

*Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie; Bd. 1), Gütersloh (Gütersloher Verl.-Haus) 2006 [334 S.; ISBN 978-3-579-05402-5]

*Reinhold Boschki*, Einführung in die Religionspädagogik (Einführung Theologie), Darmstadt (WBG) 2008 [168 S.; ISBN 978-3-534-19613-5]

*Burkard Porzelt*, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik (UTB; Bd. 3177), Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2009 [183 S.; ISBN 978-3-7815-1643-4 (Klinkhardt) / 978-3-8252-3177-4 (UTB)]

Nachdem über einen längeren Zeitraum hin keine Einführungen zur Religionspädagogik erschienen sind, sondern diese Disziplin in Sammelbänden (Handbüchern und einem Lexikon) 'vermessen' worden ist, liegen neuerdings – in der Abfolge von knapp vier Jahren veröffentlicht – gleich drei Monographien dieses Genus vor – zwei von katholischen Vertretern dieser Disziplin (*Reinhold Boschki* und *Burkard Porzelt*) und eins von einem Vertreter aus der protestantischen Theologie (*Friedrich Schweitzer*). Bevor das schwierige Unternehmen eines Vergleichs dieser drei Bücher angegangen wird, sollen sie zunächst einmal kurz je für sich vorgestellt werden – und zwar in der alphabetischen Reihenfolge ihrer Verfasser.

1. *Boschki* hat sein Buch nach einer überblicksartigen Einführung in vier Teile (A–D) gegliedert, von „Zugänge[n]“ (A) bis hin zu „Realisierungen“ (D). Zugänge zu der spezifischen Disziplin Religionspädagogik sucht er zunächst von den anderen theologischen Disziplinen her (*Teil A*; 17–49), indem er danach fragt, wie in der Bibel religiöses Lehren und Lernen gefasst ist, wie sich das Verständnis und die Praxis dessen seit der Zeit der frühen Kirche bis zur Ausbildung der Religionspädagogik als eigener theologischer Teildisziplin weiterentwickelt hat und was die Systematische Theologie vor allem mit ihrer Anthropologie als Grundlage für die Religionspädagogik bereithält. In *Teil B* (50–85) werden Zugänge aus dem nicht-theologischen Umfeld zur Religionspädagogik abgehandelt, also im Einzelnen aus (religions)soziologischer, entwicklungs- und religionspsychologischer sowie erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In dem Abschnitt „Bildung als Selbstbildung in Beziehung“ (83f.) wird der eigene religionspädagogische Standort des Verfassers vorbereitet. Damit wird zum *Teil C* (86–120) übergeleitet, dem es um die Ausarbeitung einer übergreifenden Theorie religiöser Bildung zu tun ist. Nach einem kurzen Einstieg in die Methodologie dieser Wissenschaft und einer als Leitorientierung für das Folgende dienenden Definition benennt *Boschki* religionspädagogische Prinzipien, an denen sich die Ausarbeitung dieser Disziplin zu orientieren hat (u.a. Pluralität, Gender, Erfahrungsbezug), und führt aktuelle Diskussionsfelder an (u.a. interreligiöses, ökumenisches sowie Erinnerungslernen). Im Rahmen einer inhalts-, subjekt- und beziehungsorientierten Hermeneutik skizziert er eine Theorie religiöser Bildung, die in *Teil D* (121–151) auf ihre religionsdidaktischen Realisierungen hin entfaltet wird, und zwar unter den Stichworten „Lernorte“ (Familie etc.), „Lernarten“ (religionsdidaktische Grundkonzepte wie Korrelation etc.) und „Lernwege“ (Methoden und Medien). Den Ertrag der einzelnen Teile hält *Boschki* am Schluss jeweils in fünf Punkten fest, sodass die Leser/innen sich schließlich den wesentlichen Inhalt dieser Einführung anhand von zwanzig Merkposten vergegenwärtigen können.

2. Bereits vom Titel seines Buches her lässt *Porzelt* erkennen, dass er seine Einführung in die Religionspädagogik von einem für sie zentralen Leitbegriff her, dem des „religiösen Lernens“ entfalten möchte. Nach anfänglichen Überlegungen, die erste Konturen dieses Begriffs markieren (*Kap. 1*; 9-17), nimmt er zwei Annäherungen an das religiöse Lernen vor: die erste, indem er der Frage nachgeht, was unter menschlichem Lernen allgemein zu verstehen ist, wie es sich realisiert und welche Dimensionen es umfasst (*Kap. 2*; 19-43); die zweite, indem er sich das Phänomen der Religion vornimmt und auf die verschiedenen Perspektiven, es auf den Begriff zu bringen (anthropologisch, funktional, phänomenologisch und substanziell), jeweils ausführlich eingeht (*Kap. 3*; 45-107). In beiden Kapiteln zeigt *Porzelt* bereits immer wieder, welche Implikationen und Konsequenzen die jeweiligen Annäherungen für das Verständnis vom religiösen Lernen zeitigen – wobei sich allerdings auch herausstellt, wie unterschiedlich das damit Gemeinte verstanden werden kann und welche vielfältigen Aspekte es beinhaltet. Wurde in den bisherigen Überlegungen die Sache der Religionspädagogik aus der Perspektive der mit Lernen befassten Wissenschaften (vor allem Pädagogik und Psychologie) einerseits und der um die genauere Fassung von Religion bemühten Wissenschaften (vor allem Theologie, Soziologie, Philosophie) andererseits zu beleuchten versucht, so stellen die Ausführungen ab *Kap. 4* die Religionspädagogik selbst in den Mittelpunkt. In einem ersten Schritt nimmt *Porzelt* einen bewusst schlaglichtartig angelegten Durchgang durch die Christentumsgeschichte vor, indem er jeweils für bestimmte Epochen einen Idealtypus religiösen Lernens zu benennen versucht und die so gewonnenen vier Typen (Konversion, Inkulturation, Formation und Expedition) auf ihre Stärken und Schwächen hin miteinander vergleicht (*Kap. 4.1*; 110-119). Im zweiten Schritt setzt er sich mit der fundamentalen Frage auseinander, ob und inwiefern der (christliche) Glaube lehr- und lernbar ist (*Kap. 4.2*; 119-125). Im 5. *Kap.* (127-144) wird die wissenschaftstheoretische Debatte um das Verständnis der Religionspädagogik aufgegriffen, wobei *Porzelt* darauf insistiert, dass die akademisch betriebene Religionspädagogik und die Berufspraxis der religionspädagogisch Handelnden in einem erkennbaren und sich gegenseitig befruchtenden Zusammenhang zueinander stehen müssen – auch wenn das dieser Disziplin innerhalb der Theologie den Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit einbringen mag. Unter den religionspädagogisch relevanten Lernorten, die Thema des 6. *Kap.* (145-162) sind, steht der schulische Religionsunterricht an erster Stelle. Zu ihm werden dann die weiteren Lernorte (Familie etc.) in Beziehung gesetzt, und zwar so, dass ihre Differenz, aber auch ihre Komplementarität sichtbar wird. Daran erweist sich ein weiteres Mal die Komplexität des mit dem Begriff des religiösen Lernens Gemeinten.

3. *Schweitzer* eröffnet einen ersten (erfahrungsbezogenen) Zugang zur Religionspädagogik mithilfe von drei Fallbeispielen, die aus verschiedenen Perspektiven her deutlich werden lassen sollen, wie sich aus einer fraglich gewordenen Praxis heraus die Notwendigkeit einer theoretischen Vergewisserung ergeben kann (*Kap. 1.1*; 11-19). Mithilfe eines problemgeschichtlichen Zugangs – beginnend mit der biblischen Tradition über die Reformation, die in ihrer religionspädagogischen Bedeutung eigens gewürdigt wird, bis hin zur Moderne und Postmoderne – macht er Herausforderungen kenntlich, der sich die Religionspädagogik zu stellen und die sie zu bearbeiten hat (*Kap. 1.2*; 20-60).

Schließlich werden in einem systematischen Zugang zentrale Bezugshorizonte der Religionspädagogik umrissen: der Beitrag der Religion zur Bildung, ihr Stellenwert in der je individuellen Lebensgeschichte und für sie, der Beitrag religiöser Bildung zur Verständigung mit den anderen Konfessionen und Religionen sowie das Problemfeld derer Verortung in der Schule (*Kap. 1.3*; 60-96). Im Anschluss an dieses Zugangs-Kapitel werden im *2. Kap.* (97-136) die Wissens Elemente zusammengestellt, die erforderlich sind und darum gelernt werden müssen, um kompetent religionspädagogisch sehen, denken und handeln zu können. Das wird im *3. Kap.* (137-184) speziell für die Religionsdidaktik weiter entfaltet, indem deren Aufgaben umrissen werden, ihre bisherige Entwicklung in groben Linien nachgezeichnet und eine Übersicht über die aktuell in Diskussion befindlichen didaktischen Prinzipien mitsamt einer Einführung in die Unterrichtsplanung gegeben wird. Das *4. Kap.* (185-195) befasst sich mit dem Religionslehrer bzw. der Religionslehrerin: den Erwartungen, mit denen sie es zu tun haben; den Anforderungen, die sich an ihre Persönlichkeit richten; den professionellen Kompetenzen, über die sie verfügen müssen.

Das umfangreiche *5. Kap.* (197-261) wendet sich den religionspädagogischen Handlungsfeldern zu, so wie sie sich im biographischen Ablauf ergeben – beginnend mit der Kindheit in der Familie, im Kindergarten, im Kindergottesdienst, in der Grundschule etc. über das Jugendalter in der Schule, in der Konfirmanden- und Jugendarbeit, in der Seelsorge u.a.m. bis hin zum Erwachsenenalter. Ein eigenes, das letzte *Kap.* (6; 263-286) vermittelt eine gediegene Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Religionspädagogik, ausgehend von den Bemühungen um ein wissenschaftliches Selbstverständnis dieser Disziplin bis hin zur Benennung der verschiedenen Aufgaben, die sich für die Forschung in dieser Disziplin stellen, mitsamt den Methoden, mit denen diese zu bearbeiten sind.

4. Im Folgenden wird versucht, in ein paar ausgewählten Aspekten die drei Bücher miteinander zu vergleichen:

4.1 In Anliegen und Zielsetzung kommen sie weitgehend überein: „Religionspädagogisch denken zu lernen“ (9) möchte *Boschki* mit seiner Einführung ermöglichen. *Porzelt* möchte den Leser/innen nicht gewissermaßen von oben herab ein fertiges Theoriegebäude überstülpen, sondern will sie „hineingleiten in den Strom religionspädagogischen Wahrnehmens, Abwägens und Entscheidens“ (7). *Schweitzers* wichtigstes Anliegen ist es, „Religionspädagogik verständlich zu machen“ (9) und Grundlagen für eine religionspädagogische Kompetenz vermitteln.

4.2 Eine „Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit“ muss nach *Schweitzer* „im Horizont der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität“ (9) konzipiert werden. Dem dürften auch die beiden andern Autoren beipflichten. Die aktuellen Trends anzeigenden Stichworte wie Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung etc. werden in allen drei Einführungen als Herausforderungen ernstgenommen, an denen sich eine zeitgemäße Religionspädagogik abzuarbeiten hat.

4.3 Alle drei Autoren begreifen und konzipieren die Religionspädagogik als eine multidisziplinär arbeitende Wissenschaft – mit Bezügen also zur Pädagogik, Soziologie, Psychologie u.a., wobei sie sie allerdings vorrangig in der (christlichen) Theologie verort-

ten. Während *Boschki* und *Schweitzer* ihre Religionspädagogik stark bildungstheoretisch ausrichten, bevorzugt *Porzelt* eine lerntheoretische Konzeptualisierung, weil er sich davon eine größere Nähe zur Empirie verspricht.

4.4 Auch wenn für alle drei Autoren die religionspädagogischen Handlungsfelder umfassender sind, widmen sie dem schulischen Religionsunterricht doch eine besondere Aufmerksamkeit – nicht zuletzt wohl, weil hier diese Disziplin in professioneller Hinsicht am weitestgehenden profiliert ist.

4.5 Eine ökumenische Orientierung ist allen drei Autoren selbstverständlich – was für sie auch heißt, durchaus konfessionell unterschiedliches Profil zeigen zu dürfen. Interreligiosität wird von ihnen auch als notwendige durchgängige Dimension der Religionspädagogik angegeben; doch steckt sie diesbezüglich erkenntlich noch in den Anfängen – zumal in den anderen Religionen sich erst allmählich eine Religionspädagogik als ebenbürtige Partnerin auszubilden beginnt. Eine international vergleichende Perspektive wird ausdrücklich von *Schweitzer* einbezogen.

4.6 Höchst unterschiedlich fällt die Berücksichtigung der geschichtlichen Dimension der Religionspädagogik aus. *Boschki* nimmt einen knappen diachronen Durchgang durch die Geschichte religiösen Lehrens und Lernens im kirchlichen und christlichen Raum vor. *Schweitzer* destilliert mithilfe eines problemgeschichtlichen Zugangs bleibende religionspädagogische Grundaufgaben heraus. *Porzels* Ausführungen über die Geschichte sind am knappsten gehalten; er teilt sie nach 'epochentypischen Formen religiösen Lernens' ein.

4.7 Da vom Umfang her *Schweitzer* für seine Ausführungen der vergleichsweise größte Raum zur Verfügung stand, konnte er die einzelnen von ihm aufgegriffenen Punkte ausführlicher behandeln, als es den anderen Autoren möglich war. Aber durch alle drei Bücher bekommen die Leser/innen einen Eindruck von der Vielfältigkeit der von der Religionspädagogik zu berücksichtigenden Gesichtspunkte vermittelt sowie die Möglichkeit, sie besser systematisch zu- und einzuordnen.

4.8 Ein inhaltliches Defizit sei angezeigt. Das höhere Alter ist in diesen drei religionspädagogischen Entwürfen bestenfalls ein kurz angerissenes Thema (bei *Schweitzer*).

4.9 Sieht man von den Anmerkungen ab, geben *Boschki* und *Schweitzer* entweder innerhalb der einzelnen Abschnitte oder an ihrem Schluss weiterführende Literaturempfehlungen an die Hand. Alle drei Bücher enthalten ausführliche Literaturverzeichnisse. Bei *Boschki* und *Porzelt* sind ein Personen- und Sachregister angefügt, bei *Schweitzer* nur ein Namenregister. *Boschki* und *Porzelt* haben gelegentlich mit Schaubildern und Fotos ihre Ausführungen veranschaulicht. Wie in den Einführungsbüchern der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft üblich, ist *Boschkis* Buch mit Randmarginalien versehen. Alle drei Autoren haben sich um eine didaktisch transparente Aufbreitung des von ihnen behandelten Stoffe bemüht – bis in eine verständliche sprachliche Darstellung hinein. Kurz und gut, auch in formaler Hinsicht handelt es sich um empfehlenswerte Einführungen in die Religionspädagogik – was vor die Qual der Wahl stellt, die der Rezensent nicht abnehmen kann und auch nicht will.