

Das aktuelle theologische Buch

◆ Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ 9). Walter Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2015. (336) Pb. Euro 39,99 (D) / Euro 41,10 (A) / CHF 46,00. ISBN 978-3-17-028921-5.

Bereits zu Beginn verdeutlicht Prof. Dr. Bernhard Grümme – Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Katechetik an der Ruhr-Universität Bochum – sein Verständnis von Religionspädagogik: „Religionspädagogik lässt sich als der anspruchsvolle Versuch verstehen, inmitten sich stets verändernder kontextueller Bedingungen religiöses Lernen zu reflektieren, zu orientieren und vor sich und anderen auszuweisen.“ (11) Eine zentrale Aufgabe der Religionspädagogik, die im Dienst der Subjektwerdung des Menschen stehe, sei das „Ringens um Verständigung und Identität, um Kommunikabilität und Wahrheit“ (11). Ausgehend von diesem Verständnis entfaltet Grümme Suchbewegungen einer Öffentlichen Religionspädagogik in pluralen Lebenswelten.

Das Buch ist in sechs Kapitel gegliedert. Nach einer alteritätstheoretischen Grundlegung (Teil A) erfolgen Suchbewegungen nach einer angemessenen Kontextualisierung (Teil B), einer angemessenen Hermeneutik (Teil C) und einem bildungstheoretischen Profil (Teil D). Teil E widmet sich dem Feld der Religionsdidaktik. In Teil F wird verdeutlicht, dass eine Öffentliche Religionspädagogik auf ihre Subjekte fokussiere. Die Suchbewegungen seien unabgeschlossen, weswegen „Religionspädagogik ein offenes, ein brisantes Geschehen in den Transformationsprozessen der Moderne“ bleibe (12 f.).

In Teil A „Wissenschaftstheoretische Grundlegung“ (15–78) werden die Frage der Rechenschaft der Religionspädagogik über verwendete Axiomatik und Begriffsmatrix, ein angemessener Erfahrungsbegriff und aus der Perspektive der Wissenschaftstheorie die bildungstheoretische Profilierung der Religionspädagogik diskutiert (15). In einem Durchgang durch un-

terschiedliche Denkformen zeigt Grümme die Anschlussfähigkeit der alteritätstheoretischen Dialogizität „an die Erörterung religiöser oder christlicher Erfahrungen auf“ (26). Die asymmetrische Tiefenstruktur dieser Denkform „lässt sich als eine pluralitätsfähige Hermeneutik verstehen, die Identität und Alterität, Einheit und Vielfalt in einer spannungsvollen Dialektik miteinander vermittelt“ (27). Diese Denkform wird von Grümme didaktisch und methodisch konkretisiert sowie geschichtlich und gesellschaftlich kontextualisiert. Ein alteritätstheoretischer Erfahrungsbegriff würde durch kritische Subjektorientierung, alteritätstheoretische Radikalisierung der Korrelation und eine vulnerable Didaktik zwischen Aneignungs- und Vermittlungsparadigma für den Religionsunterricht und insbesondere die Korrelationsdidaktik weiterführende Perspektiven eröffnen. In einem „asymmetrisch grundierten Dialog“ bleibe die alteritätstheoretische Didaktik offen „für das Andere, für den Anderen, für die Umwege der Lehrenden und Lernenden“ und wäre somit eine „pluralitätsfähige Didaktik“ (50 f.). Um auch das wissenschaftstheoretische Design der alteritätstheoretischen Denkform zu entfalten, würdigt und diskutiert Grümme Konzepte transversaler und systemtheoretischer Vernunft und stellt diesen gegenüber einen deutlichen Mehrwert des alteritätstheoretischen Ansatzes fest, was sowohl für die „Außenperspektive wie für die Binnenperspektive religiöser Bildung“ gelte (77). So biete „eine alteritätstheoretisch angeschärfte Theorie kommunikativer Vernunft die fruchtbare wie dynamische Basis eines integrativen Bildungsbegriffs.“ (77)

Teil B „Kontextualisierung“ (79–132) verdeutlicht, dass sich Signaturen der Gegenwart in eine öffentliche kontextuelle Religionspädagogik einschreiben und zu einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung führen müssten. Die gegenwärtige Beanspruchung von Religion wird auf den Feldern der Öffentlichkeit, der Zivilreligion und der Bildung dargestellt und Anforderungen sowie bildungstheoretische Grundzüge für eine Öffentliche Religionspädagogik beschrieben. Um die zivilgesellschaftliche Kraft der Praxis religiöser Erziehung und Bildung zu beweisen, habe die Öffentliche Religionspädagogik „öffentlichkeitsfähig im

Sinne von diskursfähig“ (89), kontextuell und subjektorientiert zu sein. Bezogen auf die politische Dimension des Religionsunterrichts „wären Elemente von Erfahrung und transformativ-kritischer Praxis, von Kulturhermeneutik und kritischer Handlungstheorie im Rahmen eines politisch angeschärften Bildungsbegriffs zusammenzuführen“ (93). Nur bei einem integrativen Bildungsbegriff könne der Religionsunterricht „bildungstheoretisch am meisten fundiert und schulpädagogisch am wirkmächtigsten sein“ (106 f.). So sei die politische Dimension am stärksten entfaltet, wenn sie in das „spannungsvolle Gefüge verschiedener Dimensionen religiöser Bildung“ eingebunden sei (107). Als Herausforderungen an eine Religionspädagogik werden die Beschleunigung der Lebenswelten und somit der Beschleunigungszwang im Religionsunterricht, die Ethik und die Menschenrechtsbildung im katholischen Religionsunterricht exemplifiziert.

Die im Teil A erfolgte hermeneutische Klärung auf der Ebene der Grundagentheorie wird im Kapitel C „Hermeneutik“ (133–174) an den religionspädagogisch relevanten Themenbereichen Beziehung als Inhalt und formales Muster von Religionspädagogik, der Nähe der Religionspädagogik zur Barmherzigkeit und der Komplexität populärer Kultur exemplarisch verdeutlicht. Der Gerechtigkeitsbegriff wird ausgehend von einer philosophischen und theologischen Klärung in ein Verhältnis zum Barmherzigkeitsbegriff gesetzt und Perspektiven für die Religionspädagogik beleuchtet. Grümme kommt zu dem Fazit, dass Religionspädagogik angesichts religiöser Pluralität heterogenitätsfähig werden müsse, wobei insbesondere in der Frage der Bildungsgerechtigkeit die Brisanz der Themen Barmherzigkeit und Gerechtigkeit deutlich werde. In der Auseinandersetzung mit populärer Kultur mahnt Grümme eine theologische Hermeneutik populärer Kultur und die Dringlichkeit einer interdisziplinären Kooperation ein.

Im Kapitel D „Bildung“ (175–205) wird der Bildungsbegriff diskutiert und dieser in einem nächsten Schritt auf den Zusammenhang mit Phänomenen der Ungerechtigkeit im Bereich der Bildung und auf seine anthropologischen Hintergrundannahmen befragt. Da das

Design religiöser Bildung nicht eindeutig bestimmt sei, wird auf einen innerreligionspädagogischen Klärungsbedarf verwiesen. Bildung und Glauben „stehen für einen religionspädagogischen Bildungsbegriff in einer Beziehung der Wechselseitigkeit“ (182), wobei der Beitrag der religiösen Erziehung zum Bildungsbegriff insbesondere im Wahrheits-, Freiheits- und Hoffnungsaspekt liege (183). Grümme konstatiert eine mangelnde Sensibilität der Religionspädagogik für Bildungsgerechtigkeit. Dass Bildungsgerechtigkeit ein religionspädagogisches Problem sei, erläutert Grümme anhand von empirischen Forschungen und in der Auseinandersetzung um einen angemessenen Gerechtigkeitsbegriff. Das spannungsvolle Verhältnis von Bildung und Menschenbildern wird dargestellt sowie die christlich-theologische Anthropologie erläutert und deren Beitrag zu Bildungsprozessen ausgelotet, der insbesondere in einer Anthropologie des gottbegabten Menschen liege. „Christliche Anthropologie ist eine Anthropologie des Ausgesetztseins, des Konfrontiertseins mit Andersheit, mit Fremdheit und Alterität, die die Fremdheit des liebenden Gottes ist.“ (202)

Lernende sollten bezüglich der Pluralisierung und Individualisierung in Kultur und Religion urteils- und handlungsfähig werden. Welches Potenzial eine Konzeption habe, „die unter den Bedingungen der Pluralität und Säkularität erfahrungsbezogenes religiöses Lernen anbahnen will“ (207), wird im Kapitel E „Didaktik“ (207–238) beleuchtet. Hierfür wird der Religionsunterricht als Raum religiöser Praxis diskutiert und Annäherungen an einen performativen Religionsunterricht im posttraditionellen Kontext vollzogen. Religionsunterricht könne in diesem Kontext ausschließlich „bildungstheoretisch und damit als Beitrag zur Subjektwerdung und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler legitimiert werden“ (217). Auf diesen „bildungstheoretischen Beitrag zur Generierung einer kritisch reflektierten Wahrnehmungs-, Kommunikations-, und Urteilsfähigkeit“ (217 f.) werden die im Religionsunterricht eingesetzten argumentativen Gesprächsformen von Grümme untersucht, wobei diejenigen angemessen seien, die zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen könn-

ten. Grümme betrachtet es als fraglich, ob die Religionspädagogik Sensibilität für die Kraft der Narration aufbringe. Um Lebensgeschichten hörbar werden zu lassen, müsse „die heterogenitätsstiftende und heterogenitätswahrende Kraft der Erzählungen gewürdigt werden“ (233). Grümme untersucht die wichtigsten narrativen Sprachfähigkeiten auf deren Heterogenitätsfähigkeit, setzt sich mit dem Symbol auseinander und skizziert inklusionstheoretische Perspektiven. Im Unterschied zum Symbol sei bei der Metapher eine größere Dynamik gegeben, weswegen eine inklusive Religionspädagogik stärker Metaphern einzuspielen und zu würdigen habe.

Kapitel F „Subjekte“ (239–286) beginnt mit der Feststellung, dass Religionspädagogik ein Ort sein müsse, „wo die Subjekthaftigkeit der Menschen aus dem Gefüge der biblischen wie theologischen Tradition heraus in einem emphatischen Sinne zur Sprache gebracht wird“ (239). Es wird aus der Perspektive der Subjekte auf die vorhergehenden Suchbewegungen zurückgegriffen. Die kontextuellen Rahmenbedingungen sowie die theologisch-dogmatische Perspektive der Kindertheologie werden diskutiert. Kindertheologie habe sich den Herausforderungen durch marginalisierte bildungsferne Kinder zu stellen, was sich auch in didaktisch-methodischer Hinsicht zeigen müsse, unter anderem darin, dass Kindertheologie ganzheitlich, advokatorisch-ermutigend und heterogenitätsfähig sei. Weiters befragt Grümme „aus der Perspektive der Dogmatik ein zentrales Stück der konziliaren Ekklesiologie auf bislang übersehene Potenziale dafür, die kirchliche und

theologische Relevanz der Kinder zu stärken: die Theologie des *sensus fidei*, des Glaubenssinns des Gottesvolkes.“ (253) Eine stärkere „topographische Unterscheidung verschiedener kindertheologischer beziehungsweise jugendtheologischer Vollzugsorte“ (275) wäre sinnvoll. Abschließend wird die Lebensphase Alter religionspädagogisch in den Blick genommen. Grümme zeigt die hohe Relevanz der Altenbildung „für die Identitätsbildung alter Menschen, für den kirchlichen Selbstvollzug wie für die Gesellschaft“ (285) auf, weswegen aus religionspädagogischer Sicht „eine spezifizierte Ausweitung der kirchlichen Erwachsenenbildung auf die dritte und vierte Lebensphase unverzichtbar“ sei (285).

Grümme verfolgt konsequent und klar nachvollziehbar verschiedene Suchbewegungen einer alteritätstheoretischen, politisch-dimensionierten, öffentlichen wie bildungsorientierten Religionspädagogik. Hierzu werden unter anderem Beiträge, die bereits an anderen Orten publiziert wurden, in dem Buch überarbeitet, in einen Zusammenhang gebracht und durch neu verfasste Texte ergänzt. Die einzelnen „Suchbewegungen nach einer angemessenen Religionspädagogik [...], die in den Transformationsprozessen der Moderne Stand gewinnen kann“ (287), greifen kohärent ineinander und verweisen auf offene Fragen. Das Buch leistet einen wertvollen Beitrag, eine Religionspädagogik voranzutreiben, „die im Dienste der Bildung der Menschen steht“ (12), und nach einem angemessenen Verständnis der religionspädagogischen Subjekte strebt.

Linz

Helena Stockinger