssen. Überhaupt sind die Einsichten in die innere Gestalt des RU eher spärlich, was ein weiteres Mal das Desiderat aufwirft, die religionsdidaktische Unterrichtsforschung zu intensivieren.

Nachdenklich machen die in der Studie verstreut, aber kontinuierlich auftretenden konfessionalistisch anmutenden Tendenzen in den Wahrnehmungen und Einstellungen der RL. So wird die Gefahr eines evangelischen Identitätsverlusts durch Minderheitensituationen gesehen (251), der katholische RU nicht selten als eng und rigide (262) wahrgenommen – und zwar in deutlicher Abgrenzung zur einladenden Offenheit des evangelischen RU (258) – und die katholische Kirche als nicht kooperationsfähig (250) bezeichnet. Die Autoren konstatieren in diesen Ergebnissen zwar eine „Spannung zur positiv wahrgenommenen Kooperation an den Schulen selbst“ (262), sparen aber eine tiefergehende Diskussion dieser Gemengelage (möglicherweise auch aus Gründen einer nicht hinreichenden Datenlage) aus. Angesichts der hierin mitschwingenden Vorbehalte gegenüber der inneren Gestalt des katholischen RU sowie gegenüber den ebenfalls indirekt angesprochenen Haltungen und Einstellungen der katholischen RL bedürfen solche Wahrnehmungen einer weiteren Bearbeitung. In der Zwischenzeit haben sich mit dem Erscheinen der bischöflichen Erklärung von 2016 die äußeren Bedingungen in Fragen der konfessionellen Kooperation freilich grundlegend verändert, so dass eine aktuelle Befragung höchstwahrscheinlich ein verändertes Bild mindestens hinsichtlich der Institution und ihres bildungspolitischen Handelns abgeben würde. Eine letzte, möglicherweise nicht gerade marginale Anfrage betrifft den Umgang mit dem zentral verwendeten Begriff der Einstellung, dessen Klärung auf Basis der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Einstellungsforschung ausbleibt. So könnte die klassische Differenzierung nach kogniti-

ven, affektiven und konativen bzw. verhaltensbasierten Komponenten auch Erkenntnisse oder zumindest Heuristiken für eine Beantwortung der Frage liefern, ob beispielsweise Einstellungen zum katholischen RU eher auf einer affektiven Ebene anzusiedeln sind oder auch verhaltens- und handlungsbezogene Auswirkungen haben können.

Ungeachtet dieser wenigen Anfragen ist der Band eine äußerst lohnenswerte Pflichtlektüre für alle, die sich über die Zukunftsfähigkeit des schulischen RU und über dessen zukünftige Gestalt zwischen oder jenseits Konfessionalität und Kooperation Gedanken machen.

Jan Woppowa



Grümme, Bernhard: *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i.Br. (Herder) 2017 [408 S., ISBN 978-3-451-37725-9]

„Pluralitätsfähigkeit“: Damit bezeichnet man im religionspädagogischen Diskurs eine der inzwischen weit hin akzeptierten grundlegenden Kompetenzen, die der Religionsunterricht fördern soll. Wie denn auch nicht? Nur im feinfühligem und geschultem Umgang mit der nun einmal gegebenen Pluralität kann man sich in der Unüberschaubarkeit der postmodernen Gesellschaften selbstsicher positionieren und mit anderen kommunizieren.

So sehr der Begriff sich also etabliert und auch vielfache Konzeptionen zur Umsetzung nach sich gezogen hat, so sehr verliert er seine Schärfe. Der wichtigste Fehler im Umgang mit diesem in sich sinnvollen Begriff liegt – so der Verfasser des anzuzeigenden Buches – darin, „die gesellschaftlichen Aspekte vollends zurückzufahren“ (14). Diese Schwäche versucht der Bezug auf den heute viel diskutierte Begriff der ‚Heterogenität‘ aufzufangen. ‚Heterogenität‘ setzt ‚Pluralität‘ voraus, legt den Fokus dabei jedoch auf die „soziale[n] Rahmenbedingungen“, auf „Fragen sozial, kulturell oder auch kognitiv heterogener Lerngruppen“. Aspekte von „Migration, von Gender, von Inklusion“ (15) rücken dabei in den Mittelpunkt.

Wo der Gebrauch der Vokabel ‚Pluralität‘ dazu verlockt, in den Kategorien von ‚eigen‘ und ‚fremd‘, von Einheit und Vielheit zu denken, setzt ‚Heterogenität‘ „soziale, religiöse wie politische Verschiedenheit“ (19) voraus, ohne von eigenen, als Norm gedachten Standpunkten auszugehen. Deshalb findet sich der Diskurs um ‚Heterogenität‘ derzeit in allen Geisteswissenschaften. Dieser Befund stellt die zentrale Frage, die dieses Buch begründet: Taugt der Heterogenitätsbegriff auch als Leitbegriff für eine Religionspädagogik, die sich auf der Höhe der Zeit präsentieren will?

In drei großen Zugängen erschließt der in Bochum lehrende Religionspädagoge Bernhard Grümme seine Gedankengänge. In Teil A sichtet er kenntnisreich die aktuellen Diskurse um den Heterogenitätsbegriff. Dabei werden auch differenzierende und kritische Abwägungen deutlich. Dass dieser Begriff in jedem Fall eine zentrale „Referenzgröße“ auch für die Religionspädagogik sein muss, steht für den Verfasser fest. Gleichwohl relativiert er: Eine paradigmatische Signifikanz, die man dem Pluralitätsbegriff zugestehen kann, kommt ihm nicht zu, wohl aber eine „grundsätzliche Bedeutung“ (89).

Wie lässt sich diese Bedeutung genauer fassen? Teil B wendet sich dieser Frage zu. Schon die Überschrift warnt vor: „Schwierig zu denken“ (103) werden diese Ausführungen. Lesende benötigen den Willen und das Durchhaltevermögen, sich auf komplexe theoretische Diskurse einzulassen. Am Ende steht ein Postulat, das wieder und wieder mit der Kategorie der Notwendigkeit arbeitet: „Ein religionspädagogischer Bildungsbegriff *muss* dieser Komplexität der Heterogenität entsprechen, *muss* sie wahrnehmen, *muss* sie ordnen und *muss* sie im Sinne ihrer auf Bildung und Autonomie der Subjekte normativ ausgerichtete Zielbestimmung ausrichten können.“ (151, Hervorhebungen GL)

Zu fragen bleibt hier: Wer ist das Objekt dieser Postulate? An wen richten sich diese Forderungen? Auf welcher Ebene sollen diese Diskurse erfolgen? Der Verdacht legt sich nahe, dass die Zielrichtung dieses Teils des vorliegenden Buches sich doch nur an wenige Protagonisten der religionspädagogischen Theoriebildung wendet. Teil C ist anders strukturiert. Hier rücken Umsetzungen in die praktische Ausrichtung in den Fokus, geht es nun doch um „Bausteine einer heterogenitätsfähigen Religionspädagogik“ (169). Grümme nimmt dazu vier zentrale Felder in den Blick, die in besonderem Maße von aktuellen Heterogenitätsphänomenen bestimmt sind: die interreligiöse Bildung; Inklusion als „Ernstfall der Heterogenität“ (206); Bildungsgerechtigkeit, insbesondere im Blick auf die Partizipation von Menschen aus armen und prekären Kontexten; Gender. In gründlicher Aufarbeitung des jeweiligen aktuellen Standes der zugehörigen Diskurse wird der Begriff einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ profiliert. Er zeigt sich in einem jeweils dreifachen Zugang: Grümme klärt die ‚Denkform‘, bedenkt die ‚Kon-

textualität‘ und leitet über zu Perspektiven für die ‚Praxis‘. Am Ende des Buches steht ein Zwischenfazit: Hat sich also das Paradigma einer ‚pluralitätsfähigen Religionspädagogik‘ als überholt erwiesen? Grümme weist diese Behauptung zurück: Es geht ihm darum, innerhalb dieses Paradigmas die Notwendigkeit einer grundlegenden Differenzierung aufzuzeigen. Genau dazu dient ihm der Blick auf die von ihm profilierte ‚aufgeklärte Heterogenität‘. Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen ist zwar notwendig, reicht jedoch nicht aus. Sie emphatisch mit der Forderung von Pluralitätsfähigkeit zu verbinden, ist zwar ebenfalls nicht falsch, bleibt aber unzureichend. Der Verfasser betont: „Heterogenitätsfähigkeit“ wird zu einer künftigen „Querschnittsaufgabe der Religionspädagogik“ (358). Nur so kann man die „interdependenten, teilweise ungleichzeitigen, teilweise sich überlagernden, teilweise verdrängten Bezüge zwischen den diversen Aspekten von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit in ein kritisches Verhältnis setzen“ (359).

Grümmes Buch beeindruckt mit einer ungemein breiten Erfassung aktueller religionspädagogischer Diskurse. Sie verbindet sich durch weite Einsichten in die relevanten geisteswissenschaftlichen Nachbardisziplinen, deren Erkenntnisse aufgearbeitet und für die eigene Fachdisziplin nutzbar gemacht werden. All das vollzieht sich auf einem hohen theoretischen Niveau und in komplexer, Konzentration erfordern der Sprache. Dass die Religionspädagogik auch auf diesem Abstraktionsniveau kommuniziert, ist eine Stärke des Buches. Ob es gelingen kann, dieses Niveau auf anderen Ebenen bis hin in praktisch-konkrete Umsetzungen herab zu nivellieren, bleibt eine offene Anschlussfrage.

Auffällig ist in jedem Fall der stark einfordernde und sich selbst normative Autorität zusprechende Charakter der Ausführungen. Die Häufung der Vokabel „muss“ macht stutzig: Wird damit ein Selbstanspruch formuliert? Soll den Kolleginnen und Kollegen des universitären Diskurses eine Hausaufgabe vorgeschrieben werden? Richten sich die Forderungen an Lehrer/-innen in der schulischen Praxis? Doch, dieser Einwand sei als Spiegel erlaubt: Wer spricht hier mit welcher Autorität zu welchen Adressatinnen und Adressaten? Ob eine Studie, die (völlig zu Recht) einen stark emanzipativen Anspruch formuliert, nicht auch sprachlich Spuren von Partnerschaftlichkeit erkennen lassen sollte?

Solche Rückfragen sollen die Bedeutung dieses Buches aber nicht kleinreden. Der Aufweis, dass und wie das Pluralitätsparadigma differenziert werden muss, gelingt Grümme eindrucksvoll. Der dazu herangezogene Begriff der ‚Heterogenität‘ wird fortan fraglos zu den Grundbegriffen der Religionspädagogik zählen. Und man wird lange auf diese Pionierstudie verweisen.

Im religionspädagogisch reflektierten und vielschichtig ausdifferenzierten Begriff ‚Heterogenität‘ öffnen sich Möglichkeiten der Teilhabe an Diskursen unserer Gesell-

schaft, welche in der Religionspädagogik bislang zu wenig beachtet wurden. Es wird spannend sein, praktische Konkretisierungen zu initiieren oder zu beobachten: Wie ändern sich Religionsunterricht und religiöse Bildung überhaupt, wenn die Konzeptionen stärker heterogenitätssensibel erfolgen? Ist diese noch einmal zusätzliche Differenzierung an den unterschiedlichen Orten religionspädagogischer Basisarbeit leistbar? Das vorliegende Buch speist Fragestellungen ein, deren Beantwortung sich als künftige Daueraufgabe erweisen wird.

Georg Langenhorst



Schambeck, Mirjam: *Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern (Grünewald) 2017* [288 S., ISBN: 978-3-7867-4016-2]

Die Welt der biblischen Texte und die heutiger Leser/-innen so aufeinander zu beziehen, dass beide sich in und trotz ihrer Vielfalt begegnen und gegenseitig bereichern können, ist die zentrale Herausforderung für jeden bibeldidaktischen Ansatz. Diesen Anspruch nimmt die Freiburger Religionspädagogin Mirjam Schambeck in ihren *Biblischen Facetten* auf und versucht, ihn auf der Basis ihrer viel beachteten Bibeltheologischen Didaktik (Göttingen 2009) am Beispiel von jeweils zehn Texten des Ersten und des Zweiten Testaments einzulösen. Angesichts der Bibelermüdung heutiger Rezipientinnen und Rezipienten, insbesondere Jugendlicher, einerseits und der teilweise kaum überschaubaren Fülle an Fachliteratur zu jeder einzelnen Perikope andererseits ist die Mammutaufgabe zu erahnen, der sich die Verfasserin stellt, wenn sie für zwanzig Schlüsseltexte der Bibel Text- und Leserwelt miteinander verschränken, exegetische Fragen klären und geeignete Lernwege vorstellen will.

Mit dem Titel *Biblische Facetten* und einem dazu passend gewählten Ausschnitt aus Paul Klees Farbtafel (1930) als Umschlagabbildung möchte Schambeck verdeutlichen, wie in den unterschiedlichen Erfahrungen Einzelner, von denen die biblischen Texte erzählen, die Geschichte der Menschen mit Gott und diejenige Gottes mit den Menschen zum Ausdruck kommen, wie sich gleichsam in einem konkreten Stück Welt „der gesam-

te Kosmos der Bibel“ (15) spiegelt. Jeder biblische Text stelle für sich ein Kunstwerk dar, verweise aber zugleich auf den Gesamtzusammenhang. Die Auswahl der biblischen Texte folge dabei zum einen der Gottesfrage, zum anderen seien die Biblischen Facetten insbesondere in „existenzerschließender Absicht“ (18) verfasst. Die verschiedenen Lernarrangements – ausgehend von Werken der bildenden Kunst, Musik und Literatur sowie der Filmkunst und Eventkultur und vermittelt durch wechselnde Unterrichtsformen wie kreatives Schreiben, Imaginationsübungen oder das Decodieren von Schlüsselwörtern – würden bewusst skizzenhaft und auf einer mittleren Planungsebene bleiben und hätten als mögliche Teilnehmer/-innen ebenso Kinder und Jugendliche wie junge Erwachsene und ältere Menschen im Blick. Damit wende sich das Buch an unterschiedliche Leser/-innen-Gruppen, sowohl Kultur- und Theologie-Interessierte als auch professionelle „Reli-Vermittler“ (19).

Schambeck führt die Leser/-innen ihrer *Biblischen Facetten* nach diesen einleitenden Vorüberlegungen (13–22) zunächst in die Kontexte biblischen Lernens (23–46) – ein theoretisch gehaltenes Scharnierstück – und ihre an der Praxis orientierte bibeltheologische Didaktik (47–62) ein, um sich im dritten und vierten Kapitel den konkreten Textbeispielen aus dem Alten (63–170) und Neuen Testament (171–274) zuzuwenden. Dabei wird sie nicht müde, immer wieder die Komplexität der Herausforderungen zu betonen: „Sie ergeben sich zum einen aus der Besonderheit der biblischen Schriften als geglaubtes Wort und als literarisches Zeugnis (Welt des Textes). Zum anderen resultieren sie aus den Kontexten, in denen sich die Lesenden heute bewegen (Stichwort Postmoderne), sowie aus den Prägungen, dem Vorwissen, den Voraussetzungen, die für die Leser/-innen selbst kennzeichnend sind (Welt der Leser/-innen). Drittens schließlich muss sich biblisches Lernen daran abarbeiten, wie beide ‚Welten‘ so miteinander ins Gespräch kommen, dass diese Begegnung für die Leser/-innen bildend wird.“ (24f.)

In ihrer Einführung erörtert Schambeck überdies grundsätzliche Fragestellungen der Exegese und biblischen Theologie, aber auch der Literaturwissenschaft, wie etwa nach der Notwendigkeit einer intertextuellen Lektüre (29) oder dem Zueinander von Faktualität und Fiktionalität (30–34) und dem Verhältnis von Gottes- und Menschenwort (34–39) sowie der Bedeutung der Leser/-innen für die Interpretation eines (biblischen) Textes in der Rezeptionsästhetik (41–43), wobei sie sich durchaus bewusst ist, dass Leser/-innen, die sich lediglich für die biblischen Texte als solche interessieren, diese Ausführungen auch „munter überspringen“ können (20). Die Auswahl der 20 Schlüsseltexte versteht sie als „Kanon im Kanon“, damit zum einen „die Textwelt in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Schönheit“ (61) eingeholt werden kann und zum anderen auch die verschiedenen