

ZPTh

Zeitschrift
für Pastoraltheologie

Referenztheorien
der Pastoraltheologie

ISSN: 0555-9308

43. Jahrgang, 2023-2

Bildung und Religion Sammelrezension

Das Verhältnis von Bildung und Religion gehört zu den grundlegenden Relationen, mit denen Religionspädagogik und Praktische Theologie ihren Gegenstand bestimmen. Verschiedene zwischen 2019 und 2022 erschienene Monografien und Sammelbände greifen das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven auf, ohne dass sie die nicht eindeutig definierbaren Begriffe von vornherein kontextuell oder normativ bestimmen. Entsprechende Zugangsweisen und Darstellungsansätze sind Leserinnen und Lesern, die sich für Belange der Praktischen Theologie bzw. Pastoraltheologie unter dem Aspekt ihrer (Vor-)Geschichte in Pädagogik und Religionspädagogik interessieren, in aller Regel zwar vertraut. Die klassisch-chronologisch ansetzenden Darstellungen (vgl. Schröder 2021, Sautermeister & Zwick 2019 sowie Dressler 2020) ventilieren aber einzelne pädagogische Perspektiven neu, indem sie traditionelle systematisch-theologische Ansätze fortführen. Andere Publikationen betrachten demgegenüber die gesellschaftlichen Veränderungen vor dem Hintergrund institutioneller Wandlungsprozesse. Sie setzen soziologisch (vgl. Ebertz & Stürner-Höld 2022 und Bogner, Schüßler & Bauer 2021) sowie bei der Beobachtung von empirisch vorfindlicher Praxis (vgl. Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022 und Sgier & Schenkel 2022) an. Die soziologisch-empirisch erweiterten Zugriffe auf das Verhältnis von Religion und Bildung zeichnen sich tendenziell in einen institutionenkritischen Kontext ein. Nicht das chronologische Erscheinen der Werke prägt die Anlage der folgenden Überlegungen und Ausführungen, sondern das praktisch-theologische (Selbst-)Verständnis sowie die pastoraltheologische (Selbst-)Verortung von Autorinnen und Autoren bzw. Herausgebenden.

Der orientierende Überblick über die in den letzten Jahren im deutschen Sprachraum erschienenen Publikationen folgt weniger einer konfessionsmorphologischen Ausrichtung als vielmehr ihrer relationalen Fokussierung: Den Anfang bilden klassisch-generalisierende Zugriffe auf das Themenfeld Bildung und Religion. Professionsspezifische Monografien und Sammelbände zum diakonischen bzw. pastoralen Handeln erweitern den Komplex anschließend vor dem Hintergrund empirischer Feldforschung im Rückgriff auf die Habitus-Vorstellung von Pierre Bourdieu einerseits, unter Rekurs auf Theoretisierungen, die im Anschluss an religionsbezogene Ontologisierungsschemata des Soziologen Bruno Latour erfolgen, andererseits sowie schließlich auch durch die Erörterung globaler Entwicklungen im Bereich von Digitalisierung und Digitalität. Einige abschließende Beobachtungen ordnen die Publikationen in – den interessiert Lesenden – nicht gänzlich unvertraute, aber durchaus riskante konfessionsbezogene Darstellungsperspektiven ein.

Klassisch-generalisierend eröffnet ein von *Bernd Schröder* herausgegebener Sammelband das Themenfeld *Bildung*. Der Bildungsbegriff wird vom Herausgeber aus theologischer und pädagogischer Perspektive abgesteckt, in Ausdruck und (Stoß-)Richtung als Zeichen, Vorstellung und Sache unterschieden sowie unter dem Aspekt der Alltags- und Wissenschaftskommunikation bedacht (Schröder 2021, 1–16). – Einzelne Theologinnen und Theologen reflektieren im Anschluss das Thema Religion und Bildung exemplarisch aus der Perspektive ihrer jeweiligen Disziplin: *Beate Ego* stellt nicht die Bildung, sondern das *religiöse Lernen* in den Fokus (Schröder 2021, 17–39). Im Kontext von Hebräischer Bibel und Septuaginta beschäftigt sie sich mit Strategien des Lernens (u. a. Mnemotop, Lernritualen, Lernparänesen, Lernszenerien). Die theologische Entwicklung von Lernen wird als Öffnen der Augen und als Weisheit der Frau u. a. an Ps 119 entfaltet und pädagogisch mit Blick auf die Einrichtung von Lehrhaus und Schulen bedacht. Das Wissen um den Menschen als lernbedürftiges, aber auch lernfähiges Wesen situiert individuelles Lernen zwischen Optimismus und Pessimismus (Schröder 2021, 33f). *Tor Vegge* entfaltet den von Jesus angestoßenen Prozess gegenüber den Lesenden als Lehr-Lernprozess (Schröder 2021, 41–64). Nicht die transformierte antike Paideia, sondern Bildungsinhalte des Neuen Testaments (u. a. das Kinderevangelium nach Markus) sowie pragmatische Bildungsprozesse adressieren und orientieren eine Leserschaft, die durch Worte des auferstandenen Christus zur Bildung eingeladen ist (Schröder 2021, 51). Während die paulinische Bildungsvorstellung auf weisheitlichen Ansätzen (1 Kor) beruht, fokussiert die nachpaulinische Briefliteratur die Gottesrelation der Glaubenden (Schröder 2021, 53ff). Das Kindheitsevangelium nach Thomas setzt antikes (Paideia-)Denken voraus (Schröder 2021, 61f). *Peter Gemeinhardt* thematisiert die theologische Dimension von Bildung (Schröder 2021, 65–103): Christ*innen sollten die Bildungsgüter für die rechte Verehrung Gottes nutzen. Insofern Lehrende und Lernende von der Liebe zueinander und zu Gott getragen sind, ist antike religiöse Bildung immer auch „Gotteswerk“ (Schröder 2021, 72). Nachdem die Kirche die weströmischen (Bildungs-)Institutionen übernommen hatte, differenziert sich das Verhältnis zwischen Glauben und Wissen aus. Bildung avanciert in den innertheologischen Debatten des Mittelalters zu einem eigenständigen Diskursgegenstand: monastische und scholastische Theologie streiten u. a. über die rechte Methode (Schröder 2021, 77). Die in religiösen Gemeinschaften entstehende Spiritualität arbeitet einer mystischen Grundierung von Bildung, einem Sich-Einbilden zu. Während die Reformation durch ihren konsequenten Rekurs auf die Bibel die (religiöse) Bildung aller Menschen in den Vordergrund stellt und insofern auch als Bildungsbewegung bezeichnet worden ist, wird das christliche Bildungskonzept in der Neuzeit Transformationsprozessen (u. a. als Weltverbesserung und Menschenverbesserung) unterzogen (Schröder 2021, 93). *Dorothee Schlenke* setzt sich aus systematisch-theologischer Perspektive mit Bildung auseinander, die sie von der Gott-ebenbildlichkeit des Menschen her definiert (Schröder 2021, 106–137). Mit Blick auf den Glauben betont sie die individuelle Nichtersetzbarkeit bzw. Nichtvertretbarkeit des Menschen. Verfügt der Bildungsbegriff – im Kontext von Enttraditionalisierung und

Säkularisierung – über eine fundamentalanthropologische Dimension, so ist das reformatorische Verständnis des Glaubens als Gewissheit im Großen Katechismus Luthers grundgelegt (Schröder 2021, 107f). Dieses neue Verständnis des Glaubens, das die Werke der Person vom Glauben der Person *kategorial* trennt und den Menschen mit Eberhard Jüngel als „unwiderruflich anerkannt“ (Schröder 2021, 110f) bestimmt, nimmt die neutestamentliche Vorstellung von Christus als alleinigem Ebenbild Gottes auf: Erst die Gemeinschaft mit ihm ermöglicht den Glaubenden, an einem Bildungsprozess teilzuhaben, der daseinerschließend (Rechtfertigung) und handlungsorientierend (Freiheit) wirkt (Schröder 2021, 108–112). In der Moderne setzt sich systematische Theologie mit der Frage auseinander, ob Bildung der Religion (Schleiermacher) bedarf. Theologische Bildungskritik wird dort virulent, wo sich religiöse Grundierungen reflexiven Weltverhältnisses in Selbsterlösungsvorstellungen transformieren und ein Sich-Bilden losgelöst vom Gebildetwerden behauptet bzw. angestrebt wird. Aktuell ringt der Glaube in Bildungsprozessen einer entkirchlichten Gesellschaft um die säkulare Übersetzung religiöser Gehalte bzw. mit Habermas gesprochen um das „Unabgegoltene in den religiösen Menschheitsüberlieferungen“ (Schröder 2021, 134). – Der Pädagoge *Volker Ladenthin* diskutiert die ambiguen Ansätze von Bildung im Kontext von deutscher Mystik, aber auch der Aufklärung (Schröder 2021, 139–164). Im Fokus steht das Grundproblem von biblischem Vorbildgebot und Abbildverbot: „Wie kann zum Vor-Bild werden, was nicht Bild sein darf?“ (Schröder 2021, 141). Für Meister Eckart wird der Zugang zu Gott zu einem Problem des Zugangs zur Schrift. Seine Lösung der grundsätzlichen Frage rekuriert auf eine vierstufige Abfolge von entbilden, hineinbilden, überbilden sowie dem (impliziten) Verzicht auf ein Bildungsideal (Schröder 2021, 141f). Grundsätzlich gilt – auch aus nicht-religiöser Perspektive –, dass Bildung und Bildsamkeit zu den universalen Ideen der Menschheit gehören: „Was muss ein Mensch wie über die Welt lernen, um sittlich in ihr handeln zu können, damit das Leben sinnvoll gelingt?“ (Schröder 2021, 146). Johann Amos Comenius entwickelt im Umgang mit der Imago-Dei-Vorstellung die Idee von Bildung als „interesselosem Interesse am Göttlichen des Menschen“ (Schröder 2021, 148), eine Wendung, die nicht zuletzt Immanuel Kant und Johann Friedrich Herbart als Aufforderung bzw. Anleitung zur Selbsttätigkeit des Sich-Bildenden säkularisieren und Wilhelm von Humboldt als regulative Idee mit dem Begriff der Menschheit in Verbindung bringt (Schröder 2021, 151–156). Neuzeitliche Bildungstheorien sind keine teleologischen Konzepte, sondern ringen mit ihren ambivalenten Kontexten und paradoxen Voraussetzungen (Schröder 2021, 162). *Bernd Schröder* stellt die historischen Entwicklungen aus praktisch-theologischer Perspektive dar (Schröder 2021, 162–193). Als regulative Idee eröffnet Bildung u. a. die Möglichkeit, Verantwortung für sich selbst, für Andere, für die Schöpfung und für die Gesellschaft zu übernehmen. Allgemeinsprachliche Entwicklungen wie die Bildung von Komposita (u. a. Bildungspolitik, Bildungssystem, aber auch Bildungskanon, Halbbildung) oder die einfache Unterscheidung von naturwissenschaftlicher und religiöser Bildung sind nicht zuletzt wegen des Verlustes eines ganzheitlichen Zugriffs abzulehnen: Bildung kommt von

Religion her und entwirft sich auf Religion hin (Schröder 2021, 183, 188). Ein Kapitel über Bildung in nicht-christlichen Religionen schließt sich an: Die Darstellung der Geschichte der jüdischen Bildung in Deutschland nimmt den größten Umfang ein (Schröder 2021, 193–220). – Die *Zusammenschau* fokussiert gut enzyklopädisch nicht den Protestantismus, sondern das Christentum als Bildungsreligion – aus *evangelischer* Perspektive (Schröder 2021, 221–235): Religionen sind im (west-)europäischen Raum auf Bildung angewiesen, aber auch die Bildung bedarf der Religion(en), um der „Selbsterfaltung von Menschen“ (Schröder 2021, 235) Nachdruck zu verleihen.

Der von Jochen Sautermeister und Elisabeth Zwick herausgegebene Sammelband fokussiert bereits vom Titel her die grundsätzliche Verbindung: *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*. Explizit steht zwar auch hier der okzidentale Kulturkreis im Fokus, seine aus Migration und Globalisierung stammenden Veränderungen werden aber mitbedacht: Ist Religion nicht zu ihrem eigenen Schutz vor Klerikalisierung oder Religionisierung auf Bildung angewiesen? Und welcher Bildungsbegriff ist eigentlich gemeint? (Sautermeister & Zwick 2019, 9). – Zunächst werden biblisch-theologische Perspektiven entfaltet: Verschriftlichungsprozesse der Tora kulminieren – nach *Eckart Otto* – in Dtn 31, d. h. in einer pädagogischen Theorie, die neben das Lehren der Tora das Lernen als Hören und Gott Fürchten setzt (Sautermeister & Zwick 2019, 14–21). Herzensbildung erfolgt als (künftige) Herzensbeschneidung, indem die Tora durch Lernen für immer erfolgreich verinnerlicht ist (Sautermeister & Zwick 2019, 20f). Demgegenüber entfalten die Weisheitstexte – *Erasmus Gaß* zufolge – keine Theorie des Lernens, sie sind aber selbst zentraler Gegenstand des Lernens und der Weitergabe (Sautermeister & Zwick 2019, 23–42). Hat die Gottesfurcht zunächst ethische Implikationen – ein Mensch, der JHWH fürchtet, lebt länger als ein Gottloser –, so wird sie später zu einer Reaktion staunenden Erschreckens vor der Ewigkeit. In weisheitlichen Schriften ermöglicht Bildung, die Haltung des Weisen einzunehmen (Sautermeister & Zwick 2019, 39). Im Neuen Testament erscheinen – aus Sicht *Stephan Witetscheks* – Jesu Jünger einerseits als ungebildete Analphabeten (Acta 4,13), andererseits als Personen, deren Einstellungen, Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten von Jesu Verhalten und Lehre bestimmt worden sind (Sautermeister & Zwick 2019, 43–61). Das Urchristentum transformiert sich in eine Lern- und Erinnerungsgemeinschaft, die in den späteren Schriften (u. a. Pastoralbriefe) von polemischen Abgrenzungen und Auseinandersetzungen betroffen ist (Sautermeister & Zwick 2019, 58f). Auch wenn Bildung – so *Thomas Söding* – als Begriff im Neuen Testament nicht vorkommt, ist sie als machtförmiges Wort u. a. in der paulinischen Anrede an die Korinther (1 Kor 1,26f) präsent (Sautermeister & Zwick 2019, 63–77). Der Schlüssel für die christliche Bildungstheorie liegt in der durch den Geist verbürgten Beziehung zwischen Gott und den Menschen im Sinne ihrer spezifisch verbürgten Freiheit (2 Kor 3,17). Gottesebenbildlichkeit, ein hermeneutisches Reflektieren der Anderen sowie eine sich auf die Reifung der Persönlichkeit beziehende Bildsamkeit (Sautermeister & Zwick 2019, 68–72) markieren den Rahmen, innerhalb dessen sich christliche Bildung

als Herzensbildung ereignet. Der Glaube an die Auferstehung Christi, der von Nietzsche zurückgewiesen wurde, sowie die Sakramentalität der Kirche, zu der Kant keinen Zugang fand, rahmen das *Herzensbildungsprogramm* ab (Sautermeister & Zwick 2019, 72). – *Historische Sondierungen* werden mit Blick auf das rabbinische Judentum unternommen, das nicht nur Eliten, sondern alle sozialen Schichten in seinen Bildungsbemühungen zu adressieren sucht – so *Gerhard Langer* (Sautermeister & Zwick 2019, 81–101). Da sich dieser Wissenserwerb schon pränatal, also bereits im Mutterleib ereignet, werden Mädchen von ihren Müttern und anderen Frauen auf ihre religiösen Pflichten vorbereitet (Sautermeister & Zwick 2019, 85ff). Für das rabbinische Judentum übernimmt der Gelehrte eine zentrale Rolle, insofern er in und mit der Tora seine Kämpfe ficht. Der Gebildete bleibt also dem (soldatesken) Kämpfer überlegen (Sautermeister & Zwick 2019, 93). Spuren des rabbinischen Judentums ziehen sich über Mittelalter und jüdische Haskala bis in die säkulare Jetztzeit durch (Sautermeister & Zwick 2019, 101). Augustin, der – nach *Christian Hornung* – rückblickend die eigene Befassung mit nicht-christlichen Gedanken kritisieren kann, entwickelt unter Rückgriff auf die paulinische Areopagrede ein Bildungsverständnis, das den Rahmen seiner Arbeit am christlichen Wahrheitsbegriff absteckt (Sautermeister & Zwick 2019, 103–115): Die Philosophen unternehmen verschiedene Wege zur Wahrheitssuche (*doctrinae*), das Christentum kennt nur einen Weg, Jesus Christus (*doctrina*). Die Nutzung heidnischer Zugänge und Wissenschaften befördert die Verbreitung des Christentums (Sautermeister & Zwick 2019, 110ff). Die Auseinandersetzung des christlichen Glaubens mit spätantiker Bildungsgut führt – *Stephan Ernst* zufolge – nach den grundlegenden Konzilsentscheidungen der Antike auch im Mittelalter zur Entstehung von Theologie (Sautermeister & Zwick 2019, 117–142): Dialektik, Kathedralschulen, Universitäten befördern – unter dem späteren Einfluss aristotelischer Schriften – die spannungsvolle Auseinandersetzung zwischen Glauben und Wissen (Sautermeister & Zwick 2019, 118–132). Einzelne Theologen, die sich auf Aristoteles beziehen, werden verurteilt, der Einzelne und die Willensfreiheit werden in der Gottesbeziehung bedeutsam (Sautermeister & Zwick 2019, 137). Das vielfarbige ausgehende Mittelalter bereitet mit seinen biblisch, aber auch Vernunft basierten, machtförmigen spirituellen Angeboten einer zerrissenen Gemengelage den Weg, an die von der Reformation angeknüpft werden kann (Sautermeister & Zwick 2019, 139). Das Bildungsverständnis im Zeitalter der Konfessionalisierung setzt – so *Britta Kägler* – die Auseinandersetzung mit jenem Umbruch in der Bildungslandschaft durch die Reformation voraus, der als Vergesellschaftung des Schul- und Bildungswesens begriffen und als Fragehorizont auf das katholische Bayern übertragen wird (Sautermeister & Zwick 2019, 143–163). Die territorialen Bildungssysteme weisen – auch wenn sie in konfessionell divergenten Regionen beheimatet sind – gemeinsame Zielorientierungen auf: die Erziehung guter Christ*innen in Form einer für die spätere familiäre Weitergabe verinnerlichten Konfession (Sautermeister & Zwick 2019, 152). Bildung und Religion erscheinen in der frühen Neuzeit als zwei Seiten derselben Medaille, insofern religiöse und weltliche Unterrichtshalte jeweils praxisbezogen verbunden

werden (Sautermeister & Zwick 2019, 158). Frömmigkeitspraktiken tragen – nach Ralf Müller – auf spezifische Weise zur Bildung bei (Sautermeister & Zwick 2019, 165–179). Die Vielfalt der Zugänge zu einem pädagogisch kontextualisierten Frömmigkeitsbegriff wird von exemplarisch ausgewählten Dimensionen gerahmt, die die praktische, spirituelle, religiöse und institutionelle Gemengelage nicht nur in eine Ordnung bringen, sondern faktisch auch Reflexionsmöglichkeiten stiften (Sautermeister & Zwick 2019, 166–175). Die Befassung mit katholischer Mädchenbildung führt – so Stefan Owandner – zu einer Fokussierung auf die Lehrorden (Sautermeister & Zwick 2019, 181–195). Deren wissenschaftliche Erforschung dürfte das stereotype Bild von der geschlechtsspezifischen Benachteiligung relativieren (Sautermeister & Zwick 2019, 192). – *Systematische Reflexionen* führen mit Elisabeth Zwick zur Strukturierung des Forschungsfeldes (Sautermeister & Zwick 2019, 199–216). Die Vernetzung von Bildung und Religion wird möglich durch die Achtsamkeit auf Fragen der Bildung, die sich im Zuge der Hellenisierung des Christentums herausbildet (Markschies). Fraglich ist allerdings, ob sich der im 18. Jahrhundert etablierende Kollektivsingulär Religion mit dem institutionalisierten Christentum gleichsetzen lässt (Sautermeister & Zwick 2019, 202). Die gesellschaftliche Entwicklung bringt statt des prognostizierten Verschwindens eine Rückkehr des Religiösen mit sich. Traditionelle religionssoziologische Kategorien (u. a. Identitätsstiftung, Handlungsorientierung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration) sind um die Funktion der *Nützlichkeit* zu ergänzen: Religiös zu sein heißt achtsam sein und „das tut gut“ (Sautermeister & Zwick 2019, 205). Spiritualität löst institutionell verankerte, religiöse Praktiken ab. Der Mensch glaubt an die Religion, nicht aber länger an Gott (Sautermeister & Zwick 2019, 211). Kirchennahe Verlage veröffentlichen Esoterikliteratur (Sautermeister & Zwick 2019, 212). Kann die Kopplung von *Religion als Antwort* und *Bildung als Frage* dieser Entwicklung etwas entgegensetzen (Sautermeister & Zwick 2019, 214)? Auch die Orientierung an Kompetenzen – so Jochen Sautermeister – wirft das Problem der Achtsamkeit auf, insofern das Brüchige und Unvollkommene nicht durch normativ aufgeladene Einstellungen und Haltungen, sondern lediglich in Form der Selbst-Sorge aufgefangen werden kann (Sautermeister & Zwick 2019, 217–232). Aus theologischer Sicht bleibt das Bemühen um gelingende Identität fragmentarisch, da es auf Andere angewiesen ist und grundsätzlich unabgeschlossen bleibt (Sautermeister & Zwick 2019, 227): Theologisches Denken trägt nicht nur Sinnressourcen kritisch-konstruktiv in den Bildungsdiskurs ein, sondern macht auf die Unverfügbarkeit des Menschen aufmerksam (Sautermeister & Zwick 2019, 229). Bildung kann – nach Michael Bongardt – aber auch als Prozess verstanden werden, durch den Menschen in einen von heiligen Schriften eröffneten Bildungsdiskurs hineinwachsen (Sautermeister & Zwick 2019, 233–262). Die drei monotheistischen Religionen beziehen sich auf ein Korpus von in ihrem Kern nicht veränderbaren heiligen Schriften (Sautermeister & Zwick 2019, 237), die u. a. mit Blick auf die Naturwissenschaften für die historischen Dimensionen, für das Verhältnis zu anderen Religionen sowie für spezifische Deutungshorizonte sensibilisieren (Sautermeister & Zwick 2019, 237–257). Die Fähigkeit Anderer anzuerkennen, setzt – so

Christoph Böttigheimer – die (säkulare) Gewähr eigener (Religions-)Freiheit voraus (Sautermeister & Zwick 2019, 258). Religiöser Fundamentalismus entsteht dort, wo sich Menschen in der Ausübung ihrer Religion von gesellschaftlichen Entwicklungen bedroht fühlen (Sautermeister & Zwick 2019, 263–284). Fundamentalistische Kritik ist allerdings nicht in jedem Fall grundsätzlich zurückzuweisen (Sautermeister & Zwick 2019, 281). Im rabbinischen Judentum verändern sich Bildung, Erziehung und Lernen: *Micha Brumlik* zufolge bildet sich nach der Zerstörung des Tempels in den Akademien und durch die Mischna eine neuartige Form von Religion heraus (Sautermeister & Zwick 2019, 285–291). Aus Mangel an „Lehramtsautorität“ (Sautermeister & Zwick 2019, 296) ist – *Tarek Badawia* zufolge – die Erschließung der Schrifttradition im Islam Aufgabe jedes einzelnen Individuums. Gleichwohl gilt es, sie als ganzheitliches Nachdenken über das Gemeinwohl immer wieder ins Gedächtnis zu rufen (Sautermeister & Zwick 2019, 292–305). – *Praktische Zugänge* thematisieren die wechselseitige Korrelation von Religion und Bildung im Sinne der Bedeutung der Frage bzw. des Fragenden – so *Peter Beer* – (Sautermeister & Zwick 2019, 309–319), der Folgen des Compassion-Projekts – so *Lothar Kuld* – (Sautermeister & Zwick 2019, 321–335), der Globalisierung in Bezug auf das Lernen der Konvivenz – so *Ralf Gaus* – (Sautermeister & Zwick 2019, 337–347), aber auch der Bedeutung des Empathielernens – so *Viktoria Lenz* – (Sautermeister & Zwick 2019, 349–360). Das sich aus Religion nährenden Kulturellen steht – nach *Josef Epping* – dort im Fokus, wo es nicht mehr bewohnt wird und verfällt (Sautermeister & Zwick 2019, 361–373). Fundamentalismusprophylaxe wird – *Bernhard Dressler* zufolge – dort zum Thema, wo sie jenseits von Religionsunterricht als Sinnsuche aufbricht (Sautermeister & Zwick 2019, 375–391). Gegen esoterische Verausgabungen werden – so *Gunther Klosinski* – parentale Einstellungen ins Spiel gebracht (Sautermeister & Zwick 2019, 393–404).

Der jüngst verstorbene Bernhard Dressler vereinigt in seinem Sammelband *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung* verschiedene zwischen 2008 und 2017 entstandene religionspädagogische und religionsdidaktische Aufsätze. Dresslers Ansatz führt *konstante Auseinandersetzungen* mit anderen Diskursen bzw. Diskurselementen (Dressler 2020, 9–28). Dies gilt für die Figur der *Kommunikation des Evangeliums* (Grethlein/Schröder), aber auch für die *Befähigung zum Christsein* (Grethlein), der Dressler die „Befähigung zur urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechts auf Religionsfreiheit“ (Dressler 2020, 14–16) gegenüberstellt. Religion ist kulturelle Praxis, Beobachtung des Nicht-Beobachtbaren sowie „Orientierung zur Führung eines bewussten Lebens“ (Dressler 2020, 19). *Religions-Pädagogik* bedenkt bildungstheoretisch-epistemische, kulturtheoretisch-pragmatische sowie kommunikationstheoretisch-modale Dimensionen (Dressler 2020, 25). Eine *Didaktik des Perspektivenwechsels* (Dressler 2020, 29–46) changiert zwischen einer beobachtend-analytischen und einer teilnehmend-handlungsorientierten Perspektive, bleibt aber in Gebrauch und Reflexion auf das fachliche Symbolsystem angewiesen (Dressler 2020, 41). Auch ist sie nicht allgemein, sondern konkret aus fachspezifischen Ansätzen zu

entfalten. Einzelne Fächer verfügen über spezifische Weltbeobachtungs- und Weltgestaltungsperspektiven, mit denen sie aus einer Außenperspektive beobachten, wie die anderen Fächer die Welt beobachten (Dressler 2020, 45f). Religionspädagogik entwickelt einerseits *spezifische Modi der Welterschließung* für den Kompetenzbegriff, sie orientiert sich andererseits an einem modernen Bildungsbegriff (Dressler 2020, 47–71): „Was gehört zu der Fähigkeit, religiöse Fragen im Horizont des eigenen Selbstverhältnisses und im Blick auf die individuelle Lebensführung stellen und reflektieren zu können?“ (Dressler 2020, 55). Während die *religiöse Kompetenz* in Deutschland – soziologischen Studien zufolge – relativ hoch erscheint, bleibt die *authentische Performanz* weitgehend unbeachtet (Nassehi). Es empfiehlt sich, ästhetische Formen achtsamer zu gestalten – insbesondere für das Fach Religion im Bildungssystem Schule (Dressler 2020, 58). Aus evangelischer Sicht wird die mit Bildung befasste, *dem Dilemma von Freiheit und Kausalität ausgesetzte Pädagogik* im Kontext der Zwei-Regimente-Lehre gerahmt (Dressler 2020, 73–94). Dies impliziert zwar eine Absage an eine evangelische oder christliche Pädagogik. Ein moderner, individuell geprägter Bildungsbegriff leitet sich aber aus dem reformatorisch geprägten Christentum bzw. der rechtfertigungstheologisch geprägten Unterscheidung von der Person und ihren Taten ab (Dressler 2020, 80ff). Im Unterschied zur Philosophie, mit der das Fach Religion den (Welterschließungs-)Modus der konstitutiven Rationalität teilt, verfügt Religion über eine besondere kulturelle, d. h. religiöse Praxis. Religiöse Bildung unterscheidet sich gleichwohl von der Einübung in religiöse Praxis, insofern sie eine religiöse Perspektive auf die Welt eröffnet, die sie als eine perspektivische Wahrnehmung identifiziert (Dressler 2020, 93). Die *Kirche als eine den Unterricht rahmende (Bildungs-)Institution* hat ihre (kommunikativen) Gestaltformen um der Erschließung des Gehalts der christlichen Religion willen (Dressler 2020, 107) ernst zu nehmen und weiter zu entwickeln (Dressler 2020, 95–107). Dieser Ansatz bleibt nicht ohne Folgen für die Religionsdidaktik, insofern es an der Reflexion religiöser Praxis hängt, ob ein entsprechender Wechselbezug gewahrt ist oder nicht (Dressler 2020, 109–131). So drohe etwa vonseiten der *Kinder- und Jugendtheologie* die Gefahr eines „klerikalen Partikularinteresse[s]“ (Dressler 2020, 130f). Auch gegenüber einer Verzweckung von *Religionsunterricht zur Werteerziehung oder -vermittlung* habe religiöse Bildung zurückhaltend zu sein (Dressler 2020, 133–155): Dies legt sich zum einen aus der (neukantianischen) Unterscheidung zwischen Sein und Sollen nahe, die auf die Subjektivität jeder Bewertung aufmerksam macht (Dressler 2020, 138). Es ergibt sich zum anderen aus einer spezifischen Perspektive auf das gute Handeln, das mit Jünger die „Güte der guten Tat“ gerade nicht reklamiert (Dressler 2020, 140f). Ähnliches gilt für die *Religion im Ethikunterricht*, der das Spezifische der Religion als religiöser Praxis und Positionalität nicht adäquat zum Ausdruck bringen kann (Dressler 2020, 157–179). Religion erweist sich als zentral für ein Bildungssystem, das sich nicht länger von einer Fortschrittsideologie dominieren lässt, sondern *ein Bewusstsein für das, was fehlt, offen hält* (Dressler 2020, 181–193). Dressler widerspricht ausdrücklich der Vorstellung, dass der Gottesgedanke Dimensionen politischen Handelns (so

u. a. Bernhard Grümme) aufschließen kann (Dressler 2020, 195–215). Die Gottesbeziehung mache den Menschen vielmehr für ein politisches Handeln frei, das ohne Absolutheitsansprüche auskommt (Dressler 2020, 215). Religion avisiert in der pluralen bzw. pluralitätsaffinen Moderne (Dressler 2020, 217–228) Ambiguitätstoleranz, die sich als Differenzkompetenz äußert (Dressler 2020, 224). Grundfragen *empirischer Forschung* werden hermeneutisch-rekonstruktiv bearbeitet (Dressler 2020, 229–243), als empirische Beforschung konkreter, d. h. gelebter Religion für den Religionsunterricht problematisiert (Dressler 2020, 243). *Religionssoziologische Analysen* (Dressler 2020, 245–262) machen auf ein neues *Bildungsdilemma* aufmerksam: Die intensive Ausübung von Religion geht mit einer Abnahmebereitschaft zur Teilnahme an kirchlichen Aktivitäten einher (Dressler 2020, 254).

Michael N. Ebertz und Janka Stürner-Höld geht es um Fragen einer Veränderung des pastoralen Habitus: *Eingespielt. Ausgespielt! Vom notwendigen Wandel des Pastoralen Habitus in der Kirche*. Im Hintergrund steht eine größere Studie, die 200 Pastoralberichte von Pfarrern, Gemeinde- oder Pastoralreferentinnen und -referenten sowie Ehrenamtlichen ausgewertet hat (Ebertz & Stürner-Höld 2022). – Das *erste Kapitel* (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 7–22) entfaltet den Habitusbegriff Pierre Bourdieus: Der Erwerb eines Habitus vollzieht sich wie das Erlernen einer Sprache als Muttersprache. Der soziale Standort, an dem man die Muttersprache erlernt, wirkt sich wie eine Art Filter auf das eigene Denken und Wahrnehmen aus (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 18). Der durch die eigene Klasse bestimmte Habitus wird im sozialen Feld verankert und verbindet sich mit dessen Sozialstruktur. Der Klassenhabitus wird zum Feldhabitus (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 19f). Im sozialen Feld bewegen sich Akteure, die Regeln bestimmen (*Kap. 2*, (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 25–43). Im Unterschied zu Luhmanns Systembegriff ist der Feldbegriff weniger klar abgegrenzt: seine Grenzen sind flexibel und bedingt wandelbar, auch die Regeln können in bestimmten Grenzen verschoben werden (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 26–29). Das *dritte Kapitel* (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 35–43) hebt verschiedene Schichten des Feldes voneinander ab: Das *religiöse Feld* zeichnet sich *erstens* durch Impulse zur „Heiligung von Körper und Seele“ (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 38) aus, die in einem verzweigten Netz von Akteuren gepflegt werden. Die angebotenen *Heilsbotschaften* und die nachgefragten *Heilsgüter* sind in ihren Ausprägungen nur umrissartig festgelegt. Das *christliche Feld* wird *zweitens* durch spezifische Relationen der Gefolgschaft gegenüber einem Amt, durch die biblische Lehre sowie durch ein Leben in der Nachfolge der Jünger oder Apostel geprägt, ungeachtet spezifischer Strukturen, die durch die einzelnen Denominationen vorgegeben sind (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 40). Das *römisch-katholische Feld* wird *drittens* durch ein eigensinniges Verständnis der Regeln im Feld gekennzeichnet. Prägend sind die sakramentalen Heilsgüter sowie die klerikale Verwaltung (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 42). Das *pastorale Feld* (*Kap. 4*, Ebertz & Stürner-Höld 2022, 47–74) zeichnet sich demgegenüber durch verschiedene Eigenarten aus, welche die Eingeweihten grundsätzlich von den Unkundigen unterscheiden. Spezifisch für die Eingeweihten sind u. a. Weihwassergebrauch, ein

Bekreuzigen sowie das Beugen der Knie beim Betreten der Kirche. Regeln und symbolische Handlungen werden gewissermaßen vollzogen, ohne dass man über sie nachdenken muss, man schaltet auf „Autopilot“ (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 50). Kämpfe im pastoralen Feld berühren Grenzziehungen zwischen jenen, die in der Praxis tätig sind: Sakramentale Handlungen sind nur geweihten Personen möglich, nicht aber Pastoralreferent*innen oder Laien (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 52f). Regeln sind nicht unveränderlich, ihre Veränderung bedarf aber der *Kollaboration* mit der Hierarchie. Regeln sind auch nicht unumstritten, die Akteure müssen sich aber an die *jeweils geltenden Regeln* halten (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 57). Spannungen existieren u. a. zwischen der Institutions- und der Organisationslogik – religiöse Autorität kommt eigentlich nur geweihten, zölibatären Männern zu – (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 59), zwischen Zentrum und Peripherie, zwischen Organisationslogik und Organisationskultur (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 59–62). Akteurinnen und Akteure im pastoralen Feld der Kirchengemeinden verfügen über verschiedenes soziales, kulturelles, aber auch religiöses Kapital (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 65), das zwischen beruflichen Trägern und Ehrenamtlichen verschieden verteilt ist (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 68–71). Insbesondere Träger von Erwerbsrollen verfügen über religiöses und kulturelles Kapital, das verschiedene Zugänge zum ökonomischen Kapital gewährt und ermöglicht (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 74). Das *fünfte Kapitel* fokussiert den pastoralen Habitus (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 77–118). Ein pastortypischer Habitus wird feldspezifisch ausgebildet und lässt sich mittels idealtypischer Begrifflichkeit bezeichnen. Der Orientierungsrahmen ist vorbewusst bzw. vorreflexiv und entbirgt einen Habitus, den eine gewisse Trägheit, Hysterisis, auszeichnet. Einzelne Werte und Glaubenssätze kennzeichnen das spezifische *Orientierungsschema* der Akteure im (pastoral verstandenen) Feld, das u. a. die Kirche für alle, Kinder und Jugendliche als Zukunft der Kirche, die Familie als pastoraler Ort, die Kirche in vier Grundvollzügen (Liturgia, Martyria, Diakonia und Koinonia) umfasst (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 81–88). Der *Orientierungsrahmen* liegt auf der Ebene des Unausgesprochenen, aber Mitgemeintem und fokussiert ein *tacit knowledge*: implizite Gewissheiten wie etwa die Gemeinschaftsorientierung (der eigenen Kirchengemeinde), eine Präferenz für die Normalität, für die Wiederholung sowie für die Territorialität, aber auch die Gruppenorientierung. Weitere Elemente sind der Familialismus, die Priesterzentrierung, aber auch die Gabenorientierung. Alternative Optionen werden – etwa bei der Priesterzentrierung – explizit ausgeschlossen, es handelt sich um eine Form bzw. ein „System“ (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 116) der Selektivität. Insgesamt scheint der pastorale Habitus von der Überzeugung geprägt, dass die gute Arbeit nicht richtig wertgeschätzt und gewürdigt wird (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 118). Darin zeigt sich nicht zuletzt, dass die Adressierenden die Bedürfnisse der Adressaten kaum erkennen, geschweige denn wahrnehmen. Im *Schlusskapitel* werden Überlegungen zu einer notwendigen Transformation des pastoralen Habitus angestellt (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 121–146). Im Fokus stehen Empfehlungen für den Umgang mit Kräften des Beharrens, die in Bezug auf die *Bereitschaft* (Hinterfragen/Umgang mit

Widerständen), das *Sehen und Erleben* (Intervision/Bewusst-machung/Kollegiale Beobachtung/Selbstbeobachtung durch Fremdbeobachtung/ Vergleich/Studium), aber auch ein anderes *Handeln* (Variationen in Gebäuden/im Territorium/der Feldgrenzen/in ‚fremden‘ Feldern/durch Vernetzung) hinterfragt bzw. angeregt werden sollten (Ebertz & Stürner-Höld 2022, 146).

Daniel Bogner, Michael Schüßler und Christian Bauer haben *Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft. Theologie anders denken mit Bruno Latour* herausgegeben (Bogner, Schüßler & Bauer 2021). Der Sammelband vereinigt in drei größeren Kapiteln Texte, die im Nachgang zu einer Latour gewidmeten Tagung in Tübingen 2018 und im Vorgriff zu einem an seinen Texten orientierten, bislang nicht realisierten Symposium in Fribourg verfasst wurden: Latour ist kein Fachtheologe, wohl aber ein kritisch nachdenklicher katholischer Christ – als evangelisches Pendant ließe sich Niklas Luhmann nennen. Latours spezifischer, von postkolonialem Denken gefärbter Religionsbegriff wird in der Theologie kaum rezipiert. Der Band fragt nicht nach Latours Umgang mit Texten der christlichen Tradition, sondern nach der Relevanz dieser Tradition für individuelle und soziale bzw. personale und globale Probleme der Gegenwart (1), er untersucht religionshaltige und theologiegenerative Impulse für Latours Pluriversum hybrider Schöpfungen (2) und er befasst sich mit der Frage, ob Religion eine Existenzweise sui generis (Latour) ist (3). – Das erste Kapitel *Ander(e)s denken mit Latour: Erkenntnistheorie und Theologie* beginnt mit *Maren Lehmanns* Rekonstruktion Latour'scher Soziologie, die das Zusammenwirken von Menschen und Dingen in Netzwerken beschreibt, dabei nicht auf sichere Beziehungen, sondern auf Hybride, d. h. riskant gewordene Strategien zurückgreift: Religiöse Kommunikation muss sich säkularisieren (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 17–28, 27). *Stefan Altmeyer* macht darauf aufmerksam, dass Latour verschiedene Denkmöglichkeiten bereitstellt, um das Problem der Öffnung des Sozialen für Dinge als Handlungsträger zu lösen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 29–46, 41ff, bes. 42), zugleich aber auch das Paradoxe theologisch neu zu bedenken. *Jörg Seip* befasst sich mit Latours Akteur-Netzwerk-Theorie und thematisiert pragmatische sowie wissenschaftskonzeptuelle Anschlüsse und politische Fahrten (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 47–72). *Daniel Bogner* verweist auf ein grundsätzliches Problem, das Latour in ähnlicher Weise wie Michel Certeau zur Sprache bringt: Wie kann man (in der Moderne) über Religion reden, ohne den einen peinlich, den anderen obszön und den dritten apologetisch zu erscheinen? (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 73–113, 76): Das Bemühen der Religion um Ursprungstreue sei nicht im Modus der Information, sondern als Transformation zu konzipieren (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 83). Das temporal aufgespannte *Dauern* wird über die Ontologie des Beginnens und Endens, d. h. die Protologie und die Eschatologie gelegt (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 85f). Die Welt ist dem Menschen zwar geschenkt, sodass er für sie verantwortlich ist. Er kann aber einen Blick von außerhalb einnehmen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 110). – Der zweite Teil befasst sich – unter der gleichnamigen Überschrift – mit *Gott, Gaia und deren Bedeutung für eine digitale Gesellschaft*. *Christian Bauer* zeichnet die Verschränkungen von

Mundanem (Welt) und *Tellurischem* (Erde) nach und verwendet sie als Modell für eine potenzielle Interpretation nachpaulinischer Theologie durch Teilhard de Chardin, Dietrich Bonhoeffer, aber auch Dominique de Chenu (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 115–160): Eine erdsensible Theologie vermeidet jeden Materie bezogenen Docketismus (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 154). *Michael Schüßler* befragt Latours Texte als Rahmen für eine digitale oder digitalisierungsaffine Theologie (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 161–193). Latour intendiere mithilfe der Akteur-Netzwerk-Theorie das im Digitalen auseinanderbrechende Soziale (wieder) zusammensetzen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 169). Das Digitale wird aus dieser Sicht im Sinne künstlicher Intelligenz religionsproduktiv: Wer mit seinem Kühlschrank spricht, kann sich auch einen brennenden Dornbusch vorstellen. Die aus diesem Vorgang entstehende potenzielle Konkurrenzsituation zwischen Ding und Mensch wird zugleich entdramatisiert (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 173). Es komme schließlich auf die Affordanzen an: Eine Waffe in der Schublade oder in der musealen Vitrine ist weniger gefährlich als eine Waffe in der Hand eines Menschen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 185). *Sibylle Trawöger* zeichnet Impulse nach, die sich aus Latours Ansatz für den Dialog zwischen Naturwissenschaft und Technik ergeben. Sie führt der Theologie das Konzept der Performanz als Wirkkraft bzw. als Mikroperformativität vor Augen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 195–218, 202f, 207f, 213f). *Anna Maria Riedl* befasst sich mit Algorithmen, die in ihrer transhumanistischen Variante das Verhältnis von Mensch und Maschine bestimmen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 219–241). Latour gehe es darum, die in der Moderne scharf gezogenen Grenzen infrage zu stellen (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 231). – Der dritte Teil fragt nach *wie (nicht) von Gott sprechen?* *Teresa Schweighofer* und *Andree Burke* fragen, ob sich die Religionsmühle mit Latour reparieren lässt und erläutern dies exemplarisch an religiöser Rede: Das Evangelium erscheint als Qual, aber auch als Legende, sodass das Riskante religiöser Rede den Menschen zwar als Paradox vor Augen steht, zugleich aber seine theologische Bearbeitung erwartet (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 243–259). *Matthias Gronover* thematisiert die Frage der Präsenz im Religionsunterricht (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 261–279). Präsenz verfügt – nach Latour – über eine paradoxe Struktur, sie gilt zugleich als ein Angebot, eröffnet Transformation und leistet Übersetzungsarbeit (Bogner, Schüßler & Bauer 2021, 263). Voraussetzung für diese Überlegungen ist, dass Latour dem Glauben Materialität zuschreibt, sodass dieser als Akteur im Sinne von Präsenz christliche Existenz vermittelt. Ausgesprochen riskante, d.h. etwas wagende Gedanken enthält der von *Arnd Bünker*, *Christoph Gellner* und *Jörg Schwaratzki* herausgegebene Sammelband *Anders Bildung Kirche* (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022). Die Ursprünge des Bandes liegen in der Vernetzung von Hochschullehrenden in der Schweiz mit weiteren Mitarbeitenden aus kirchlichen Instituten und Bildungshäusern. Die Beiträge orientieren sich an der Frage, wie Glaube und Religion, Theologie und Kirche anders ins Spiel gebracht werden können. – Mit Sprachlosigkeit in Zeiten von Krisen und Unsicherheiten setzt sich *Wolfgang Beck* auseinander, der unter dem Schlagwort der *anderen Theologie* auf die

Notwendigkeit hinweist, Bildung jenseits von Kompetenzorientierungen in pluralen Handlungskontexten zu bedenken. Der digitale Raum fordert dazu auf, die eigenen Traditionsbestände im Modus digitaler Unübersichtlichkeit neu zu lesen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 13–24, 21). Auch *Michael Hartlieb* befasst sich mit anderer, riskanter Theologie, die sich aus dem Digitalisierungsschub bzw. aus der Bedeutung eines *third space* (Homi K. Bhabha) für die Erwachsenenbildung ergibt: Ein gewachsener Glaube ist nicht ohne einen persönlichen Bildungsprozess zu haben (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 25–42, 27). Eine zentrale Herausforderung besteht in der Einsicht, dass sich Bildung immer auf eine höchst individuelle Weise vollzieht, dass aber die europaweite Umstellung auf modularisiertes Lernen einer selbst gesteuerten (theologischen) Bildung tendenziell im Wege steht. Digitale Lernumgebungen ermöglichen explorative, aber auch die Gestaltung problemorientierter Freiräume – mit Konsequenzen für Programmüberlegungen zur Theologischen Erwachsenenbildung (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 38). – Mit *Erfahrungsräumen* befassen sich *Gregor Scherzinger*, dessen Anliegen in einer diakonischen Transformation der Kirche besteht (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 43–48), sowie *Claudia Mennen*, die sich mit dem Bibliodrama als Reaktion auf die Entstehung von Heterotopien, d. h. Andersorten, in der Corona-Pandemie auseinandersetzt (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 49–59). Das Bibliodrama eröffnet individuelle und kollektive Auseinandersetzungen mit erinnerter Heilsgeschichte (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 58). *Andrea Meier* weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Kunst, Subjekte religiös sprachfähig machen kann (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 61–66). *Bernd Hillebrand* stellt die Visualisierung von Kommunikation als ein Eigenständigwerden der Traditionsorientierung (theologischer) Sprache gegenüber (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 67–78). *Christian Höger* fragt nach Bildungsangeboten für Familien, um sie in ihrem Bemühen um religiöse Erziehung zu unterstützen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 79–91). *Wilfried Dettling* stellt spirituelle Bildung, in deren Zentrum Wellness steht, auf den inneren Prüfstand (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 93–102). – Die *Menschenbildung* fokussiert u. a. *Judith Könemann*, die sich mit der Beziehung von religiöser Bildung und Körper, der immer anwesend, aber nur selten präsent ist, auseinandersetzt (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 105–114, 106). Aus intersektionaler Perspektive ist der Körper potenzieller Gegenstand verschränkter Diskriminierungsstrategien, zu denen auch klerikaler Missbrauch gehört. Klerikalismus und Ambivalenz von abwesender und anwesender Körperlichkeit prägen institutionell-kirchliche Bildungspraxen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 113). *Viera Pirker* macht auf die Gefahr einer Instrumentalisierung religiösen Wissens aufmerksam, das durch schematisches Abarbeiten formaler Merkmale zustande kommt. In digitalisierten Kontexten erweist sich dies als verhängnisvoll, insofern zugleich Grundprinzipien religiöser Bildung außer Kraft gesetzt sind und verloren gehen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 115–125, 124). *Thomas Schlag* weist darauf hin, dass in der Corona-Pandemie insbesondere kirchlichen und schulischen Bildungsprozessen nur geringe Aufmerksamkeit zukam. Die Zurückhaltung der

verantwortlichen Geistlichen gegenüber digitalen Medien sei aufzubrechen. Es müsse darum gehen, im kritischen Umgang mit digitalen Quellen auf das Erlernen von Selbsttätigkeit zu dringen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 127–137, 134f). *Christian Cebulj* setzt sich für eine weniger performativ-ästhetisch als vielmehr politische Religionspädagogik (vgl. auch Grümme bzw. Könemann) mit fundamentalem, nicht fundamentalistischem Charakter ein (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 139–149). *Francois-Xavier Amherdt* fragt nach Krisenbewältigungsstrategien. Im Rahmen einer Theologie der entgrenzten Bildung plädiert er für Strategien der Initiation (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 151–165). – Zur *Professionsentwicklung* liegen verschiedene Vertiefungen vor: *Barbara Kückelmann* plädiert – auch gegen Widerstände – für mehr Bildung des pastoralen Personals (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 167–171), *Arnd Bünker* deckt Krisenmomente kirchlicher Bildung auf, indem er Professionsethos und Habitus auf Machtförmigkeit und Machtkontrolle hin befragt (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 173–188). *Stephanie Klein* verweist auf die Potenziale aktueller Theologiestudierender hin, insofern sich diese oft erst im späteren Alter entscheiden, ein Theologiestudium aufzunehmen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 189–205), *Andreas Schubiger* und *Jörg Schwaratzki* thematisieren Chancen kirchlicher Berufsbildung, legen aber mit Verweis auf den Mainstream, die Agonie oder die Modularisierung auch deren überwiegend dunkle Seite offen (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 207–221). *Christoph Gellner* tritt für eine Ermöglichungspastoral durch gezieltes Empowerment ein (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 223–240) und *Manfred Belok* verweist noch einmal auf die Bedeutung pastoraler Fortbildung (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 241–257). – In einer vorläufigen Bilanz (Bünker, Gellner & Schwaratzki 2022, 261–268) werden ausblicksartig folgende Aspekte zusammengetragen: Volkskirche gestaltet sich als Kirche im Wandel, nicht im Abbruch; Erfahrungsräume, andere Theologien, aber auch eine entsprechende Menschenbildung tragen dazu bei, dass die Bedeutung von Religion nachdrücklich sichtbar wird, ohne auf Professionsentwicklung zu verzichten.

Fragen der praktischen Alltagsbewältigung stehen im Zentrum eines von Irena Sgier und Ronald Schenkel herausgegebenen Sammelbands: *Zusammenhänge. Zehn Gespräche über das Lernen von Erwachsenen heute und morgen* (Sgier & Schenkel 2022). Die meisten Gespräche haben vor der Corona-Pandemie stattgefunden und beziehen sich auf eine jahrelange Erfahrung der Autorinnen und Autoren in ihrem (Berufs-) Feld. Die Beiträge verstehen sich als Denkanstöße für die Weiterbildung (Sgier & Schenkel 2022, 12). – *Ulla Klingovsky*, Professorin für Erwachsenenbildung, dekonstruiert das Schlagwort Lernkultur machtanalytisch (Sgier & Schenkel 2022, 13–24): Es beschreibe nicht die Bildung der Person, sondern sei an den Erwerb von Zertifikaten sowie an kleinteilige Akkreditierungs- und Beurteilungsverfahren gekoppelt. In theoretischer Hinsicht stützt sie sich auf Michel Foucault, dessen Konzept der Heterotopie den Versuch unternehme, einen kritischen Blick auf eine „vernähte“ Gesellschaft zu richten, um deren Brüche offenzulegen. Klingovsky empfiehlt, den – von der Lernkultur aufgebrauchten – Zwang zur Selbstoptimierung durch einen selbst bestimmten Umgang mit Podcasts zu

durchbrechen (Sgier & Schenkel 2022, 23f). Der finnische Erwachsenenbildner *Jyri Manninen* plädiert für eine veränderungsorientierte Erwachsenenbildung (Sgier & Schenkel 2022, 25–35). Dies impliziert, dass nicht nur eine Optimierung bestehender Kompetenzen vorgenommen, sondern eine grundsätzliche Veränderung im Denken und Verstehen des Funktionierens von Systemen vollzogen werden sollte. Ein Rückgriff auf digitale Tools erscheint sinnvoll. Die außerhalb des Bildungssystems liegenden Ressourcen sollten im Sinne des informellen Lernens für entsprechende Veränderungsprozesse genutzt werden (Sgier & Schenkel 2022, 32ff). Die Künstlerin *Sonja Schenkel* befasst sich mit dem *Creative Change* als Möglichkeit der Beförderung sozialen Wandels durch Kunst (Sgier & Schenkel 2022, 35–46). Neue Perspektiven ergeben sich für sie aus der *Agency* des Kontextes, inklusive der Dinge: So arbeitete sie u. a. gemeinsam mit palästinensischen und israelischen Müttern (Sgier & Schenkel 2022, 45f). Die Kreativ-Coaches *Paolo Bianchi* und *Gabrielle Schmid* verstehen Kreativität als Ressource, die sich – theologisch aus der Schöpfung abgeleitet – als eine spezifische Form des Querdenkens ausbildet (Sgier & Schenkel 2022, 47–61). Sie befassen sich mit didaktischen Rahmungen des Querdenkens, um zu erläutern, welche Szenarien in der Bildung Kreativität fördern. *Sibylle Onlin*, Leiterin einer Kunsthochschule, thematisiert die Veränderung von Kunst durch Digitalisierung (Sgier & Schenkel 2022, 62–68). Zugleich weist sie darauf hin, dass die zur Kunst führende Kreativität der analogen Begegnung bedarf (Sgier & Schenkel 2022, 67). Die Kulturwissenschaftlerin *Elisabeth Bronfen* macht darauf aufmerksam, dass Fiktion nicht nur in der digitalen Welt grundsätzlich auf Krisen vorbereiten kann (Sgier & Schenkel 2022, 69–83). Auch wenn das Virus der Pandemie nicht menschlich ist, so agiert es uns gegenüber wie ein Spiegel, der uns unsere eigenen Projektionen wie u. a. Stillstand, Innehalten, Nachdenken oder Warnung vor Augen führt, die uns zu sinnstiftenden Geschichten animieren bzw. inspirieren (Sgier & Schenkel 2022, 79). Die Pandemie habe uns davon abgehalten, größerer Krisen gewärtig zu werden. – *Felix Stadler*, Professor für digitale Kultur und Theorien der Vernetzung, definiert Digitalität als soziale Bedingung des Umgangs mit digitalen Medien (Sgier & Schenkel 2022, 84–97). Die Darstellung von Wirklichkeit ist nicht länger den Redaktionen von Massenmedien vorbehalten, sondern jedem Einzelnen im digitalisierten Raum möglich. Während klassische Filter an Definitions- bzw. Deutungsmacht verlieren, werden Bildungsprozesse komplexer. Auch ist nicht ausgemacht, ob und wenn ja, welche Repräsentationen langfristig an ihre Stelle treten (Sgier & Schenkel 2022, 89–94). *Eduard Kaser*, Physiker und Philosoph, untersucht das Verhältnis zur Künstlichen Intelligenz bzw. ihr Eindringen in die Alltagswelt (Sgier & Schenkel 2022, 98–106). Als adäquate Möglichkeit des Umgangs mit den von den Maschinen ausgehenden Gefahren oder zumindest deren Unwägbarkeiten, empfiehlt er, bewusst zu lernen „wer wir sind“ (Sgier & Schenkel 2022, 105). *Erik Haberzeth*, Professor für höhere Berufs- und Weiterbildung, beschäftigt sich mit der Frage, was lernfördernde Räume sind und wodurch sie sich auszeichnen (Sgier & Schenkel 2022, 107–114). Die sinnliche Erfahrbarkeit von Räumen bleibe gegenüber virtuellen Räumen zentral (Sgier & Schenkel 2022, 111).

Wissenschaftliches Wissen stellt verschiedene Brillen zur Verfügung, mit denen wir uns diesen Unterschied bewusst machen können (Sgier & Schenkel 2022, 113). *Isabella Pasqualini*, Architektin und Neurowissenschaftlerin, beschäftigt sich mit Immersion, d. h. mit Räumen, die nicht präsent sind, sondern von der Technik vorgespiegelt werden (Sgier & Schenkel 2022, 115–124). Immersion kann Körpern Raumerfahrung vortäuschen, sodass man das Gefühl für den präsenten Raum verliert. Ethische Debatten über die Gefahren von virtueller Realität finden bislang überwiegend in technologischem Kontext, nicht aber in humanen Fächern statt. Diese Diskussion ist erwünscht und von hoher Dringlichkeit (Sgier & Schenkel 2022, 122f).

Das Verhältnis von Religion und Bildung erweist sich in den vielfältigen deutschsprachigen Publikationen zu Praktischer Theologie und Religionspädagogik der letzten Jahre als eine Art Dauerbrenner. Inmitten einer sich enttraditionalisierenden (west-)euro-päischen Gesellschaft muss um die Präzisierung des jeweiligen Kerns, aber auch um die Beziehung der beiden Universalbegriffe immer wieder gerungen werden. Auffällig scheint mir, dass von evangelischer Seite mit der Rechtfertigungsvorstellung, d. h. der Anerkennung der Person unter Absehung ihrer Taten, sowie der Zwei-Regimente-Lehre, d. h. der Unterscheidung von Theologie und Pädagogik, zwei Grundkonfigurationen vorliegen, die das weite Feld der Beziehungen von Religion und Bildung auf einer religionstheoretischen Ebene ordnen und (vor-)strukturieren. Katholische Autoren, die an religionstheoretischen Grundlegungen interessiert sind – wie der Pädagoge Ladenthin, aber auch der Exeget Söding –, nehmen diese Gedankenfiguren vordringlich auf. Auch Bernhard Dressler ermöglichen sie die Orientierung am Perspektivenwechsel, dessen Vollzug in seiner Didaktik eine spezifische Färbung erhält.

Die praktisch-theologische Rezeption der systematischen Reflexionsbegriffe aus der evangelischen Theologie sollte allerdings nicht den Blick dafür verstellen, dass die katholischen Theologinnen und Theologen – ausgehend von ihrer Kritik an einer Institution, die im Hysterisis-Habitus gefangen ist – an vielen Stellen in der Lage sind, Ästhetisches mit soziologischen Ansätzen auf eine Weise zu verschränken, dass Neues dabei entsteht: Die riskante Theologie, das Theologie-anders-Denken, die Auseinandersetzung mit Digitalität und Digitalisierung nehmen jene Themen und Aspekte auf, die weder ausschließlich rechtfertigungstheologisch, noch allein von der Freiheit der Zwei-Regimente-Lehre her gedacht werden können, sondern ganz praktisch in einem enttraditionalisierten, säkularisierten Umfeld initiale Bildungsprozesse anschieben, die sich religiös lesen lassen.

Zwar verliert die Theologie ihre kritische Funktion, wenn sie durch Soziologie ersetzt wird oder jenseits von institutionellen Kontexten nur noch als Schrumpfreigion plakativ zur Sprache kommt. Es könnte aber sein, dass die verschiedenen, theologischen sowie soziologischen Brillen in der (Post-)Säkularität nicht nur neue Gedankenfiguren hervorbringen, sondern auch christliche Aspekte jenseits eingefahrener Wege aufspüren und als religiöse Dimension(en) zur Sprache bringen. Wichtig scheint mir allerdings, dass

Theologie zwar kritisch argumentiert, aber nicht nur ausschließlich kritisch agiert. Gegenüber Vereinnahmungen jeder Art, insbesondere auch politischen Verzweckungen ist Vorsicht geboten.

Es steht zu hoffen, dass das Beste aus beiden Ansätzen und Traditionen künftig religions- sowie praxistheoretische Möglichkeiten eröffnet, Religion und Bildung als zwei notwendige, aber auch notwendig miteinander verschränkte (Welt-)Zugänge zu gestalten, welche die individuelle Sinnsuche in dieser Welt für ein gemeinschaftliches Sichorientieren-Lassen – auch von einem Jenseits dieser Welt her – empfänglich halten, indem sie nicht zuletzt scheinbar zugeschüttete Wege freilegen. Um das große Ganze des Themas Religion und Bildung nicht verlorengelassen zu lassen, empfehlen sich nach meinem Dafürhalten vielfältige Zugänge, asymmetrische Perspektiven sowie die Bereitschaft, sich auf neuartige Themenstellungen, Methoden und Konzepte einzulassen.

Literaturverzeichnis

- Bogner, Daniel, Schüßler, Michael & Bauer, Christian (Hg.) (2021). *Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft. Theologie anders denken mit Bruno Latour*. Bielefeld: Transcript.
- Bünker, Arnd, Gellner, Christoph & Schwaratzki, Jörg (Hg.) (2022). *Anders Bildung Kirche*. St. Gallen: Edition Spi.
- Dressler, Bernhard (2020). *Religion verstehen. Beiträge zur Religionshermeneutik und zu religiöser Bildung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Ebertz, Michael N. & Stürner-Höld, Janka (2022). *Eingespielt – Ausgespielt. Vom notwendigen Wandel des Pastoralen Habitus in der Kirche*. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag.
- Sautermeister, Jochen & Zwick, Elisabeth (Hg.) (2019). *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schröder, Bernd (Hg.) (2021). *Bildung*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Sgier, Irena & Schenkel, Ronald (Hg.) (2022). *Zusammenhänge. Zehn Gespräche über das Lernen von Erwachsenen heute und morgen*. Zürich: Transit.

Prof. Dr. theol. Antje Roggenkamp
Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Münster
Universitätsstraße 13–17
48143 Münster
+49 (0) 251 83-22519
antje.roggenkamp(at)uni-muenster(dot)de
<https://www.uni-muenster.de/EvTheol/personen/roggenkamp.shtml>
ORCID 0000-0002-0251-1491