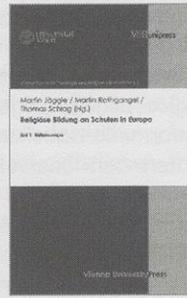


vorab entwickelten Themen: Spiritualität, Selbstverständnis als Mystagogen, die Auswirkungen in Beziehungen, den Arbeitsfeldern sowie in der Aus- und Weiterbildung. Im Bemühen um Aktualität hat die Autorin sogar noch die 2011 erschienenen Rahmenstatuten und Rahmenordnungen für die Gemeinde- und Pastoralreferentinnen und -referenten sowie ein Dokument der Diözese Rottenburg-Stuttgart zum Berufsprofil aus dem gleichen Jahr rezipiert. Diese Passagen sind insofern besonders wertvoll, als *Guggemos* dadurch an zwei Beispielen zeigen kann, dass ihre Forschungsergebnisse einen geeigneten Interpretationsrahmen für die weitere Profilierung hauptamtlicher Laien im pastoralen Dienst bieten können!

Um zu diesen wertvollen Kernen der jeweiligen Ausführungen gelangen zu können, wird der Leserin bzw. dem Leser bisweilen Geduld abverlangt: An manchen Stellen holt die Autorin sehr weit aus, etwa wenn ausführlich Einsichten zum qualitativen Einzelinterview (234–236) referiert werden. Ähnliches gilt für wissenschaftstheoretische Fragen des Faches Religionspädagogik (Kap. 4.1.1 und 4.1.2) oder den Kontext „Gender als hermeneutische Kategorie“ (v. a. Kap. 4.3.1.1). Der Leserlenkung geschuldet ist wohl auch die Häufung von Einleitungen in die jeweiligen (Unter-)Kapitel, wobei manche davon lediglich die Gliederung der folgenden Passagen beschreiben (vgl. z. B. den Text unter „Kapitel 1 Einleitung – Schritte ins Thema“, 29).

Abschließend sei es erlaubt, noch auf einige handwerkliche Auffälligkeiten hinzuweisen: *Guggemos* benutzt den Anmerkungsapparat exzessiv für Querverweise auf andere Kapitel. Man sollte schon von heutigen (auf Fußnotenlektüre getrimmten) Leserinnen und Lesern erwarten dürfen, dass sie sich mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses (oder vielleicht eines zusätzlichen Registers) auch selbst eine Orientierung verschaffen bzw. eine Abhandlung im Idealfall von vorn beginnend durcharbeiten. (vgl. z. B. 344, Anm. 1431). Manche Angaben verwirren (vgl. Anm. 311; Anm. 1192 verdoppelt nur die Ausführungen, der Text zu Anm. 131 fehlt). Zudem verfügt die Publikation über zwei Inhaltsverzeichnisse (5–6 und 7–25!) – wären da eine stärkere optische und numerische Hierarchisierung und ein Verzicht auf die letzte Gliederungsebene nicht hilfreicher gewesen? Nicht der Autorin, sondern eher dem Verlag anzulasten ist das Druckbild, das vor allem in den Anmerkungen aufgrund schwacher Kontraste enttäuscht.

Peter Scheuchenpflug



Jäggle, Martin/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (Hg.): *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 5.1)*, Wien (V&R Unipress) 2013 [265 S., ISBN 978-3-8471-0076-8]

Die religiöse Landschaft in Europa ändert sich, und gleichzeitig ändern sich die Anforderungen an die schulische Bildung. Der vorliegende Sammelband ist der Auftakt einer Reihe von sechs Bänden über die Organisation der religiösen Bildung in allen Ländern Europas.

Zum Auftakt gibt *Friedrich Schweitzer* einen Überblick über die international vergleichende Forschung in der Religionspädagogik. Zunächst zeigt er den möglichen Gewinn solcher Forschung auf (Evaluation nationaler Konzepte), aber auch ihre Schwierigkeiten (Sprachunterschiede, Kosten). Danach bestimmt er vier Typen vergleichender Forschung: (1) Internationale Länderberichte; diese Berichte beruhen auf dem Interesse, durch den Austausch von anderen Ländern zu lernen. (2) Problemorientierte vergleichende Untersuchungen; sie orientieren sich an einem Thema und betrachten den Umgang damit in verschiedenen Ländern. (3) Integrierte internationale empirische Untersuchungen; sie ermöglichen den Beteiligten eine gemeinsame Forschungsfrage mit Hilfe einer internationalen Stichprobe zu bearbeiten. (4) Integrierte internationale historische Untersuchungen; sie können ein international relevantes Thema in historischer Perspektive untersuchen; solche Studien liegen bisher nicht vor. Schließlich plädiert *Schweitzer* für eine vergleichende Forschung, die gemeinsame Herausforderungen aufnimmt, wie die Pluralisierung der Religion.

Nach dieser einleitenden Reflexion wird die Organisation religiöser Bildung in acht Ländern dargestellt. Die Berichte sind gleich aufgebaut und antworten auf zwölf Leitfragen – zu den Bedingungen

des Religionsunterrichts, den zentralen Aspekten religiöser Bildung, dem schulischen Kontext religiöser Bildung; abschließend werden nationale Herausforderungen für die Religionspädagogik genannt sowie weiterführende Informationsquellen. Dieser strenge Aufbau erleichtert den Quervergleich zwischen den einzelnen Ländern.

In DEUTSCHLAND sind die Bundesländer die entscheidenden Akteure der Bildungspolitik, zudem variiert die konfessionelle Verteilung stark nach Ländern. Der konfessionelle Religionsunterricht ist die häufigste, aber nicht die einzige Form religiöser Bildung, besonders in den östlichen Bundesländern werden auch andere Konzepte verfolgt.

In ÖSTERREICH gelten Kirchen und Staat als gleichrangige, eigenständige und autonome Partner in der religiösen Bildung. Der Religionsunterricht hat eine hohe Akzeptanz, auch in seiner konfessionellen Ausrichtung. Neben dem Religionsunterricht der großen Kirchen besteht zudem orthodoxer, jüdischer und auch islamischer Religionsunterricht.

Die POLNISCHE GESELLSCHAFT ist weitgehend monokonfessionell und sehr religiös. Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus kam der Religionsunterricht an die Schulen, und zwar als schulische Katechese. Diese Organisationsform besteht bis heute, wird aber seit einiger Zeit kritisch befragt.

In der SCHWEIZ variiert die konfessionelle Verteilung nach Kantonen. Auch die Organisation der religiösen Bildung ist von Kanton zu Kanton verschieden, von einem religionskundlichen Unterricht in staatlicher Hand bis zu einem Religionsunterricht in Verantwortung der Kirchen sowie der generellen Absenz von Religion in der Schule (Genf).

Die SLOWAKEI hat eine starke katholische Tradition, die trotz der Hinwendung des Landes zum Westen weiterhin besteht. Religionsunterricht wurde nach der Unabhängigkeit in der Schule eingeführt und wird sozial als Katechese wahrgenommen.

Die SLOWENISCHE SCHULPOLITIK ist noch stark von der kommunistischen, antikirchlichen Tradition bestimmt. Die Schule soll ‚neutral‘ bzw. ‚autonom‘ gestaltet sein, und das heißt, dass weltanschauliche Fächer rein staatlich organisiert sind.

In TSCHECHIEN besteht trotz der Abkehr vom Kommunismus eine starke soziale Ablehnung

von Religion und Kirche, auch wenn die katholische Kirche einen wichtigen Beitrag zum Ende des Kommunismus geleistet hat. Es gibt einen freiwilligen Religionsunterricht, doch dieser steht in starker Konkurrenz zu anderen wertheorientierten Fächern.

In UNGARN genießt die Kirche hohe soziale Wertschätzung. Die Organisation der Schule ist gegenwärtig im Umbruch; zunächst gab es große Widerstände gegen religiöse Bildung, seit 2011 gibt es das Fach Ethik als Pflichtfach, Religionsunterricht als Wahlfach. Diese Entwicklung ist jedoch noch nicht abgeschlossen.

Der Vergleich zeigt: Die Organisation religiöser Bildung beruht auf nationalen Traditionen und nationalen politischen Entwicklungen; besonders wichtig ist die Beziehung zwischen Religion, Kirche und Gesellschaft, historisch und sozial. Ein gemeinsames europäisches Patentrezept kann diesen unterschiedlichen Voraussetzungen nicht gerecht werden.

Das Projekt der Reihe ist sehr ambitioniert, es stellt eine Fülle von Material zur Verfügung und unterstützt weitere internationale Vergleiche, zum Beispiel zur Ausbildung der Religionslehrer/-innen. Anzufragen ist jedoch, ob die Veröffentlichung als Buchreihe dem Thema gerecht wird, da die Organisation religiöser Bildung in Bewegung ist. Der Artikel über Ungarn zum Beispiel kann bald veraltet sein. In der Einleitung wird eine englischsprachige Online-Version des Bandes angekündigt, die zusätzliche Berichte aus Kroatien und Liechtenstein enthält.

*Boris Kalbheim*