

des Vorgehen, „im konfessionellen Religionsunterricht zunächst eine bestimmte Religion, wenn möglich und vorhanden die eigene, kennenzulernen, um diese danach mit anderen Religionen und Weltanschauungen ins Gespräch bringen zu können.“ (127)

Eine solche noch eher strukturelle Betrachtung erfährt im sehr ausführlichen Kapitel 5 des Gutachtens eine theologische Grundierung. Hier stellt Härle die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Wahrheitsstandpunkten, wie sie von Religionen vertreten werden. Da der Hamburger RUfa sich deutlich einem dialogischen Modell verpflichtet weiß, besitzt diese Anfrage eine nicht unerhebliche theologische Relevanz. Hier diskutiert Härle exklusivistische und relativistische Positionen und spricht auch den „positionellen Pluralismus“ zumindest kurz an (80), um dann aus einer evangelisch-christlichen Position heraus über die Tragweite religiöser Toleranz, Akzeptanz und Respekt zu reflektieren. Gerade angesichts der Bedeutung dieses theologischen Schwerpunkts hätte man sich hier eine über eher knappe Hinweise hinausgehende Auseinandersetzung mit der pluralistischen Religionstheorie (116) ebenso gewünscht wie eine solche mit Positionen, wie sie etwa die Komparative Theologie vertritt.

An dieser Stelle der Publikation wird dann auch nochmals deutlich, dass die theologische Auseinandersetzung für die Begründung eines RUfa 2.0 von größter Bedeutung ist, da sie sowohl für die Unterrichtspraxis als auch die strukturelle Gestaltung des Hamburger Religionsunterrichts Konsequenzen nach sich zieht. Härle empfiehlt auf dieser Grundlage dann auch unter Bezug auf die DGRUfa von 2015, „für die künftige unterrichtliche Gestaltung des RU“ eine „Unterscheidung zwischen ‚religions-spezifischen‘ und ‚religionsübergreifenden‘ Phasen innerhalb dessen, was die ‚Grundsätze‘ als ‚religions-spezifische Orientierung‘ bezeichnen.“ (132) Er begreift seine Überlegungen insgesamt als „ein Plädoyer für einen künftigen, pluralismusoffenen – je nach gesellschaftlicher Situation und Lage – rein konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder interreligiös-kooperativen Religionsunterricht als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler.“ (143) Daher spreche „viele dafür, dieses [Hamburger] Modell zunächst für eine begrenzte Zeit zu erproben, dann (oder währenddessen) zu evaluieren und danach – hoffentlich – zu zukunfts-trächtigen Lösungen zu kommen.“ (Ebd.) An einem solchen Vorgehen in der Hamburger Schule hat unlängst auch das katholische Erzbistum Hamburg sein Interesse geäußert.

Insgesamt gesehen liegt mit Härles Gutachten ein über die Hamburger Verhältnisse hinaus lesenswerter Beitrag zur Diskussion um die Zukunft religiöser Bildung an der öffentlichen Schule vor, die nicht vorschnell und scheinbar einfach in ein religionskundliches Fach im Klassenverband delegiert werden sollte.

Harald Schwillus



Grümme, Bernhard: *Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität (Quaestiones Disputatae, Bd. 299)*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien (Herder) 2019 [192 S.; ISBN 978-3-451-82299-5]

Es gibt Religionspädagogiken, die sich den empirisch beobachteten Lernprozessen und Ergebnissen religiöser Bildung widmen (Stichwort: Kompetenzforschung), während andere die epistemologischen und gesellschaftlichen Bedingungen diskutieren, unter denen religiöse Bildung (neu) zu denken und normativ zu konzipieren ist. Grümme gehört zu der zweiten Gruppe, zumindest mit diesem Aufschlag der Denkfigur der aufgeklärten Heterogenität.

Der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht ist zu einer vieldiskutierten pädagogischen Fragestellung geworden. Mittlerweile lassen sich die didaktisch relevanten Entwürfe auch unterschiedlichen Rezeptionen differenter Traditionen der Sozial- und Kulturwissenschaften zuordnen, das Thema der Differenz wird also differenter verhandelt.

Bernhard Grümme will in seinem Aufriss einer religionspädagogischen Denkform im Kontext von Heterogenität nicht einfach eine religionsdidaktische Umsetzung eines pädagogisch relevanten Themas leisten. Im Gegenzug begreift er Religionspädagogik in ihrer fundamentalen Konzeptionsbildung durch eine gesellschaftliche Situation herausgefordert, die ihrerseits paradigmatisch neu buchstabiert werden muss, um in ihr religionspädagogisch überhaupt handlungsfähig zu werden.

Mit seinem grundlagentheoretischen Verständnis von Religionspädagogik differenziert Grümme zwischen den großen Paradigmen (episteme), den jeweiligen Denkformen (Grundbegriffe, Systematik, Stil) und, in den konkreten Herstellungsprozessen à la Foucault gedacht, den Diskursen. Hier wünscht man sich eine noch genauere Unterscheidung für eine Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Kann man die großen religionspädagogischen Entwürfe der vergangenen Jahrzehnte etwa als Paradigmen begreifen, weil sie versucht haben, die Relation von Wirklichkeit, Subjekt, Sprache und Handeln auch theologisch-sozialwissenschaftlich neu zu denken?

So etwa als Korrelation (in der konkreten Ausformung dann als Korrelationsdidaktik) im hermeneutischen Dialog oder als Konstruktion in Systemtheorie und (Post-)Strukturalismus? Und wäre dann die pluralitätsfähige Religionspädagogik eine Denkform, eben jene, von der sich Grümme's Konzept abhebt?

Man könnte die religionspädagogischen Denkformen der Gegenwart, die sich mit Diversität und Heterogenität auseinandersetzen, in drei Gruppen unterscheiden: solche, die an die kritisch-emanzipatorische, politisch ausgerichtete Religionspädagogik der 1970er-Jahre anknüpfen und mit dem Begriff der Differenz das gewaltförmig Vergessene, gegen das Systemdenken gerichtete Singuläre und ganz ‚Anderer‘ einklagen. Eine andere Gruppe, etwa die semiotisch orientierte Religionspädagogik, behandelt unter dem Stichwort von Differenz und Heterogenität die plurale Darstellbarkeit der Welt und die Wirklichkeitserzeugende Performativität von Zeichen(-prozessen). Ein dritter Ansatz orientiert sich systemtheoretisch, hier entsteht Differenz aus der Perspektive unterschiedlicher Beobachterlogiken.

Grümme verortet sich eindeutig in der ersten Gruppe, mit klarem Bezug zum Erbe der Kritischen Theorie und den postcolonial studies. Gleichzeitig rezipiert er den Strang der pluralitätsfähigen Religionspädagogik, und diese Spannung zwischen einer politisch-aufklärerischen Option für Gleichheit und Gerechtigkeit einerseits und einer systemtheoretisch-semiotisch gespeisten soziologisch-postmodernen Option für Vielfalt und Recht auf Verschiedenheit andererseits begleitet alle seine Argumentationen, allerdings ohne dass sie ausführlich theologisch freigelegt wird.

Ob die Denkform der aufgeklärten Heterogenität einen wirklichen Paradigmenwechsel darstellt oder nicht doch das Pluralitätsparadigma fortschreibt? Sie markiert jedenfalls die Widersprüche zwischen dem Universalismus normativer Kritik (und dessen möglicher Gewaltförmigkeit) und der bewussten Partikularität in der empirischen Beobachtung offener und variationsfähiger Entwicklungen. Im Sinne des Poststrukturalismus und der in der Linie der Kritischen Theorie bleibenden normativ ansetzenden Sozialtheorie steht als Lösungsformel eine Alteritätstheorie. Alterität bietet an, die Lösung des gordischen Knotens in transzendentaltheologischen Paradoxien zu denken. Subjekttheoretisch gesehen ist Alterität, die Konstituierung der menschlichen Existenz in der Erfahrung und Erfahrbarkeit des (radikal) Anderen, stark in der Phänomenologie verankert und eine klare Absage an das konstruktivistische Paradigma. Die Begegnungsphilosophie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Rosenzweig, Buber) wird hier zur zentralen Referenz für das Konzept von Grümme. Die Rezensentin bezweifelt, ob philosophische Theoreme auch nach ihrer erfolgten historischen Dekonstruktion durch die Sozialwissenschaften des 20. und 21. Jahrhunderts noch so benutzt werden können. Die Dia-

logphilosophie mit ihrer Bezogenheit auf die Zweisamkeit einer Beziehung, in der (noch) nichts von Anonymität, Instrumentalisierung und Indifferenz in den Massengesellschaften der kommenden Jahrzehnte gedacht werden konnte, scheint mir noch einen Schritt hinter die Subjekt-konzeption der Kritischen Theorie zu gehen. Umso befremdlicher ist dann, dass der Heterogenitätsbegriff, der sich gerade auf die Massengesellschaft und deren Diversitätsmanagement bezieht, positiv verwendet wird. Nicht zuletzt die quantitativ ausgerichtete empirische Bildungsforschung benutzt den Begriff der Heterogenität fast ausschließlich, wenn sie (Lern-)Gruppen nach verschiedenen Merkmalen kategorisiert und hinsichtlich bestimmter Kompetenzen vergleicht, etwa in internationalen Schülerleistungsstudien wie dem bekannten PISA oder in der empirischen Unterrichtsforschung. Die Grümme interessierenden Fragen nach Ungleichheit und Ungerechtigkeit hat auch die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren in den Mittelpunkt gestellt. Hier müsste aus Sicht der Rezensentin eine theologische Analyse einsetzen, die zu einer theologisch informierten interdisziplinären Diskussion unterschiedlicher Gerechtigkeitsdiskurse in der heutigen Bildungsforschung, -praxis und -politik führt.

Grümme's Diskurs über „aufgeklärte Heterogenität“ ist durchaus ein aufgeklärter. Er hat die Intersektionalitätsforschung kritisch rezipiert und erweist sich als Kenner der beschriebenen Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit qua Differenz.

Hier kann man vermissen, dass der Grundsatzdiskurs dieser Publikation sich nicht auf eine breitere Diagnose der gesellschaftlichen Entwicklung und/oder empirische Analysen einlässt und daher doch abstrakt und ziemlich prinzipiell bleibt. Eine Religionspädagogik, die derart auf gesellschaftliche Zeitgenossenschaft ausgerichtet ist, muss sich ihrer Diagnose auch empirisch vergewissern, ohne dass sie einem im Kontext theoretischer Argumentation ungeeigneten Falsifikationsirrtum qua Empirie aufsitzen muss. Die Normativität wird zwar wissenschaftstheoretisch in Frage gestellt: sie kehrt aber als ‚Denkform‘ wieder. Man vermisst nämlich die angesagte Diskursanalyse in concreto, und auch eine Theorie der Praxis, innerhalb derer es gelänge, etwa dem Phänomen der Alteritätserfahrung konzeptionell und empirisch näherzukommen.

Zuletzt: Die Aussage gegen Ende des Buches, dass Bildungsstreben ohne eine Vision guten Lebens ins Leere geht, könnte als eine theologisch zugespitzte Bildungskritik gerade in einer euphorisch bildungszertifikatsgläubigen Gesellschaft einen wichtigen Punkt bilden. Es gäbe also etliche Themenstellungen, z. B. das Thema der Nachhaltigkeit oder jenes des guten Lebens, die, in den Bildungswissenschaften gegenwärtig vernachlässigt, eine religionspädagogische Denkfigur bräuchten. Heterogenität, zumal eine aufgeklärte, gehört zweifelsohne dazu.

*Ulrike Greiner*