

Gronover, Matthias (2022). Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz. Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-4444-7. 276 Seiten.

Johannes Heger

Julius-Maximilians-Universität Würzburg (johannes.heger@uni-wuerzburg.de)

In seiner Habilitationsschrift widmet sich Matthias Gronover dem „breit rezipiert[en]“ Sujet (75) religiöser Kompetenz. In Abgrenzung zu einem „positivistisch enggefassten Kompetenzbegriff“ (20) versteht er den Erwerb religiöser Kompetenz als „Lernprozess in, mit und durch ... Differenz“ (15). Diese – so ist es bereits vor dem vielschichtigen Erkenntnisweg der Studie zu lesen – spanne sich auf zwischen der „Sphäre des Sozialen als Möglichkeitsraum der Subjekte“ sowie der „Sphäre des Religiösen als Unterbrechung der Immanenz“ (13). Dabei werden die dem religiösen Lernen inhärenten Momente des Indifferenten gerade nicht als pejorative „Defizitanzeige“ (45, 211) verstanden, sondern als Herausforderungsmomente einer entschiedenen Bearbeitung. Entsprechend seiner Berufsbiografie (9-11) entfaltet der Vf. das „Dispositiv der religiösen Indifferenz“ (47) entlang der Arbeit immer wieder auch am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen (u. a. 25-30, 53, 102-113).

Um einen „klar konturierten Begriff der religiösen Kompetenz mit dem Differenzbegriff“ zusammenzudenken, bezieht der Vf. eine Vielzahl von (religionspädagogischen) Diskursen und empirischen Ergebnissen aufeinander und versteht dieses Vorgehen wissenschaftstheoretisch im Sinne einer konstellativen Religionspädagogik (38-41) bzw. einer konstellativen Methodologie (54-59). Diese Option konkretisiert sich bspw., indem die subjektiv gefärbte Rekonstruktion religionspädagogischer Theorie (63f.) in ein „bezogene[s] Nebeneinander“ (51) zu schulischen „reflexiven Narrationen“ (bspw. 60-63, 73, 203f., 230f.) gestellt wird. Das „Wagnis“ dieses „radikal subjektiv[en]“ Zugangs wird gezielt eingegangen, um „Unentdecktes sichtbar [zu] machen“ (61). Die verschriftete Reflexion fungiert dabei – ungewohnt, aber vielfach produktiv – als „Medium der Forschung“ (62), wobei dem Schreiben ein „eigener epistemologischer Status“ (64) zugebilligt wird.

Auf der Grundlage dieser Setzungen werden die Leser*innen zunächst durch das Dickicht des Kompetenzdiskurs geführt (75-88), um schließlich in der Spannung zwischen „kognitive[r] Zugänglichkeit“ und „theologische[m] Verweishorizont ins Unverfügbare“ (84) die „Sphäre der Indifferenz“ (85) religiöser Kompetenz erkennen zu können. Dass Differenz auch eine entscheidende Signatur empirischer Modellierungen darstellt, verdeutlicht der Vf. im Spiegel des Berliner Modells anhand der Orientierung religiöser Kompetenz am „Innen-Außen-Schema“ (95); als zweites Beispiel dient die Relationierung von Eigenem und Fremden sowie dessen (existenzieller) Aneignung durch das Subjekt im Kontext Interreligiösen Lernens (98-102). Angereichert durch eine Rückversicherung über den Lernbegriff (113-124) wird somit zunächst ein Verständnis religiöser Lernprozesse als Differenzgeschehen erarbeitet (126-127).

Der zentralen Rolle des Subjektes wird im folgenden Erarbeitungsschritt Rechnung getragen (129-149): Dabei wird die Religionspädagogik als Disziplin konturiert, die – getragen von einem „starken Subjektbegriff“ (129) – sich auf der diskursiven Ebene als „Subjektivierungstheorie“ (u. a. 133, 136, 141) versteht, die zwischen dem Subjekt und Diskursen über das Subjekt zu unterscheiden weiß und von daher religiöse Kompetenz von der Warte einer „konstellative[n] Subjektivität“ (142) aus entwirft. Im Kern

nimmt diese v. a. die „doppelte Relativität des Menschenbildes zwischen Innerlichkeit und Ausdrucksverhalten“ (143) ernst, akzeptiert das Spannungsmoment, dass weder Religion noch Bildung über die Innerlichkeit als Dimension ihrer selbst verfügen (145), und ist darauf ausgerichtet, eine „individuelle Entfaltung des Menschen“ in der „Differenz von programmatischer Geschlossenheit und ... Offenheit des Menschen“ (146) zu ermöglichen.

Dieser hermeneutische Schlüssel verhilft zu einem geschärften Blick auf Konzeptionen religiöser Kompetenz: Die Differenz zwischen „der Realität subjektiver Weltvorstellungen“ und der „Zähmung in evaluativ einholbaren Rastern“ (152) wird dabei genauso problematisiert wie die funktionalistische Tendenz der Kompetenzorientierung (156) sowie die bedingt gegebene anthropologische Erdung religiöser Kompetenz (157). Dahingehend wird im Fortlauf v. a. die Frage bearbeitet, inwiefern religiöses Lernen von einem „konstellativen und differenzsensiblen Subjektgedanken“ (156f.) her entwickelt werden kann, der sowohl die Einholbarkeit der Person als auch die Bezogenheit des Lernens im sozialen Miteinander (158) beachtet. Dazu werden mit den Lerntheorien von Platon und Aristoteles zum einen „antike Perspektiven“ (159-165) eingeholt, die gerade in ihrer Interdependenz beide Pole abbilden. Zum anderen dienen „biblische Perspektiven“ (165-171) der theologischen Ladung, wobei v. a. die transzendente Weitung des Lernverständnisses (168) sowie das Moment der „Begegnung“ mit Jesus Christus das bislang aufgebaute Set erweitern.

Damit ist der reflexive rote Teppich ausgerollt, um das theologische Kernstück der Arbeit zu platzieren (173-195): Indem die „entschiedene Indifferenz“ als „spätmoderne Fassung der ... gehorsamen Empfangsfähigkeit für die göttliche Gnade“ (173) verstanden wird, verschränken sich die eingeholten religionspädagogischen Reflexionen mit der anschließenden theologischen Pointe. Geschickt wird die Umkehr (175-184) als „Prozess steten Umlernens“ (176) sowie als „Modus christlicher Weltbegegnung“ (183) herausgearbeitet. Diese Perspektivierung religiösen Lernens sowie religiöser Kompetenz durch das Motiv der Umkehr leistet Entscheidendes: Sie sprengt die Verengung des Lernverständnisses durch die Kompetenzorientierung, respektiert die „Offenheit des Menschen“ (176) als anthropologisches Grundmoment, würdigt die unhintergehbare Unsicherheit des Glaubens (194f.) und kennt mit dem „gelingenden Leben“ (184-188) dennoch einen weiten Zielhorizont.

Diese theologischen Tiefenbohrungen bieten die fundierte Grundlage für die innovative Kritik an der Konstruktion religiöser Kompetenz: Die Nutzung des „Hilfsmittel[s]“ (198) Kompetenzorientierung fokussiere – u. a. wegen des Akzents auf die Sichtbarkeit (198-202) – zu stark auf learning outcomes und lenke ab von der eigentlichen Kernaufgabe des RU, „die Frage nach Gott wachzuhalten“ (197, 239). Demgegenüber wird die per se auf die Gottesfrage bezogene (211f.) Indifferenz als notwendige Perspektivierung religiöser Kompetenz in Anschlag gebracht (202-205).

Der nunmehr formal auf der Ebene von drei Ordnungen (personal-sachlich; intersubjektiv; sprachlich vermittelt, 205) entwickelte Begriff der Indifferenz bezeugt in der Folge seinen logischen und heuristischen Wert für die Religionspädagogik, indem der konfessionelle RU als Ort entschiedener Indifferenz (206-208) und Indifferenz als Hintergrundrauschen der pluralen Gesellschaft (209-221) herausgestellt wird. Auf dieser Grundlage wird überzeugend der Notwendigkeit eines „unterscheidungsstarken Religionsunterrichts“ (226-234) das Wort geredet, in dem die Konturen von (religiösen) Deutungssystemen deutlich werden und zu einer Positionierung einladen (223f.). Alle Entwicklungslinien der Arbeit verdichten sich schließlich im titelgebenden und in Thesen verdichteten „Ergebnis“ (234-240), religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz zu begreifen. Im abschließenden „Epilog“ wird das erarbeitete Konzept schließlich auf die Katechese übertragen (241-252).

Mit seiner Studie gelingt es dem Vf., zentrale Aspekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse entlang eines durchgängigen hermeneutischen Schlüssels, der (In-)Differenz, herauszuarbeiten. Damit erfüllt

die vorliegende Arbeit den selbst gesetzten Anspruch einer facettenreichen Dekonstruktion der Konzeption religiöser Kompetenz. Leser*innen, die den non-linearen Erkenntnisgang (73f.) nachvollziehen und den ungewohnten Duktus der konstellativen Methode rezipieren lernen, erhalten mit der entschiedenen Indifferenz einen inspirierenden hermeneutischen Schlüssel für die religionspädagogische Theorie und Praxis.