

## Das besondere Buch

**Michael Domsgen:** Religionspädagogik (Lehrwerk Evangelische Theologie, Bd. 8), Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2018, 589 S., € 48,00.

Besprochen von **Prof. Dr. Henrik Simojoki:** Theologische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: henrik.simojoki@hu-berlin.de

<https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0024>

Verglichen mit anderen Teildisziplinen der Theologie haben sich Gesamtdarstellungen für Religionspädagogik erst vergleichsweise spät etabliert. Bis in die 1990er Jahre hinein blieb die Gesamtzahl solcher Einführungs- und Überblicksdarstellungen überschaubar. Seit der Jahrtausendwende ist ihre Zahl allerdings rapide angewachsen. Das liegt auch an der pragmatischen Grundintention vieler solcher Lehrbücher, die in erster Linie darauf zielen, die prüfungsrelevanten Wissensbestände des Fachs in möglichst komprimierter und eingängiger Form aufzubereiten. Für sich genommen sind religionspädagogische Einführungswerke also nichts „Besonderes“ mehr. Besonders werden sie erst dann, wenn sie sich mit dem Anspruch verbinden, Religionspädagogik systematisch als Ganzes zu entwerfen, mit erkennbaren konzeptionellen Leitgedanken, innovativen Ordnungslogiken oder originellen Schwerpunktsetzungen.<sup>1</sup>

So gesehen ist Michael Domsgens voluminöser Gesamtentwurf einer „Religionspädagogik“, 2019 als zeitlich vierter und systematisch achter Band der Reihe „Lehrwerk Evangelische Theologie“ erschienen, ein „besonderes Buch“. Das bedeutet nicht, dass hier didaktische Gesichtspunkte zu kurz kämen. Im Gegenteil: Domsgens Lehrwerk eignet sich vorzüglich als Lernbuch. Es ist klar aufgebaut, verständlich geschrieben und erfreulich transparent in der Argumentationsführung – und wird daher allen Leserinnen und Lesern gute Dienste tun, die sich ein tragfähiges Professionswissen aneignen wollen oder an einer effektiven Examensvorbereitung interessiert sind. In der vorliegenden Rezension soll allerdings nicht der rekapitulative Moment der Aufbereitung im Vordergrund stehen. Stattdessen richtet sie sich bewusst selektiv an den darstellungsleitenden Positionierungen aus, also an dem, was diese Gesamtdarstellung von Vorgängerwerken unterscheidet und insofern „besonders“ macht.

Dass es Domsgen selbst genau um diese Positionierungen geht, zeigt schon die *Einführung* (1–24), die sich schrittweise auf eine Definition von Religionspädagogik als „*Theorie religiösen Lehren und Lernens im Modus von Bildung, Erziehung*

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Henrik Simojoki, Wie kann Religionspädagogik als Ganzes verstanden und dargestellt werden? Ein Literaturüberblick. In: Verkündigung und Forschung 59 (2014), 78–94.

und Sozialisation in evangelischer Perspektive im Horizont christlich motivierten Empowerments“ (16) zubewegt. Der „difference maker“ ist hier ganz klar der Programmbegriff des Empowerments, dem hier jene regulative Leitfunktion zukommt, die in der neueren Religionspädagogik zumeist dem Bildungsbegriff zugemessen wurde. Mit dieser markanten Perspektivierung geht eine kontextuelle Profilierung einher. Domsgen tritt für eine „kontextuelle Religionspädagogik“ ein, die Lernprozesse von vornherein in ihrem Lebensweltbezug und auf diesen hin reflektiert (XV). Dass auch dieser Entwurf seinen Kontext hat, deutet sich am Aufbau des Bandes an: Domsgen nimmt Bernd Schröders Unterscheidung von fünf Dimensionen religionspädagogischer Theoriebildung auf, allerdings in anderer Reihung und Gewichtung, und kombiniert sie mit der von Christian Grethlein geprägten Option der Lernorientierung.

Die eigentliche Darstellung beginnt im *zweiten Kapitel* (25–146) mit problemgeschichtlichen Perspektiven, die einen weiten Bogen von der biblischen Überlieferung bis zur Wiedervereinigung spannen. Hier setzt sich ein aus meiner Sicht erfreulicher Trend fort: Während historische Zugänge im allgemeinen fachdidaktischen Diskurs enorm an Stellenwert eingebüßt haben, haben sie in der Religionspädagogik ihre orientierende Funktion beibehalten. Domsgens Annäherungen an die Geschichte christlich motivierten Lehrens und Lernens sind klassisch nach Epochen gegliedert und basieren auf einem konsolidierten Forschungsstand. Die markanteste „differentia specifica“ seiner Rekonstruktion liegt im letzten Unterkapitel zum Zeitraum zwischen 1945 und 1989, das die religionspädagogischen Entwicklungen in der BRD und der DDR vergleichend erschließt. Durch diese Gleichsetzung wird nicht nur die tendenzielle Marginalisierung der gemeinde- und schulbezogenen Reflexionstraditionen in der DDR aufgebrochen. Es erschließen sich auch weiterführende Einsichten, etwa „*dass gemeindepädagogisches Engagement nicht mit verkirchlichenden Tendenzen einhergehen muss, sondern mit einem lernortübergreifenden Engagement und so mit einer Offenheit für gesellschaftlich relevante Belange verbunden sein kann und auch sollte*“ (142).

Vor diesem Hintergrund entwirft das *dritte Kapitel* (147–246) „empirische und komparative Perspektiven“. Die Argumentation verläuft in drei Schritten: Zunächst werden sechs Herausforderungen (Pluralisierung, Individualisierung, Biografizität, „Glokalisierung“, Elementarisierung und Performanz) und die darauf bezogenen religionspädagogischen Konzepte skizziert. Auch wenn bereits hier grundlegende Dynamiken gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels zur Sprache kommen, werden in einem weiteren Schritt drei „Veränderungen“ ausgeleuchtet und auf ihre religionspädagogische Relevanz hin befragt. Als begriffliche Klammer dafür dient die von Ulrich Beck ursprünglich im Verweishorizont der Globalisierung geprägte Rede von einer „Metamorphose der Welt“, die von Domsgen auf die Transformation in Richtung einer „Optionsgesellschaft“,

einer „säkularen Gesellschaft“ und einer „Mediengesellschaft“ bezogen wird. Wohl nicht zufällig nimmt dabei die Säkularitätsdiagnostik den breitesten Raum ein. Konsequenter als bisherige Gesamtdarstellungen entwickelt Domsgen seine Religionspädagogik von der Prämisse aus, „*dass die gesellschaftliche Öffentlichkeit, in der sich die Einzelnen bewegen, ohne explizite Bezugnahme auf eine unsere Wahrnehmung übersteigende Wirklichkeit funktioniert*“ (227). Das Kapitel mündet in drei Aufgabenperspektiven, die unter den skizzierten Bedingungen an Dringlichkeit gewinnen: „Heterogenität wahrnehmen“, „Inklusion ermöglichen“ sowie, besonders profund entfaltet, „Relevanz aufzeigen“.

Unter der Überschrift „Systematische Perspektiven“ widmet sich das *vierte Kapitel* (247–340) den religionspädagogischen Grundfragen nach dem Gegenstand, dem Ziel und dem Modus christlich motivierter Lehr- und Lernprozesse. Für die Gegenstandsbestimmung ist die Kurzformel „Kommunikation des Evangeliums“ zentral, während die Zielperspektive über den Bildungs- und Subjektbegriff abgesteckt wird. Im Unterschied zur Einführung, in der der Bildungsbegriff noch deskriptiv gefasst wird, wird er hier im Sinne des religionspädagogischen Bildungsdiskurses normativ gefüllt. Dabei schließt die bildungstheoretische Fundierung kritische Rückfragen ein und arbeitet damit dem *fünften Kapitel* zu. Davor werden noch religionspädagogisch einschlägige Befunde und Bezugstheorien aus der lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Gegenwartsforschung aufgenommen und in ein integratives Schema überführt, das exemplarisch für das Schulalter konkretisiert wird. Das Spezifikum dieses Kapitels liegt in der starken Gewichtung der Sozialisationsperspektive, die dazu beiträgt, den Zusammenhang von Religion, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung schärfer zu konturieren und als religionspädagogische Gestaltungsaufgabe zu begreifen.

Die bisherige Gedankenführung findet ihr Ziel im *fünften Kapitel* (341–378), das zwar „religionspädagogische Perspektiven“ entfaltet, diese aber konsequent auf eine Perspektive hin zusammenführt. Im durchgängigen Anschluss an die einschlägige Dissertation von Georg Bucher führt Domsgen behutsam und dezidiert programmatisch Empowerment als regulative Leitidee der Religionspädagogik ein, unter Rückgriff auf religionspädagogisch bislang wenig ausgewertete Theorieofferten der Sozialen Arbeit, der Heilpädagogik und der „critical pedagogy“ US-amerikanischer Provenienz. Ohne die nuancierte Argumentation hier annähernd abbilden zu können, gelingt es Domsgen m. E. vorzüglich, die religionspädagogischen Erhellungs- und Orientierungspotenziale freizulegen. Diese liegen vor allem darin, dass das für das Konzept leitende Begriffspaar der „Befähigung und Bevollmächtigung“ die religionspädagogisch oft unterschlagene Machtförmigkeit menschlicher Lebensverhältnisse ebenso einfängt wie die Vulnerabilität von Lernprozessen. Zudem wirkt die starke Gewichtung der Solidaritätsdimension

der pädagogischen Grundgefahr einer individualistischen Blickwinkelverengung entgegen. Zu fragen und zu diskutieren ist allerdings, wie weit die religionspädagogische Leitfunktion der Empowerment-Perspektive reicht – auch weil dieses Kapitel, worauf abschließend zurückzukommen sein wird, mehrere Interpretationsvarianten ermöglicht.

Das *sechste* und ausführlichste *Kapitel* (379–519) präsentiert „handlungsorientierende Perspektiven“. Dass ein religionspädagogisches Lehrbuch der Praxis religiösen Lernens und Lehrens so viel Raum gibt, ist keineswegs selbstverständlich. Noch ungewöhnlicher ist, wie sich die Aufmerksamkeit hier verteilt. Während religionspädagogische Lehrbücher zumeist, mitbedingt durch den Professionsbezug der primär adressierten Leserschaft, den Hauptfokus auf Religionsunterricht und Schule legen, werden in diesem Kapitel Familie, Gemeinde und Schule als gleichrangige Lernorte adressiert – die zugleich paradigmatisch für die Zusammengehörigkeit formalen, non-formalen und informellen Lernens stehen. Wie stringent hier empirisch informierte Wahrnehmung, hermeneutisch dimensioniertes Urteilen und an Empowerment orientierte Gestaltungsperspektiven im Sinne der konzeptionellen Vorüberlegungen ineinandergreifen, zeigt sich besonders eindrücklich am gemeindepädagogischen Unterkapitel, mit der Konfirmandenarbeit als Illustrationsbeispiel.

Das Lehrwerk wird abgerundet durch einen knappen *Ausblick* (520 f.) und ein umso ausführlicheres *Literaturverzeichnis* (523–573), das – wie auch die abschließenden *Register* (574–589) – den weiten Aufmerksamkeitshorizont des Verfassers unter Beweis stellt.

Im *Ausblick* kondensiert Domsgen das von ihm umfassend konturierte Verständnis von Religionspädagogik in zwei Programmformeln, die zum dialogischen Verweilen einladen. Die erste – „Religionspädagogik als Theorie evangelischen Empowerments“ (520) – bringt das konzeptionelle Kernanliegen dieses Lehrwerks auf den Punkt. In überzeugender Weise wird hier die Erschließungs- und Orientierungskraft der Empowerment-Perspektive für religionspädagogische Theoriebildung und Praxisgestaltung ausgewiesen. Mehrdeutig bleibt lediglich der wissenschaftstheoretische „Status“ dieser Perspektive. Im Buch begegnen zwei Lesarten, die m. E. nicht spannungslos zueinanderstehen. Die eine qualifiziert Empowerment als „handlungsleitende Denkfigur“ (346) und „spezifische Akzentuierung des Bildungsbegriffs“ (344) – mit einem erkennbaren Mehrwert, der von Domsgen auch gegenüber dem Paradigma der Kompetenzorientierung geltend gemacht wird: Auch bei kompetenzorientierten Lernprozessen sei „neben der Befähigung zum Erwerb verschiedener Fähigkeiten die Dimension der Be(voll)mächtigung im Sinne von Selbstwirksamkeit und Relevanzerfahrungen einzuziehen“ (369). Während dieser Lesart Resonanz und Rezeption zu wünschen ist, gibt es, eher vereinzelt, noch eine zweite, in der Empowerment in einem viel

umfassenderen Sinne zum konstitutiven Bezugshorizont wissenschaftlicher Religionspädagogik als einer „*Theorie evangelischen Empowerments* im Modus von Bildung, Erziehung und Sozialisation“ (16, vgl. 367, 374) erhoben wird. Gerade um die spezifische Leistungsfähigkeit der Empowerment-Perspektive zu wahren und religionspädagogisch zur Geltung zu bringen, würde ich persönlich die erste, für die Darstellung grundlegendere Lesart bevorzugen.

Die zweite Programmformel bezieht sich auf die Reflexionsform, die dieses Buch kenn- und auszeichnet. Expliziter als in Vorgängerwerken wird Religionspädagogik hier im Kontext des wiedervereinigten Deutschlands betrieben, und zwar so, dass die Theoriebildung erkennbar durch die Reflexionstraditionen, Lebensverhältnisse und religiös-weltanschaulichen Kontextbedingungen Ostdeutschlands bestimmt wird. „Kontextuelle Religionspädagogik“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie – so der schöne Schlusssatz des Buches – „auf der Reflexionsebene die Begrenztheit eigener Festlegungen von vornherein thematisiert, um auf der Handlungsebene couragiert agieren zu können“ (521). Diese transparent kommunizierte, kontextbewusste Positionalität, macht die Auseinandersetzung mit diesem Buch so gewinnbringend und lehrreich – und das ganz besonders dort, wo man intuitiv Schwerpunkte anders gesetzt hätte. Ich selbst etwa hätte die interreligiöse Lerndimension umfassender profiliert, mehr über Migration geschrieben und Entwicklungen in anderen Ländern und Kontinenten stärker einbezogen. In der Auseinandersetzung mit diesem Buch ist mir nicht nur viel Neues und Anregendes begegnet, sondern auch eben jene „Begrenztheit eigener Festlegungen“ spürbar geworden, auf die Domsgen abhebt. Man kann das auch viel einfacher formulieren: Ich habe bei der Lektüre sehr viel gelernt.