

## Überblick über religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von  
Martin Schreiner

1. Kindertheologie
2. Mit Jugendlichen theologisieren
3. Arbeiten zur Praktischen Theologie, zur Schule und zum Religionsunterricht
4. Konfessionelles, interkulturelles und interreligiöses Lernen
5. Biblische Geschichten und Gestalten – Literatur und Theologie
6. Didaktische Materialien und Schulbücher
7. Interessante Varia

### 1. Kindertheologie

Dass das Konzept der Kindertheologie – und zunehmend auch der Jugendtheologie – nicht mehr wegzudenken ist aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis beweist die beeindruckende Fülle an wertvollen Neuerscheinungen in diesen Bereichen. Zu Beginn ist der im Calwer Verlag (ISBN 3–7668–4193–3) erschienene zehnte Band des Jahrbuchs für Kindertheologie anzudeuten mit dem Titel „**Gott gehört so ein bisschen zur Familie**“. **Mit Kindern über Glück und Heil nachdenken**. Die Beiträge in dem von Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz und Martin Schreiner in Verbindung mit Friedhelm Kraft und Elisabeth E. Schwarz herausgegebenen Jahrbuch für Kindertheologie sind in bewährter Weise den beiden Teilen I. Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke und II. Pädagogische Anregungen zugeordnet. Im Vorwort schreiben die Herausgeber: „Aus Lehrplänen, Schulbüchern und nicht zuletzt der Praxis von Schulen, Studienseminaren, Kindergärten und Konfirmandengruppen ist die Kindertheologie nicht mehr wegzudenken. Dieser Hinweis gilt keinesfalls allein für den deutschsprachigen Raum.

Im Frühjahr waren auf einer Veranstaltung in den Niederlanden ungefähr 100 Interessierte aus Holland und Belgien versammelt, um Neues zum Theologisieren und Philosophieren mit Kindern zu hören. Guy Rainotte hat für den frankophonen Raum einen eindrücklichen Film zu Thema gedreht. Auch in Skandinavien und Ostmitteleuropa stößt das Konzept auf großes Interesse. So ist es nur konsequent, dass wir unser Jahrbuch mit einem Beitrag eröffnen, in dem Elisabeth Tveito Johnsen zusammen mit Friedrich Schweitzer norwegische Ansätze einer Kindertheologie vorstellen, die sich als Variante kontextueller Theologie versteht. Deren Stärke sehen die Autoren v.a. in einer theologischen Perspektive, die auch die Interessen der weniger sprachfähigen Kinder mit einbezieht. Davor gibt Karen Marie Yust einen Einblick auf die US-amerikanischen Zugänge zur Kindertheologie. Der Fokus auf Familie und Kirche als Praxisorte verändert die Optik. Neben theologische Profilierungen tritt eine verstärkte Wahrnehmung des Kindes in den sozialen und ökonomischen Spannungen der Gesellschaft. Die weiteren Artikel konzentrieren sich schwerpunktmäßig um das Thema ‚Glück‘. Anton Bucher gibt auf der Basis empirischer Befunde einen Einblick in das, was Kinder glücklich macht. Er zeigt, dass Kinder mehrheitlich glücklich sind und worin sich das für sie in besonderer Weise ausdrückt; zum Schluss

skizziert er mögliche Brücken zu theologischen Fragestellungen. Kerstin Michalik spannt den ganzen Bogen der Kinderphilosophie auf und zeigt dann, wie dort das Thema ‚Glück‘ unterrichtet wird. Martin Steinhäuser und Evamaria Simon zeigen, wie das Thema ‚Glück‘ in einer neu entworfenen Godly-Play-Einheit über ‚Schöpfung und Fall‘ auftaucht und wie es von einzelnen Kindern bearbeitet wird. Dabei werden empirische Ergebnisse verbunden mit grundlegenden Einsichten zur ‚Theologie des Glücks‘. Dieser Frage stellen sich grundsätzlich auch die beiden folgenden Beiträge: Larissa Seelbach nimmt einige Kinderäußerungen zum Thema ‚Glück‘ zum Anlass, darüber nachzudenken, wie die Theologie zu diesem Thema steht. In ähnlicher Richtung arbeitet Mirjam Schambeck. Diese hat eine größere Befragung zum Thema unternommen und versucht auf der Basis ihrer Ergebnisse, Wege von den Glückskonzeptionen der Kinder zu einer christlichen Soteriologie zu skizzieren.

Vom Nicht-Glück des Krankseins aus nähern sich Gerhard Büttner und Mirjam Zimmermann dem Thema. Sie skizzieren anhand von Schüler/innenbeiträgen, wie sich das Thema ‚Krankheit‘ im Lichte kindlichen Denkens darstellt und was das für das Theologisieren mit Kindern heißen kann. Zum Abschluss dieses Abschnitts kommen noch zwei grundlegende Überlegungen zur Kindertheologie zu Wort. Alfred Habichler plädiert in seinem Beitrag für eine stärkere Unterscheidung von Philosophieren und Theologisieren und versucht dann die Rolle des Philosophierens im Religionsunterricht zu bestimmen. Marcell Saß geht anhand von Gesprächen mit Kindern beim Einschulungsgottesdienst nochmals grundsätzlich der Frage nach, was das Theologisieren mit Kindern zu leisten vermag, aber auch, wo er Desiderate sieht. Den unterrichtsbezogenen Teil eröffnen Christian Butt und Hanna Roose. Sie machen anhand der Person des Petrus die Probe aufs Exempel: Macht Jesus (-Nachfolge) glücklich? Die gut dokumentierte Unterrichtspraxis zeigt, dass diese Frage sich recht kompliziert darstellt. Noemi Bravená stellt die Glückssymbole tschechischer Kinder dar – die weitgehend dieselben sind wie hierzulande – und versucht Brücken zu einem wirklich symbolischen Verstehen aufzuzeigen. Uta Pohl Patalong präsentiert die Erarbeitung zweier themenrelevanter Perikopen im Bibliolog. Antje Roggenkamp-Kaufmann gibt Einblick in die Erschließung eines Kinderbuches zum Thema ‚Krankheit‘ und ‚Tod‘ und den damit verbundenen theologischen Fragen. Sie zeigt dabei Wege der eigenen theologischen Erschließung, aber auch spezifische Er- und Verarbeitungsweisen der Schüler/innen. Auch Katharina Ochs stellt ein Kinderbuch in den Mittelpunkt ihres Unterrichtsprojektes zum Thema ‚Glück‘.

Eine besondere Pointe des Beitrags ist die Umsetzung der Erarbeitungen der Zehntklässler/innen in einem Unterricht für Fünftklässler/innen. Abschließend zeigt Eve Lotz in zwei Beiträgen, wie man mit einem Bilderbuch bzw. einem Film zum Thema ‚Glück‘ philosophieren und / oder theologisieren kann.“ (7f.) Zu Recht bemerken die Herausgeber sodann: „Zum kindertheologischen Diskurs gehören auch die Anfragen und Kritiken. Vor allem bei Yust, Johnsen, Schweitzer und Saß ließ sich die Frage heraushören, wie es denn mit den Kindern bestellt sei, die am unteren Rand der Gesellschaft leben und in der Regel nicht so sprachmächtig sind wie die häufig herangezogenen Kinder aus dem Bildungsbürgertum mit ihren höchst anregenden theologischen Formulierungen. Eine Kindertheologie dieser Kinder verfehlte vermutlich häufiger die Kriterien, die auch und gerade für Kindertheologie formuliert worden sind. Doch auch hier verweist die Fragestellung auf ein Phänomen, das über die Kindertheologie hinaus weist in Kirchen, die die Milieus am unteren Ende der Sozialskala ebenfalls schon lange nicht mehr erreichen. Es wäre lohnend, sich diesem Thema zuzuwenden.“ (8f.)

Um Kinder, Glaube und Religion sowie um praktische Möglichkeiten, wie der Religionsunterricht und andere Bildungsangebote, etwa in der Gemeinde, so gestaltet werden können, dass sie Kindern gerecht werden, geht es in dem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08132-8) erschienenen sehr empfehlenswerten Buch **Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann** von Friedrich Schweitzer. Dieser schreibt zu Recht in seiner Einleitung: „Im Hintergrund stehen aktuelle Herausforderungen, die sich aus einer veränderten Sicht des Kindes sowie dem Wandel der religiösen Sozialisation in der Gegenwart ergeben. Vor allem drei Fragen werden in dieser Hinsicht diskutiert: – Die herkömmlichen Formen der religiösen Sozialisation und einer christlichen Erziehung und Unterweisung erweisen sich als kaum mehr tragfähig. Der Versuch, Kindern biblische Inhalte und katechetische Lehren zu vermitteln, scheint – soweit er überhaupt noch unternommen wird – weithin zu scheitern. Die freilich nur in exemplarischer Gestalt verfügbaren Untersuchungen zu entsprechenden Kenntnissen bei Kindern zeigen erhebliche Defizite, und auch die innere Bindung an die religiösen Traditionen oder an Institutionen wie die Kirche ist häufig gering. Es ist offenbar notwendig, nach neuen Wegen zu suchen, wie Kinder bei ihren religiösen Fragen so begleitet und gefördert werden können, dass sich ihnen die Bedeutung des christlichen Glaubens wirklich erschließen kann. – Es gehört von Anfang an zu den Signaturen unserer Gegenwart, dass Kinder mit einer religiösen Pluralität aufwachsen und auch den Erwachsenen, hier also den Religionspädagoginnen und -pädagogen, zunehmend bewusst wird, dass die Fragen nach wirksamen Möglichkeiten der religiösen Erziehung und Sozialisation sich ganz ähnlich auch im Bereich anderer Religionen stellen, in Deutschland vor allem im Islam und im Judentum. Kinder und Erwachsene müssen heute neu eine religiöse Orientierung finden, die sich auch in einer auf Dauer pluralen religiösen Situation als tragfähig erweist. Dies kann nur gelingen, wenn religiöses Lernen oder religiöse Bildung auf den Aufbau entsprechender Orientierungsfähigkeiten schon bei Kindern und Jugendlichen zielt.

Im Folgenden werden wir uns immer wieder auch auf diese veränderte Ausgangslage beziehen müssen. Pluralitätsfähigkeit ist zu einem eigenen Bildungsziel geworden, das auch in der Kindheit beachtet werden muss. – Mehr denn je muss bei all dem aber auch bewusst bleiben, dass Kinder eigene Rechte haben, auch ein Recht auf Religion und religiöse Begleitung. Damit ist an erster Stelle die Verpflichtung gemeint, dass die in der Gesellschaft verfügbaren Bildungsangebote auch die religiöse Dimension einschließen müssen. Darauf haben Kinder und Eltern einen Anspruch, der in den Kinderrechten, wie sie etwa von den Vereinten Nationen erklärt worden sind, ausdrücklich verankert ist. Sodann geht es aber auch um eine veränderte Einstellung zu Kindern, für die sich nicht zuletzt Kirche und Theologie einsetzen und verstärkt einsetzen sollten. Kinder dürfen nicht zu bloßen Objekten der Erziehung oder Unterweisung degradiert werden, am wenigsten im Namen des christlichen Glaubens. Sie sind vielmehr als Subjekte wahrzunehmen und zu achten – als vollwertige Menschen, denen im Verständnis des christlichen Glaubens die besondere Zuwendung und der besondere Schutz Gottes gelten. Heute von religiösem Lernen mit Kindern zu handeln bedeutet deshalb, nach Wegen des Lehrens und Lernens zu suchen, die Kindern als Subjekten gerecht werden.“ (9f.) Sodann fragt der Autor nach der Bedeutung religiösen Lernens: „In den meisten Fällen wird dies so verstanden, dass es eben um ein Lernen von Religion im Sinne bestimmter Inhalte geht. Im Religionsunterricht sind dies vor allem biblische Geschichten sowie andere Kenntnisse aus dem Bereich des christlichen Glaubens und Lebens, anhand derer sich die Bedeutung des christlichen Glaubens erschließen kann. Schon seit langem ist allerdings bekannt, dass solche Lernprozesse weit mehr umfassen als Kenntnisse oder

ein Wissen, das allein kognitiv aufgenommen werden kann. Zum religiösen Lernen gehören immer auch Erlebnisse und Erfahrungen, Gefühle und Begegnungen mit anderen Menschen sowie Beziehungen in der Gruppe oder in der Gemeinschaft mit anderen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Religiöses Lernen ist offenbar ein umfassendes Geschehen. Insofern kommt es nicht nur auf die Inhalte an, sondern ebenso auf den Lernprozess sowie auf dessen Gestaltung. Bis heute gibt es aber keine allgemein anerkannte Theorie des religiösen Lernens, auf die man sich in Wissenschaft und Praxis stützen könnte. Obwohl in den letzten Jahren interessante Klärungsversuche dazu unternommen wurden, muss schon die Frage, was genau ein religiöser Lernprozess sein kann, noch immer als offen bezeichnet werden. Es ist auch nicht die Absicht des vorliegenden Buches, eine theoretische Klärung dieser Frage zu erreichen. Stattdessen wähle ich zwei meines Erachtens besonders vielversprechende Ansätze – das Elementarisierungsmodell und die Kindertheologie –, um an deren Beispiel zu zeigen, wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann. Beide Ansätze enthalten Impulse und Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind. Am Ende des Buches soll dann allerdings noch einmal ausdrücklich gefragt werden, welche Konsequenzen sich daraus auch für ein weiterreichendes Verständnis religiösen Lernens ergeben. Das eigentlich Neue des vorliegenden Buches besteht freilich darin, dass Elementarisierung und Kindertheologie hier erstmals systematisch miteinander verbunden werden.“ (10f.) Schweitzer zeigt in seinem Buch eindrucksvoll, wie gerade diese Verbindung immer wieder zu neuen Klärungen und vor allem auch zu neuen Gestaltungsperspektiven im Blick auf die religionspädagogische Praxis führen kann.

Eine andere Verbindung mit Kindertheologie steht im Mittelpunkt des von Friedhelm Kraft, Petra Freudenberger-Lötz und Elisabeth E. Schwarz im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4182-7) herausgegebenen Sonderbandes des Jahrbuchs für Kindertheologie **„Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung**. In der Einleitung stellen die Herausgeber ihr Konzept wie folgt vor: „Kindertheologie und Kompetenzorientierung sind Leitbegriffe, die die aktuelle schulpädagogische wie fachdidaktische Debatte bestimmen. Religionsunterricht ohne Bezug auf Kindertheologie und Kompetenzen ist kaum denkbar. Religiöse Bildung zeichnet sich durch den Bezug auf religiöse Kompetenzen aus. Dabei ist die Debatte – wie sollte es anders sein – mehrstimmig und findet auf verschiedenen Ebenen statt. Kindertheologie ist als Marke und didaktisches Leitbild eingeführt, auch wenn Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge weiterhin kontrovers diskutiert werden und Impulse für den Unterricht zwar anzunehmen, aber schwer zu evaluieren sind. Kompetenzorientierung scheint es da einfacher zu haben: Sie ist bildungspolitisch gewollt und seit PISA 2000 kulturministeriell verordnet. Der bildungspolitische Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung ist auf der curricularen Ebene im Wesentlichen vollzogen. Aber was dies für den Unterricht konkret heißt, ist alles andere als eindeutig. Auch Religionslehrkräfte sind skeptisch, wenn nicht gar verunsichert im Blick auf die Frage, in welcher Weise Kompetenzorientierung den Unterricht verändern kann bzw. soll.“ (7) Die Herausgeber verstehen unter Kindertheologie und Kompetenzorientierung „didaktische Leitbilder, die das didaktisch-methodische Planen und Handeln von Lehrkräften orientieren, ohne dass dabei der Unterricht neu erfunden wird. Insofern sind kindertheologische Zugänge im Unterricht wie der kompetenzorientierte Unterricht kein völlig anderer Unterricht als der Unterricht, der sich schon immer an den Fragen der Kinder orientiert hat bzw. als ‚offener‘ oder ‚handlungsorientierter‘ Unterricht gefordert wurde. Didaktische Leitbilder beschreiben Grundsätze und Prinzipien einer Lernkultur, sie fokussieren die Frage nach

der Auswahl von Inhalten und Methoden. Sie geben damit eine Richtung vor, ohne zu normieren. In gewisser Weise reduzieren didaktische Leitbilder die Komplexität von Unterricht, weil sie spezifische Fragestellungen in den Mittelpunkt stellen: – Wie lässt sich heute angesichts des vielfach beklagten Traditionsbruchs die Weitergabe religiösen Wissens mit den Fragen der Kinder und Jugendlichen verbinden? – Welche Bedeutung haben Kinderfragen für das theologische Nachdenken von Erwachsenen? – Wie lassen sich religiöse Lernprozesse beschreiben, in denen die Fragen der Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen? – Wie lassen sich die Ergebnisse von Lernprozessen ‚sichtbar‘ machen? – Wie lässt sich ein Unterricht gestalten, der auf religiöse Kompetenzen zielt? – Wie können Kinder und Jugendliche befähigt werden, so mit ‚offenen Augen‘ durch die Welt zu gehen, dass sie die überall vorhandene Religion entdecken?“ (7f.) Die Herausgeber gehen davon aus, dass Kindertheologie und Kompetenzorientierung als didaktische Leitbilder „in einem komplementären Verhältnis zueinander stehen. Die aufgelisteten Fragestellungen wollen dies deutlich machen. Jede dieser Fragestellungen hat in den Leitbildern Kindertheologie und Kompetenzorientierung ihre spezifische Funktion. Kompetenzorientierung unterstreicht die ‚funktionale Seite‘ religiöser Bildung, indem sie die ‚sichtbare Seite‘ von Unterricht stark macht. Aber damit wird weder die Gesamtheit von Bildung noch der Unterricht in seinen vielschichtigen Facetten und Prozessabläufen erfasst. Die Kindertheologie ist in besonderer Weise an den eigenständigen Konstruktionen und Deutungen der Kinder und Jugendlichen interessiert. Sie kann zeigen, dass Kinder und Jugendliche eine eigenständige Theologie haben, die sich von einer ‚Erwachsenentheologie‘ unterscheidet.

Insofern haben Kinder und Jugendliche ‚theologische‘ und ‚philosophische‘ Kompetenzen, die es wahrzunehmen und zu fördern gilt. Kindertheologie und Kompetenzorientierung sind Leitbilder, die das Subjekt in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses rücken. Die empirische Wende der Religionspädagogik, aber auch der Kindheitsforschung spiegelt sich hier in der ‚Wende zum Kind‘. Fokussiert die Kindertheologie das ‚theologisierende‘ Subjekt, so die Kompetenzorientierung das ‚lernende‘ Subjekt. Kindertheologie begreift Kinder und Jugendliche als eigenständige Theologen und Philosophen, die mit ihren Denk- und Sprachmöglichkeiten die großen Fragen des Lebens bedenken und eigene Antworten finden. Dies geschieht nicht selbstreferentiell, sondern im Austausch mit anderen und in der Begegnung mit Lerngegenständen. Kindertheologie stellt dazu eine Reihe von kreativen Methoden zur Verfügung, die z.T. aus der Kinderphilosophie für den Religionsunterricht adaptiert wurden. Diese Methoden geben Impulse zu den nötigen Konstruktionsprozessen rund um die eigenen Fragen und die fremden Denkangebote. Sie ermöglichen eine intensivere persönliche Verarbeitung und Einwurzelung der Angebote unserer christlichen Kultur und ihrer Hoffnungsbilder. Kompetenzorientierung nimmt die Ergebnisse von Lernprozessen in den Blick. Die Qualität des Unterrichts wird durch die Qualität seiner Ergebnisse bestimmt. Damit wird eine Spannung gesetzt, die wir als produktiv empfinden. Die Frage nach dem Verhältnis von Prozessqualität und Ergebnisqualität ist damit gesetzt. Kindertheologie und Kompetenzorientierung ‚besetzen‘ diese Frage mit je eigenem Fokus. Aber: Je länger die Debatte um die Vereinbarkeit einer kompetenz- und outputorientierten Didaktik mit einer individualisierenden und verlangsamenden kindertheologischen Didaktik geführt wird, umso deutlicher scheint, dass gerade die Kindertheologie es vermag, wesentliche religiöse Kompetenzen der Heranwachsenden zu fördern. Kompetenzorientierung und Kindertheologie müssen nicht als ‚konkurrierende‘ Geschwister verstanden werden.“ (8f.)

Sowohl Elementarisierung als auch Kompetenzorientierung verbinden Reinhard Göllner, Norbert Brieden und Christina Kalloch mit Kindertheologie in ihrem im LIT Verlag (ISBN 3-643-10837-1) veröffentlichten Band **Emmaus: Auferstehung heute eröffnen. Elementarisierung – Kompetenzorientierung – Kindertheologie**. In ihrer Einleitung schreiben die Autoren: „Die Emmauserzählung des Evangelisten Lukas ist in erster Linie eine Geschichte von Glaubenden für Glaubende. Sie ist zugleich aber auch ein Stück Weltliteratur, ein Kunstprodukt, das ästhetisch betrachtet werden will und auch ästhetisch betrachtet wurde: Die vielen Werke der Kunst, zu allen Zeiten inspiriert durch die anspruchsvoll komponierte Erzählung, geben Zeugnis davon, wie ein ästhetischer Gegenstand selbst wieder zu kreativem Handeln ange-regt hat und auch weiter zu ästhetischer Produktion animiert. Wir haben uns mit der Emmausgeschichte intensiv beschäftigt und wollten uns ursprünglich nur mit ihr auseinandersetzen. Doch schon der Text selbst verweist auf die Leere-Grab-Erzählung und die Mahlgeschichten des Evangeliums. Zudem endet das Lukasevangelium nicht mit der Emmausgeschichte, weil die Jünger noch nicht die letzte Stufe ihres Christusglaubens erreicht haben: Erst am Ende des Evangeliums verehren sie Jesus durch eine Proskynese (Lk 24,52) und preisen Gott im Tempel. Deshalb muss man die Emmausgeschichte im Kontext des ganzen Schlusskapitels lesen und verstehen lernen. [...] Wie wir heute in das Emmausgeschehen einschwingen können, mit welchen Verstehensvoraussetzungen wir an die Lektüre des Textes gehen: das ist der Ausgangspunkt der Überlegungen von Reinhard Göllner im ersten Teil.

Elementare Zugänge auf der Grundlage unserer elementaren Erfahrungen sind die Basis, von der aus wir uns heute die elementare Struktur und dann auch die elementare Wahrheit biblischer Texte erschließen. Diese ‚heutige Leseperspektive‘ versetzt den Leser ohne große theologische Kenntnisse in die Lage, den Text aus seinem heutigen Erfahrungshorizont zu deuten. Aber dabei dürfen wir nicht stehen bleiben. Die ‚damalige Leseperspektive‘ eröffnet im Blick auf die historisch-kritische Rekonstruktion der Zeit Jesu ein tieferes Textverstehen: Elementare Erfahrungen früherer Generationen und ihre von uns heute oft radikal verschiedenen elementaren Zugänge kommen so miteinander in ein Gespräch. Bei diesem Vorgehen wird das Feld der elementaren Erfahrung im Dialog von heutiger und vergangener Erfahrung bereits erarbeitet. Ausgehend von der in dieser Doppelperspektive analysierten Emmauserzählung erschließen wir im ersten Teil des Buches jene Elemente, die in sie verwoben sind: die unmittelbare Vorgeschichte der Leeren-Grab-Erzählung; die Vorgeschichte der Mahlpraxis Jesu, wie sie im Lukasevangelium verdichtet ist zu einer Mahltheologie, die uns das Geheimnis der Person Jesu erschließen hilft; und die Nachgeschichte, die mit der Himmelfahrt Jesu endet und als notwendige Folge des Erkenntnisvorgangs der Emmausjünger verstanden werden kann. Auf diese Weise stehen am Ende die Argumentationsstufen der lukanischen Auferstehungskatechese vor Augen. Im zweiten Teil gibt Norbert Brieden zunächst eine systematische Einführung in die Didaktik der Elementarisierung, die bereits die Ausführungen des ersten Teils leitet. Auf der Basis eines Dialogs zwischen Elementarisierungsdidaktik und gegenwärtig forcierter Kompetenzorientierung plant und skizziert er eine Unterrichtsreihe, die in drei Sequenzen, jeweils ausgehend vom Ende des Lukasevangeliums, zentrale Aspekte des christlichen Auferstehungsglaubens zu erschließen hilft. Abschließend werden am konkreten Beispiel Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung diskutiert. Im dritten Teil zeigt Christina Kalloch, welche Bedeutung der Emmausgeschichte im Grundschulalter zukommt. Sie verbindet die Didaktik der Elementarisierung mit der Methodik der in den letzten Jahren entwickelten ‚Kindertheologie‘. Dabei kommt die eigene Theologie der Kinder zu Wort und eröffnet den Blick für ihre besonderen Zugänge zur Emmausbotschaft.“ (19ff.)

Die Emmausperikope, Lukas 24,13-35, ist auch der Bezugspunkt der ebenfalls im LIT Verlag (ISBN 3-643-10504-2) von Ingrid Schoberth und Ina Kowaltschuk herausgegebenen Veröffentlichung **Was sind das für Dinge, die ihr miteinander verhandelt unterwegs? (Lk 24). Christologie im Religionsunterricht.** Im Vorwort beschreiben die Herausgeberinnen ihr Vorhaben wie folgt: „Von dieser ereignisvollen Geschichte her fragen wir nach Jesus Christus, indem wir uns dabei zugleich von Christus befragen lassen: Was sind das für Dinge, die ihr miteinander verhandelt unterwegs? Von Ostern her bleiben wir nach dieser Frage nicht traurig stehen – wie die Jünger –, sondern machen uns auf den Weg hinein in die Christusgeschichte, hinein in die Wahrnehmung des Christus, und lassen uns vom Brotbrechen her auf ihn ein – wie die Jünger: ‚Und sie erzählten ihnen, was auf dem Wege geschehen war und wie er von ihnen erkannt wurde, als er das Brot brach.‘ (Lk 24,35) Unsere Überlegungen, Reflexionen und unsere konkreten Unterrichtsvorbereitungen, die im Buch versammelt sind, gehen Jesus von Nazareth nach, ‚der ein Prophet war, mächtig in Taten und Worten vor Gott und allem Volk.‘ Wir gehen dem gekreuzigten Christus nach und suchen aber auch die Hoffnung auf, dass er der sei, ‚der Israel erlösen werde.‘ Sie erfassen die Tatsache der Auferstehung, mit den ‚Frauen aus unserer Mitte, die sind früh bei dem Grab gewesen, haben seinen Leib nicht gefunden, kommen und sagen, sie haben eine Erscheinung von Engeln gesehen, die sagen, er lebe. Und einige von uns gingen hin zum Grab und fanden’s so, wie die Frauen sagten; aber ihn sahen sie nicht.‘ Unsere Wege folgen dem, was bei Mose und den Propheten, ‚was in der ganzen Schrift von ihm gesagt war.‘

Dieses Unternehmen ist spannungsvoll, wie die Erfahrung der Jünger: ‚Da wurden ihnen die Augen geöffnet, und sie erkannten ihn. Und er verschwand vor ihnen.‘ Die Metapher des Weges beschreibt, was wir in der Vorbereitung dieses Bandes, in der genauen Aufmerksamkeit auf Christus, wahrgenommen haben und was sich immer wieder auch dem kritischen Diskurs entzogen hat: Darum bleibt das Buch ein Unterwegssein mit der Frage, die Christus an die Jünger stellt: ‚Was sind das für Dinge, die ihr miteinander verhandelt unterwegs?‘ Das, was wir unterwegs aufgespürt und aufgesucht haben, ist nur eine Ahnung von dem, was sich ereignet hat und was sich für die Gegenwart neu zu erschließen eröffnet. Unsere Veröffentlichung ist eine peregrinatio auf Christus hin, ein Nachgehen seiner Geschichte mit den vielen Geschichten, die die Heilige Schrift zur Verfügung stellt: Schrift, konkreter Buchstabe und Erzählung, die uns ahnungsvolle Wege zu Christus hin öffnen; Heiliges, weil das, was sich hier auftut, etwas ist, was wir selbst nicht sagen können. Dieser Modus der Reflexion bestimmt die ganze Veröffentlichung: mit der Heiligen Schrift, mit vielen kreativen Ideen, mit dem Verzicht, alles sagen zu wollen, und in der Hoffnung der immer genaueren Wahrnehmung des Christus, wenden wir uns insbesondere den Schülerinnen und Schülern zu und wollen als Lernende mit ihnen, den Lernenden, Wege auffinden, zu einer Wahrnehmung des Christus hin.“ (7f.)

Eine weitere empfehlenswerte Neuerscheinung stellt das von Peter Müller und Mechthild Ralla im Peter Lang Verlag (ISBN978-3-631-61065-7) herausgegebene Buch **Alles Leben hat ein Ende. Theologische und philosophische Gespräche mit Kindern** dar. Es hält zu Recht fest: „In der Kinderphilosophie geht es beim Philosophieren ‚um das Klären von Gedanken, um Diskussions- und Argumentationsfähigkeit (klares Ausdrücken, deutliches Formulieren, folgerichtig-logisches Denken), um das Bewusstwerden von Sprache überhaupt, um Dialogfähigkeit, um Meinungs- und Erfahrungsaustausch.‘ Das selbständige und kritische Denken soll geschult, wechselseitiger Respekt, Offenheit und Toleranz sollen gefördert, Demokratieverständnis aufgebaut werden, ebenso die Freude daran, ‚Dinge selbst zu entdecken und im

Austausch mit anderen gemeinsam Fragen aufzuwerfen und schließlich Lösungen und Antworten zu finden.' Die Religionspädagogik unterscheidet verschiedene Lehr- und Lernvoraussetzungen: Situationen gegebenen Einverständnisses im Glauben, Situationen zu suchenden Einverständnisses im Glauben, Situationen nie vorhanden gewesenen Einverständnisses und religiöser Indifferenz und Situationen des verloren gegangenen und hypothetisch schwebenden Einverständnisses. Der Begriff Einverständnis markiert eine stärker persönlich gefärbte Anteilnahme, die aber verschieden groß, gar nicht oder hypothetisch vorhanden sein kann. Die Wahrnehmung dieser höchst unterschiedlichen Voraussetzungen zeigt, dass ‚der persönliche Freiheits- und Entscheidungsspielraum nicht nur aus taktischen, sondern aus überzeugenden theologischen Gründen gewährt ist‘ und den Schülerinnen und Schülern ‚dieser Spielraum als Voraussetzung für individuelle Religion und damit Pluralität gegeben wird und dass sie das als authentischen Ausdruck des kirchlichen Selbstverständnisses wahrnehmen.‘

Der Unterricht zielt auf eine ‚religiöse(n) Urteilsbildung im Kontext der zu klärenden religiösen Vorstellungen.‘ Insgesamt geht es um ein für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbares Anteilgeben an religiöser Weltdeutung, ohne ihr Anteilnehmen zu dekretieren. Auch hieraus ergeben sich Fragen an Philosophie und Theologie: Welche Ziele werden mit den Gesprächen verfolgt? Wie ergebnisoffen sind die unterrichtlichen Arrangements? Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Glauben und Erkennen? Glauben und Wissen? Glauben und Verstehen? Zielen Kinderphilosophie auf das Wissen und Kindertheologie auf das Glauben? Oder ist diese Alternative zu simpel und wird weder dem Philosophieren mit Kindern noch dem theologischen Gespräch mit Kindern gerecht?“ (14) Sodann führen die Herausgeber in das Thema ein: „Der Satz ‚Alles Leben hat ein Ende‘ hat demnach in Philosophie und Theologie einen jeweils eigenen Bedeutungshorizont und lässt genügend Spielraum zu selbständigem Denken. Seine beiden Begriffe ‚Leben‘ und ‚Ende‘ lassen sich in verschiedene Richtungen interpretieren. Insofern handelt es sich in der Tat um einen ‚großen‘ oder ‚schweren‘ Gedanken, der sich nicht wie eine Gleichung auflösen lässt. Dass die Kinder sich in den Gesprächen der ‚Schwere‘ dieses Gedankens bewusst waren oder wurden, bringen zwei Schüleräußerungen gut zum Ausdruck. Ein Kind sagt am Ende des Gesprächs: ‚Auf dem Buch hat gestanden: Ein Buch der schweren Gedanken. Und so ein Satz, der klingt erst ganz einfach, aber wenn man lange drüber nachdenkt, wird er immer schwerer.‘ Ein anderes Kind bringt das auf die Formel: ‚Der Satz versteckt sich hinter sich selber‘ – eine kindgemäß formulierte und zugleich eine der Bedeutungsfülle dieses Satzes angemessene Formulierung. Im Anschluss an die Gesprächsphase hatten die Schülerinnen und Schüler für eine weitere halbe Stunde Gelegenheit, ihre Gedanken und Gesprächseindrücke für sich selbst zu vertiefen. Hintergrund dieser vertiefenden Eigenarbeit war zum einen die Überlegung, dass es neben dem sprachlichen Ausdruck weitere, gestalterische Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Leitsatz gibt, zum anderen die Erkenntnis, dass nicht alle Kinder auf gleiche Weise in der Lage sind, ihre Gedanken zu verbalisieren. Die Möglichkeit, sich nach dem Gespräch mit verschiedenen Materialien zu beschäftigen, wurde bewusst gewählt, um noch eine weitere Ebene der Auseinandersetzung mit dem Thema zu eröffnen. Hierfür wurde eine Lernumgebung mit verschiedenen Materialien geschaffen: Bilderbücher zum Anschauen, Papier und Stifte zum Malen und Schreiben, natürlich auch das ‚Buch der schweren Gedanken‘, in das die Kinder noch weitere Gedanken schreiben konnten, verschiedene Legematerialien und Knete zum Modellieren. Die Kinder haben diese Möglichkeit konzentriert genutzt. Diese Phase und ihre Ergebnisse sind auf Bildern festgehalten; wegen der Fülle der verschiedenen Aktivitäten war eine umfassende Dokumentation aber nicht möglich.



Nach einer Pause wurde der Nachmittag mit den Schülerinnen und Schülern abgeschlossen durch eine halbstündige Vorlesung zum Thema ‚Alles Leben hat ein Ende.‘ Die folgenden Aufsätze nehmen übergeordnete Gesichtspunkte auf, die für alle Gespräche auf die eine oder andere Weise kennzeichnend waren. Dabei spielt die Frage nach den Besonderheiten philosophischer bzw. theologischer Gespräche eine wichtige Rolle. Daneben werden bestimmte thematische Schwerpunkte beleuchtet, die sich quer durch die Gespräche ergeben haben.“ (19f.)

Ein weiterer Sonderband des Jahrbuchs für Kindertheologie widmet sich aktuellen Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Petra Freudenberger-Lötz und Ulrich Riegel zeichnen für den ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4194-0) veröffentlichten Band **„Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“**. **Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter** verantwortlich, in den viele neue Untersuchungen und Überlegungen eingeflossen sind. Der Titel „Baustelle“ trifft dabei in mindestens zweifacher Weise auf den vorliegenden Sonderband zu: „Erstens erarbeitet sich jede Generation aufs Neue eine Vorstellung von dem, was Gott ausmacht. Untersuchungen zum Gotteskonzept von Kindern und Jugendlichen werden schon etliche Jahrzehnte durchgeführt. Doch zeigt sich, dass der Zugang zur Gottesfrage zum einen immer wieder gesellschaftlich bedingten Veränderungen unterworfen ist, die neue Studien herausfordern. Zum anderen ändern sich auch die Forschungsinstrumente, mit denen nach den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen gefragt wird. Neue Forschungsperspektiven bringen aber auch neue Zugänge zur Gottesfrage hervor. Insofern ist die Frage nach Gott eine ständige Baustelle. Zweitens erfährt die Kindertheologie im Moment eine Entgrenzung in Richtung Jugendtheologie. Der innovative Ansatz, sich zu überlegen was es bedeutet, wenn Kinder Subjekte des Glaubens sind, hat sich als tragfähig erwiesen. Er hat eine Reihe fruchtbarer Fragestellungen innerhalb der Religionspädagogik hervorgebracht und zu wichtigen konzeptuellen Unterscheidungen beim religiösen Lernen von und mit Kindern geführt. Nun drängt sich die Frage auf, ob es wissenschaftlich ähnlich nachhaltig ist, Theologisieren unter den spezifischen Bedingungen des Jugendalters zu reflektieren. Diese Frage ist gegenwärtig noch nicht beantwortet, stellt somit ebenfalls eine Baustelle dar.“ (7). Der vorliegende Sonderband geht auf beide Baustellen ein, „indem er eine Fülle aktueller Perspektiven zu Gottesvorstellungen von Kindern und Heranwachsenden entfaltet und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Kinder- und Jugendtheologie interpretiert. Dabei wählt er einen doppelten Zugang zu den skizzierten Baustellen. In seinem ersten Teil diskutiert er theoretische Fragestellungen, die sich an der Beschäftigung mit der Gottesfrage von Kindern und Jugendlichen in einer modernen Gesellschaft entzünden. In seinem zweiten Teil informiert er über empirische Befunde zu den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Den theoretisch orientierten ersten Teil des Sonderbandes eröffnet ein Beitrag von Petra Freudenberger-Lötz, der die konzeptuellen Grundoptionen der Kindertheologie zusammenstellt und eine Entwicklungslinie in der Beschäftigung mit der Gottesfrage vom Kind zum jungen Erwachsenen skizziert. Der Beitrag legt somit die kinder- und jugendtheologische Grundlage für die Beschäftigung mit der Gottesfrage in diesem Band. Wilfried Härle schließt daran mit einer systematisch-theologischen Grundlegung an. Er sichtet den aktuellen theologischen Diskussionszusammenhang und kann somit aufzeigen, wie sich der Zugang von Kindern und Jugendlichen zur Gottesfrage auf der einen Seite und die akademisch-theologische Reflexion dieser Frage auf der anderen Seite gegenseitig bedingen und ergänzen. Wilfried Härles umfangreicher Beitrag ist u.a. mit der Intention verfasst, eine grundlegende Orientierung zu einem theologisch verantworteten Gottesverständnis zu ermöglichen. Lehrende sind

aufgefordert, den eigenen Standort zu bestimmen und sich im Rahmen des theologischen Diskurses zu verorten. Solch fundierte Kenntnisse sind in theologischen Gesprächen unerlässlich. Sie verleihen Sicherheit und ermöglichen flexibles Agieren in überraschenden Situationen. Der dritte Beitrag greift die aktuelle Genderdiskussion auf und sichtet mit ihren Kriterien vorliegende Studien zur Bedeutung der Kategorie ‚Geschlecht‘ für kindliche Vorstellungen von Gott. Ulrich Riegel warnt in diesem Beitrag vor klischeehafter Wahrnehmung sowohl der biblischen Texte als auch der Deutungen von Kindern. Katrin Bederna lotet daraufhin in ihrem Beitrag zum ‚Mystagogischen Lernen in Kindertageseinrichtungen‘ die Frage aus, wie Kinder im Elementarbereich zu Gotteserfahrungen hingeführt werden können. Sie entgrenzt damit das klassische Spektrum der kindertheologischen Reflexion in Richtung Elementarbildung. Wie von Gott in Kinderbibeln die Rede ist und was diese Rede beim Kind bewirkt, beleuchtet nachfolgend Thomas Nauerth. Er setzt mit der Entfaltung der Gottesfrage als kinderbiblisches Schlüsselproblem einen höchst bedeutsamen Akzent für die religionspädagogische Diskussion.

Dominik Helbing stellt sich dann mit seinem Beitrag zur Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht dem Problem einer religionskundlichen Didaktik der Gottesfrage. Er problematisiert damit die christliche Grundoption der Kindertheologie vor dem Hintergrund einer post-christlichen Gesellschaft. Den Teil der theoretischen Grundlegung schließt der Beitrag von Michael Fricke und Ulrich Riegel zu elementaren Lernwegen, um mit Kindern über die Gottesfrage ins Gespräch zu kommen. Hier werden an konkreten unterrichtlichen Beispielen Möglichkeiten leiblichen und imaginativen Lernens im Religionsunterricht diskutiert. Im zweiten Teil des Bandes, den empirischen Einsichten, werden qualitative und quantitative Studien zu den Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Drei Beiträge entstammen dem Kasseler Professionalisierungskonzept in theologischen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen (Petra Freudenberger-Lötz, Annike Reiß und Karina Möller). Sie schließen konzeptuell an den Einleitungsbeitrag von Freudenberger-Lötz in diesem Band an und geben wertvolle Einblicke in Entwicklungsverläufe hinsichtlich der Gottesfrage. Eine explorativ-qualitative Studie zu Theodizeekonzepten von Kindern legen Julia Gebler und Ulrich Riegel vor. Sie nehmen in ihrem Beitrag die derzeitige Diskussion um die Theodizeefrage auf, stellen diese systematisch dar und erweitern die Befunde auf der Grundlage ihrer eigenen Studie. Anna-Katharina Szagun stellt aus ihrer Rostocker Langzeitstudie in unserem Band die Materialkollagen zu Metaphern für Gott vor und beleuchtet aus dieser Perspektive das Gottesbild Heranwachsender. Carsten Gennerich schließlich analysiert in seinem Beitrag Gottesbilder Jugendlicher und bringt sie ins Gespräch mit Themen des theologischen Diskurses zur Gottesidee. Damit eröffnet er wichtige Einsichten hinsichtlich Erfahrungsabhängigkeit und Bildungsrelevanz von Gottesvorstellungen und zieht bedeutende religionsdidaktische Folgerungen.“ (7f.) Zu Recht halten die Herausgeber fest: „Beide Teile – der theoretisch orientierte erste und der empirisch orientierte zweite – verstehen sich nicht als erschöpfend in dem Sinn, dass mit ihnen alles gesagt sei, was man theoretisch und empirisch über die Gottesvorstellungen junger Menschen von heute feststellen kann. Vielmehr will der Sonderband durch das breite Spektrum, das er abschreitet, zur Diskussion über die Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen anregen und somit die Leserinnen und Leser einladen, selbst an der ‚Baustelle Gottesbild‘ weiterzuarbeiten.“ (9) Dies ist vorzüglich gelungen!

Nach der äußerst positiven Resonanz auf den 2008 erschienenen Sonderband „Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen“, der ausgewählte Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik aus den bisher veröffentlichten Bänden des

„Jahrbuchs für Kindertheologie“ vereinigt, bietet das im Calwer Verlag (ISBN 3–7668–4137–7) erschienene neunte Jahrbuch **„In der Mitte ist ein Kreuz“**. **Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich** eigens für diesen Band verfasste aktuelle und höchst kompetente Beiträge zu kindertheologischen Zugängen im Elementarbereich. Die Eröffnung gestaltet Claudia Mähler mit ihrem Grundsatzbeitrag über naive Theorien von Kindern im Vorschulalter, in dem sie eindrucksvoll die kognitiven und sozialen Kompetenzen von Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter beschreibt. Nachfolgend widmen sich elf Beiträge theoretischen Grundlagen und empirischen Einblicken: Zunächst stellen Katja Dubiski, Ibtissame Essich, Friedrich Schweitzer, Anke Edelbrock und Albert Biesinger spannende erste Ergebnisse ihres Tübinger Forschungsprojektes „Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten“ vor, die unter anderem die Notwendigkeit einer an religiöser Sprachfähigkeit ausgerichteten Bildung belegt. Sturla Sagberg beschreibt die Bedeutsamkeit von persönlichem Faktor, Begegnen und Zusammenspiel zwischen Erwachsenen und Kind in erzieherischen Umgebungen für die Richtung des Kindes hinsichtlich seines spirituellen Lebens. Die Förderung von Mitgefühl in der pädagogischen Praxis der Elementarpädagogik durch frühkindliche Werte- Bildung steht im Mittelpunkt des Aufsatzes von Elisabeth Naurath. Christina Hoegen-Rohls und Swantje Hölscher dokumentieren und reflektieren in ihrer empirischen Miniatur, wie sich Kindergartenkinder anhand des alttestamentlichen Psalms 104 dem Bild Gottes als Schöpfer nähern. In seinem Aufsatz über Resilienz und Theologisieren berichtet Hartmut Rupp über Erfahrungen der Förderung von Widerstandsfähigkeit und der Weiterentwicklung des eigenen Selbstkonzeptes und des eigenen Kohärenzgefühls durch das Erzählen und nachdenkliche Bedenken von vergewissernden und ermutigenden Mose-Geschichten (Exodus 1-3). Angela Kunze-Beiküfner geht exemplarisch der Frage nach, wie ein Mädchen im Verlauf von sechs Jahren ihre intuitive Theorie in Bezug auf die Beziehung und Bedeutung von Gott und Jesus Christus konstruiert und beschreibt. Sodann plädieren zwei Beiträge für intensivere gemeindepädagogische Perspektiven der Kindertheologie: Martina Blasberg-Kuhnke fordert dazu auf, Kindertheologie als gemeindepädagogisch verantwortete Kindertheologie zu entfalten, die die wachsende Vielfalt der Formen und Orte der Kindertheologie als Theologie von, für und eben gerade auch mit Kindern bereichert. Hannegreth Grundmann überträgt Impulse aus der Kindertheologie auf die Gemeindegarbeit und berücksichtigt aufgrund ihrer Erfahrungen mit der Gestaltung von Krabbelgottesdiensten gerade auch den vorsprachlichen Bereich. Eine empirische Untersuchung zur Förderung des religiösen Spracherwerbs von Kindern mithilfe von Godly Play legen Sarah Lena Lasch und Norbert Mette vor, in der das Sprechen Gottes, das Sprechen von Gott und das Sprechen zu Gott thematisiert werden. Wie sich vom sicheren Boden des Erzählens aus – entsprechend geplant und vorbereitet – die Räume für das Theologisieren der Kinder öffnen können, zeigt Frieder Harz am Beispiel der biblischen Schöpfungsgeschichte in Genesis 2. Schließlich beschreibt Sabine Benz die Genese erster Weihnachts- und Osterkonzepte und erster Vorstellungen von Jesus bei einer Dreijährigen in ihren Gesprächszusammenhängen. Umfangreiche pädagogische Anregungen liegen diesmal mit neun Beiträgen vor: Zu Beginn stellt Carina Pitschmann detaillierte religionspädagogische Überlegungen an zur Erarbeitung der Armut- und Reichtumsproblematik im Kindergarten anhand der Zachäusgeschichte und des Gleichnisses vom reichen Mann und armen Lazarus. Die Zachäusgeschichte steht ebenfalls im Mittelpunkt des Berichts von Christine Koch über die Ergebnisse eines Gruppengesprächs mit acht Fünf- und Sechsjährigen. Ausführliche Gedanken zum Einsatz bibliodramatischer Elemente als Impulse zum Theologisieren mit Kindern im Elementarbereich stellen Lissy Weidner und Ralf Rogge am Beispiel der Geschichte von Ja-

kobs Traum mit der Himmelsleiter Genesis 28,10-22 an. Caroline Teschmer führt in ein Projekt zum Thema Abendmahl mit Kindern ein, das mit einem gemeinsamen Abendmahlsgottesdienst endet. Welche Vorstellungen Kindergartenkinder mit Sterben und Tod verbinden, erhebt am Beispiel eines Bilderbuchs Linda Rittner in einer Momentaufnahme mit Fünf- und Sechsjährigen. Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen des Theologisierens in Kindertagesstätten im Unterschied zum schulischen Kontext benennen Simone Wustrack und Angela Kunze-Beiküfner. Jürgen Heumann richtet allgemeine und religionspädagogische Anfragen an ältere und neuere Kinderbücher hinsichtlich deren Darstellung von Sterben und Tod. Wie das Philosophieren in den Kindergarten kommt, betrachtet aus estnischer Perspektive Egle Säre, bevor Natalia Reis am Beispiel einer Weihnachtskrippe die Wirkung der materiellen Lernumgebung auf Kindergartenkinder ausleuchtet.

An dieser Stelle sei auf das in dritter Auflage bei Cornelsen Scriptor (ISBN 3-589-25337-1) von Hans-Joachim Laewen und Beate Andres herausgegebene Buch **Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen** hingewiesen, das unter anderem Vorschläge und Arbeitsblätter enthält, das Problem der „Sehschwäche der Erwachsenen gegenüber den Themen der Kinder, ohne deren Kenntnis die Pädagogik jedoch vermutlich nicht erreichen kann, was sie leisten soll,“ (31) zu lösen.

Solchen Themen widmet sich auf gelungene Weise Oscar Brenifier in seinem im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30267-8) von Jaques Després faszinierend illustrierten Buch **Was, wenn es nur so aussieht, als wäre es da?** Es geht darin um zwölf philosophische Gegensätze: „Wir lernen Gegensätze schon kennen, wenn wir noch ganz klein sind. Dann erfahren wir, dass Begriffe einander entgegengesetzt sind und dass man den einen Begriff nur versteht, weil es den anderen gibt: Das Hohe ist der Gegensatz des Niedrigen, das Kalte ist der Gegensatz des Heißen, die Dunkelheit ist der Gegensatz des Lichts. Mit den Jahren wird unser Denken komplexer. Wir sind nun fähig, mit abstrakteren Begriffen und vielschichtigeren Ideen umzugehen. Aber nach wie vor brauchen wir Gegensätze. Denn diese großen universellen Gegenüberstellungen ermöglichen es unserem Geist, überhaupt zu denken, ganz gleich ob als groß gewordenes Kind oder als großer Philosoph. Wie soll man den Geist begreifen, wenn man ihn nicht dem Körper gegenüberstellt? Wie soll man das Unendliche ohne das Endliche verstehen? Wie das Sein ohne den Schein? Es zeigt sich bei jedem dieser Begriffspaare, dass man beide immer gleichermaßen braucht: Auch wenn uns das eine einleuchtender oder wichtiger zu sein scheint, auch wenn uns das andere erschreckt oder undenkbar erscheint. Wir versuchen manchmal, dieser Spannung zu entkommen, indem wir die Gegensätze verschmelzen, sie vergessen oder sie so deuten, dass sie sich ergänzen – und warum nicht ... Dieses Buch will uns mit seinen Texten und Bildern dazu anregen, über die Einheit des Seins nachzusinnen, die man durch all seine Gegensätze hindurch erahnen kann. Es weckt die Lust, an die Grenzen unseres Denkens zu gelangen – ganz unabhängig davon, wie alt wir sind.“ (7)

Kinder haben philosophische und theologische Fragen, mit denen Erwachsene sie nicht alleine lassen wollen und sollten. Diese evidente Einsicht teilen auch Oliver Hidalgo, Christophe Rude und Roswitha Wiesheu als Herausgeber der neuen Reihe im LIT Verlag „Kinder philosophieren“. Der erste Band (ISBN 3-643-10184-6) trägt den Titel **Gedanken teilen. Philosophieren in Schulen und Kindertagesstätten: Interdisziplinäre Voraussetzungen – Methodische Praxis – Implementation und Effekte**. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeber: „Das geflügelte Wort vom ‚Gedankenteilen‘ beschreibt in überaus treffender Weise, was in Schulen und Kinder-

tagestätten passiert, wenn Kinder philosophieren. Ganz allgemein ist das Philosophieren als offener Denkprozess zu verstehen, der im sprachlich-argumentativen Austausch stattfindet. ‚Geteilt‘ werden die Gedanken der Heranwachsenden dabei in mehrfacher Hinsicht: – Die Kinder teilen sich mit, das heißt, sie entwickeln und begründen ihre Positionen und Gedanken in der Diskussion, greifen das, was sie an Meinungen und Argumenten anderer hören, auf, gleichen es mit den eigenen Vorstellungen ab und finden so letztlich einen Raum, um ihre oftmals hoch originellen Einsichten zu äußern. – Gedanken und Begriffe werden zerteilt, also analysiert, hinterfragt, in ihre verschiedenen Bestandteile und Facetten zerlegt, auf ihren Umfang und ihre Reichweite hin überprüft sowie von anderen Bezeichnungen und Bedeutungen abgegrenzt. – Die Teilnehmer eines philosophischen Prozesses partizipieren an den Gedanken der anderen. Sie haben Teil an den Dingen, die ihre Diskussionspartner beschäftigen wie auch an den großen Fragen des menschlichen Daseins, welche die Philosophie seit je her thematisiert: Wer bin ich? Welche Bedeutung hat der Andere für mich? Ist die Welt so, wie ich sie wahrnehme? Wie soll ich handeln? – Wer Gedanken miteinander teilt, befindet sich schließlich mit seinen Diskussionspartnern auch notwendig in einem substanziellen Einklang, in starker Manier für den Fall des Strebens nach einer Wahrheit bzw. nach einem Konsens, welcher von allen Beteiligten ‚geteilt‘ wird, in schwächerer Manier zumindest im Hinblick auf die Regeln und Modalitäten der argumentativen Auseinandersetzung. Der philosophische Prozess mag unterschiedliche Ansichten, Differenzen und Pluralitäten zulassen oder sogar erfordern, er verlangt indes zugleich Einigkeit über die Art und Weise des gegenseitigen Umgangs sowie der Haltung, mit der sich die Teilnehmer begegnen. Durch die gleichberechtigte, interaktive Teilnahme und Teilhabe am philosophischen Prozess (die auch den erwachsenen Moderator bzw. Facilitator betrifft) erfahren Kinder schon im frühen Alter, wie sich die Vernünftigkeit, Begründetheit und damit auch die Legitimität von Argumenten diskursiv strukturiert. Dabei mag es vom jeweils zu Grunde liegenden *Philosophieverständnis* abhängen, ob dieser sprachliche Vorgang des reziproken Austauschs als Annäherung an eine (objektiv) gültige Wahrheit, als Konsens bzw. Konvention oder auch als (pragmatischer) Umgang mit einer unhintergehbaren Differenzlogik zu verstehen ist. Wichtig ist, dass dieser Prozess des ‚Gedankenteilens‘ vor einem wie auch immer gearteten Ergebnis oder gar Zweck steht. Im Mitteilen, Zerteilen und Teilhaben von bzw. an Gedanken liegt außerdem ein Ausdruck dafür vor, dass im philosophischen Prozess zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden traditionelle Hierarchien verwischen.

Die gemeinsame Suche nach Wahrheit, die sich bereits aus einer wörtlichen Übersetzung der Tätigkeit des ‚Philosophierens‘ ergibt, passt nicht zu einer angeleiteten Wissensvermittlung, zum Fragen des einen und Antworten des anderen. Angesprochen ist vielmehr ein Dialog zwischen den Generationen, ein neues Prinzip des Umgangs, das den Alltag mit Kindern prägt, sei es in professioneller Hinsicht im Klassenzimmer oder in der Kindertagesstätte, aber auch im Gespräch mit den Eltern. Erwähnt seien schließlich noch zwei weitere Aspekte, die für ein Verständnis des ‚Gedankenteilens‘ als adäquate Beschreibung des Philosophierens von Kindern sprechen. So werden einerseits die demokratiepädagogischen Komponenten transparent, die mit einer Inszenierung von philosophischen Gesprächen mit Kindern ab dem Vorschulalter verbunden sind. Was hier im Klassenzimmer an Teilhabe, Partizipation und Diskussion stattfindet, weist einerseits signifikante Analogien mit einem demokratischen Diskurs auf. Andererseits wird auch eine klare Position im Hinblick auf die skizzierte Debatte bezogen, ob philosophische Prozesse nur mit Jugendlichen möglich sind und bei Kindern in der Grundschule lediglich von bestimmten Nachdenkaktivitäten gesprochen werden sollte. Philosophieren als ‚Gedanken teilen‘

räumt diesbezüglich mit der Vorstellung auf, dass die Differenzierung zwischen ‚Nachdenken‘ und ‚Philosophieren‘ tatsächlich einen heuristischen Wert besitzt. Wie sollte ein Philosophieren ohne Nachdenken ablaufen? Und – noch wichtiger – was wäre in der Schule oder KITA schon Spezifisches mit dem Begriff des ‚Nachdenkens‘ zu klassifizieren, ohne den Nexus zur philosophischen Tätigkeit von Kindern herzustellen? ‚Nachgedacht‘ wird in der Schule über vieles, worauf jedoch die einschlägigen Publikationen abzielen, ist eindeutig eine bestimmte Art des Nachdenkens über ganz bestimmte Themen, die zwar von der akademischen Disziplin der Philosophie zu abstrahieren ist, aber kaum von der Tätigkeit des Philosophierens. Gerade dies kommt wiederum im ‚Gedankenteilen‘ zum Ausdruck, dass es sich nämlich um einen gemeinsamen Denk- und Gesprächsprozess handelt, der wohl ein ziemlich weit gefasstes Philosophieverständnis verrät, der aber die Beziehungen, Rollen und Haltungen von Erwachsenen und Kindern in Schulen und Kindertagesstätten auf eine Weise erfasst, die sich nur als ‚philosophisch‘ verstehen lässt. Wo Erzieher und Zöglinge, Lehrer und Schüler ‚Gedanken‘ auf die oben dargestellte Weise ‚teilen‘, dort verlassen sie den Bereich der Wissensvermittlung und tauchen in die philosophische Auseinandersetzung ein.“ (11ff.)

Wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei theologischen und philosophischen Gesprächen mit Heranwachsenden macht der Beitrag „Theologisieren mit Kindern – neues Reden von Gott und den alten Überlieferungen“ von Katharina Kammeyer transparent (94-110). In ihrem Fazit betont diese: „Nehmen wir diese Überlegungen zusammenfassend auf, möchten theologische Gespräche mit Kindern also deren Kompetenz fördern, für sich, miteinander und mit der Lehrkraft theologische Deutungen zu entwickeln, indem sie einen informierten, argumentativ stimmigen Diskurs der besonderen Art zu führen. Besonders ist im theologischen Gespräch die Haltung, über das eigene Leben nicht ohne die Frage nach Gott (und andersherum) nachzudenken und dabei mehrdeutige Bilder, schwierige und spannungsvolle Aussagen wertzuschätzen, wie es für diesen Zusammenhang nur zu erwarten sein kann. Eine eigene Positionierung zu den Fragen und Deutungen aus dem Mund der Mitschülerinnen und Mitschüler, der Lehrkraft oder aus den Zeilen der biblischen Überlieferung soll dabei ermöglicht werden. So lässt sich genauer bestimmen, was die oben anklingende ‚Orientierung‘ ausmacht: Kinder sollen herausfinden, was wahr ist im Sinne von ‚bedeutsam für sie selbst‘. Es wird hier ein personaler und auch intersubjektiver Aspekt deutlich: Wahr und bedeutsam ist eine Beziehung oder etwas in einer Beziehung: das, was sich bewährt. Dieses Verständnis von Wahrheit stammt aus dem hebräischen Kontext und ist uns geläufig, wenn wir etwa jemanden als einen ‚wahren Freund‘ bezeichnen. Das hebräische Wort für Wahrheit ‚Emet‘, das übrigens auch in unserem ‚Amen‘ steckt, bedeutet (neben ‚feststehen‘, ‚stützen‘ oder ‚tragen‘) auch ‚Treue‘. ‚Amen, so soll es sein‘ heißt dann ‚unter der Annahme, dass du Gott mir treu bist...‘, so wie es im Gottesnamen ‚Ich bin für dich da‘ quasi angeboten wird. Wahr ist also auch, was sich in Treue bewährt. Um hinter diese Wahrheit als Beziehungswahrheit zu kommen, ist es unabdingbar, die biblischen Geschichten zu hören, in denen Menschen Gottes Begleitung erleben, um sich dabei die Bedeutung des Schutzes durch Gott zu erschließen – anders wird es nicht verständlich, warum das göttliche Gesetz in der Hebräischen Bibel in seiner Schutzfunktion verstanden wird, so auch Barbara Brüning. Die subjektive Gewissheit ist ein hohes Gut im theologischen und philosophischen Gespräch. Zu berücksichtigen, aus welchen Beziehungen heraus ich plausible Deutungen finde, ist vielleicht ein wichtiger Teil von ihr. Manchmal ist also gerade Intersubjektivität das Maximum, manchmal sogar das einzig Wichtige. Wie ich nun wissen bzw. erfahren kann, was tragfähig ist oder mit wem ich in treuer Beziehung stehe, ist nicht ganz leicht zu beantworten. Es geht wohl um

mehr als um etwas, was ich überprüfen kann oder was ich durch Nachdenken verifizieren kann, indem mehrere Merkmale übereinstimmen. Es geht wohl eher darum, dieses zu erleben – dann ist die Frage danach, was wahr ist, auch ganz leicht. In diesem Horizont hat sich im schulischen Kontext die Methode des Gedankenexperimentes bewährt. Schon jetzt wird deutlich, dass ich selbst stark daran beteiligt bin. Der Weg dieser Klärungen ist so, dass ein Mensch sich selbst darin immer wieder neu erlebt, wie Paulus es formuliert. ‚Als ich ein Kind war, dachte ich wie ein Kind, als ich ein Mann wurde, tat ich ab, was kindlich ist. [...] Ich erkenne stückweise, dann werde ich erkennen, wie ich erkannt bin. Es bleiben Glaube, Hoffnung und Liebe, die Liebe aber ist die größte unter ihnen.‘ (1.Korinther 13,12) Dass Erkennen etwas mit Beziehung, also mit Liebe und Vertrauen, zu tun hat, wird hier deutlich, zudem auch die Bedeutung dessen, von dem Gegenüber erkannt zu werden und nicht allein darin, selbst zu erkennen. Wenn unsere Frage ‚Woher weiß ich, was wahr ist?‘ im Gespräch mit Kindern auftaucht, würde ich versuchen, mit ihnen zu klären, um welche Situationen und welche Ebene von Wahrheit es ihnen geht. Ich würde weiterhin nach einem Angebot suchen, das den Gedanken an eine Vielfalt von Wirklichkeiten eröffnet und nach einem, das die personale Wahrheit elementarisiert [...]. Kinder können selbst über beides Gedanken und Geschichten entfalten – über das, was über diesen Himmel gesagt wird und über das, was unter dem Himmel, innerhalb ihres Lebenshorizontes geschieht. Darum, dass Kinder über beides und über beides zusammen sprechen können, geht es der Kindertheologie.“ (106ff.)

Eine knappe Einführung in die Kindertheologie findet sich auch in dem im Lutherischen Verlagshaus Hannover (ISBN 3-7859-1046-0) von Philipp Elhaus, Ralf Rogge, Dirk Schliephake und Anne Woitha-Klapprott herausgegebenen Buch **Wenn Anna Papa von Gott erzählt. Kinder und Erwachsene auf dem Weg des Glaubens**. Neben einer Anzahl von bewährten Praxismodellen für Kinder und Erwachsene aus der Kindergottesdienstarbeit, den evangelischen Kindertagesstätten und Familienbildungsstätten finden sich auch einführende Beiträge, unter anderem eben von Hannegrethe Grundmann „Was ist Kindertheologie?“ (16-21).

Gerhard Büttner schließlich betrachtet in dem von Heike Lindner und Miriam Zimmermann in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2494-8) herausgegebenen reichhaltigen Band **Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Ein notwendiger Bildungsauftrag heute**, der historisch-pädagogische, sprachwissenschaftliche, pädagogisch-psychologische, empirische, philosophische und religionspädagogische Zugänge zur Bedeutung von Fragen enthält, die Thematik „Die Rolle der Frage in der Kindertheologie“ (221-238). Die Herausgeberinnen schreiben zu Recht in ihrer Einführung: „In der gegenwärtigen pädagogischen und religionspädagogischen Diskussion gelten in Reaktion auf internationale Vergleichsstudien, Kompetenz- und Standardbeschreibungen als unabdingbare Voraussetzung für die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsprozessen. Dabei sind Niveaunkretisierungen beschrieben, die die output-orientierten Unterrichtsprozesse nach vorgegebenen Intervallen (in der Regel am Ende einer Doppeljahrgangsstufe) strukturieren. Nicht im Blick sind die Phänomene, die häufig am Anfang von Verstehensprozessen stehen, weil sie den Motivationsgrund für den Gebrauch des eigenen Verstandes und der eigenen kritischen Urteilskraft bilden: Fragen der Kinder und Jugendlichen spielen hierbei eine besondere Rolle, weil sie eine Sprachform darstellen, die bestimmte Inhalte mit Existenz, Reflexion und Dialogizität verbindet. Gemeint sind etwa Fragen nach Grund, Sinn und Ziel menschlichen Daseins, nach Problemen des Zusammenlebens, nach der Zukunft, Krankheit, Leiden, Sterben und Tod, nach dem Leben nach dem Tode, nach der Existenz Gottes.“ (1f.)

Büttners Beitrag beginnt mit dem Szenario eines üblichen Frage-Antwort-Spiels in der Schule. „Was passiert aber, wenn der Schüler mehr Antworten kennt, als der angehende Lehrer gefragt hat? Diese paradoxe Situation entlarvt eine ungute Praxis im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, welche eine Begrenzung der Schüleräußerungen und ihrer Potenziale aufgrund eines unzureichenden Lehrerverhaltens zur Folge hat. Kinderfragen sollten also Ausgangspunkt des Unterrichts sein, auf sie soll die Lehrkraft aufmerksam werden, auch wenn sie nicht explizit geäußert werden. Eine der Schlüsselfragen für den RU ist die nach Gott im Angesicht von Leid, dem Bösen und dem Tod. Selbst als aporetische Frage hat sie eine Daseinsberechtigung, da sie im Übergang von der Kindheitsphase zur Jugendphase einen wichtigen theologischen Diskurs anregen kann. Auch mit einer komplexen Frage, wie der nach dem Sinn von Jesu Tod, können Kinder selbsttätig umgehen, ja sie brauchen theologisch anspruchsvolle Fragen, weil diese einen Nachdenkprozess auslösen. Für Erwachsene stellen Kinderfragen oft einen Mehrwert hinsichtlich einer Begegnung mit biblischen Texten dar: Einfach und punktgenau gestellt durchbrechen sie scheinbare Selbstverständlichkeiten der erwachsenen Rezeptionsgewohnheiten. Dies zeigt Gerhard Büttner anhand des konkreten Gebetsverständnisses von Kindern. Die drei Grundtypen ‚Theologie von Kindern‘, ‚Theologie für Kinder‘, ‚Theologie mit Kindern‘ erfordern jeweils eine unterschiedliche Fragemethodik; leitend ist dabei der lerntheoretische Anspruch, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen letztlich selbst aus den dargebotenen Unterrichtsformen erarbeiten.“ (12f.)

## 2. Mit Jugendlichen theologisieren

Neben der Kindertheologie, „einem der vielversprechendsten religionspädagogischen Ansätze der letzten Jahre“ (Umschlagtext) erscheinen vermehrt Veröffentlichungen zur Jugendtheologie. Theoretische und mögliche praktische Perspektiven einer Jugendtheologie zeigt der in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2529-7) erschienene grundlegende Band **Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive** von Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer. In ihrer Einleitung skizzieren die Autoren, inwiefern ihr Vorhaben dem inzwischen zum geflügelten Wort gewordenen ‚Perspektivenwechsel‘ – von den Erwachsenen hin zu den Kindern und Jugendlichen folgt: „Jugendtheologie ist ein neues religionspädagogisches Thema, dem unterschiedliche Erfahrungen in kirchlicher und schulischer Praxis zugrunde liegen und das sich auf aktuelle Herausforderungen bezieht. An erster Stelle steht die Erfahrung, dass die Kommunikation mit Jugendlichen gerade dann am schwierigsten zu werden scheint, wenn es um religiöse Fragen geht. Die christliche Überlieferung und vor allem die Kirche erscheinen heute den meisten Jugendlichen wenig attraktiv. Die von Erwachsenen beispielsweise beim Gottesdienst gepflegten Ausdrucks- und Kommunikationsformen empfinden sie meist als langweilig. Ihre eigenen Fragen und Themen finden sie bei der Kirche oft nicht wieder. Umgekehrt fällt es Pfarrerinnen und Pfarrern, Religionslehrern und -lehrerinnen sowie anderen religionspädagogischen Fachkräften häufig schwer, in den unterschiedlichen Artikulationsformen Jugendlicher einen religiösen oder gar theologischen Gehalt zu entdecken. Demgegenüber sind wir davon überzeugt, dass nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche als Theologen bezeichnet werden können und auf ihre je eigene Weise theologisch auf der Suche sind. Es ist dringend an der Zeit, sich ihren Fragen zuzuwenden. Und mehr noch: Zuallererst muss es dabei darum gehen, auch die Antworten wahrzunehmen, die Jugendliche selbst entwickeln. Denn vielfach scheinen sich die Kommunikationsprobleme im Blick auf Jugendliche noch immer dann zu ergeben, wenn die Erwachsenen



nicht ernsthaft dazu bereit sind, Jugendlichen zuzuhören oder sie bei ihrer Suche zu begleiten. Fragt man Jugendliche selbst, so erwarten viele von ihnen von Kirche oder Theologie am wenigsten, gehört und wahrgenommen zu werden. Antworten auf diejenigen Fragen, die ihnen wirklich wichtig sind – so zeigt es die aktuelle Forschung zur Konfirmandenarbeit in Deutschland und Europa –, vermuten sie bei der Kirche nicht. Für Kirche und Theologie ist dies ein Zustand, mit dem sie sich nicht einfach abfinden können.

Besonders die evangelische Kirche hat sich von Anfang an als eine Bildungsinstitution verstanden, für die die Sorge um die jüngere Generation und um einen mündigen Glauben wesentlich ist. Daher wird in dieser kirchlichen Tradition zu Recht großer Wert auf die so genannte Laientheologie gelegt. Wie aber steht es mit den Laien, die sich noch im Jugendalter befinden? Nur selten waren die Erwachsenen in der Kirche bereit, in ihnen vollwertige Partner im Dialog zu sehen. Wie aber kann die Kirche ‚jugendsensibel‘ werden, wie es die jüngste Darstellung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) ‚Jugend und Kirche‘ so eindringlich fordert? Eine weitere Herausforderung erwächst aus einem aktuellen gesellschaftlichen Trend, den Jugendforscher als neue Vernachlässigung und als Tendenz zu einer ‚schleichenden De-Thematisierung‘ des Jugendalters beschreiben. Diese Tendenz wird dabei mit der immer weiter zunehmenden Aufmerksamkeit für Kinder und ‚die Kindheit‘ in Zusammenhang gebracht. Die – sehr erfreuliche – Hinwendung zu den Kindern, insbesondere zu deren Lebenssituation und Rechten in der Gesellschaft, habe zu einem gleichzeitigen Nachlassen des Interesses an den Jugendlichen geführt. Ähnliche Befürchtungen lassen sich auch für die Religionspädagogik formulieren: Wie kommt es, dass auch hier in den letzten Jahren so ausdauernd über Kinder als Akteure sowie über Kinder als Theologen diskutiert wird, aber nicht gleichermaßen auch über Jugendliche? Gilt das Wort Jesu über die Kinder, dass ihnen das Himmelreich gehört, nur bis zu einem bestimmten Lebensalter? Oder ist nicht auch festzuhalten, dass den Jugendlichen das Himmelreich gehört? Kann das an Erwachsene gerichtete Gebot, ‚wie die Kinder‘ zu werden (Mt 18,3), auch so übersetzt oder umformuliert werden, dass es heißt: zu werden ‚wie die Jugendlichen‘? Das mag überspitzt klingen und vielleicht sogar als Neigung dazu erscheinen, Jugend und Jugendlichkeit noch mehr zu verklären, als es in einer tendenziell auf Jugendlichkeit fixierten Gesellschaft ohnehin der Fall ist. Uns selbst liegen solche Einseitigkeiten allerdings fern. Aber gefragt werden muss doch, wie wir in Theologie und Kirche sowie bei der religiösen Erziehung und Bildung mit Jugendlichen umgehen und welchen Wert wir ihren Auffassungen dabei zugestehen wollen. Anstöße gibt es also genug, sich gleichsam auf eine Entdeckungsreise zu begeben, die von der Frage geleitet ist: ‚Brauchen Jugendliche Theologie?‘ Damit setzen wir bewusst bei den Jugendlichen selbst ein. Gefragt wird nicht, wie ihnen Theologie vermittelt werden kann, sondern entschieden steht an erster Stelle die Frage danach, was sie selbst für bedeutsam und lebensdienlich halten, kurz: was sie aus ihrer eigenen Sicht brauchen. Im Folgenden sprechen wir, dieser Überzeugung folgend, zuerst von einer Theologie der Jugendlichen. Wir wollen klären, in welchem Sinne Jugendliche tatsächlich als Theologen angesprochen werden können. Erst dann folgt die Rede von einer Theologie mit Jugendlichen. Diese muss notwendigerweise folgen, denn auch Jugendliche sind keine isolierten Individuen, die etwa nur mit sich selbst im Gespräch wären. Andere Jugendliche, aber auch Erwachsene sind ihnen als Gesprächspartner wichtig. Und schließlich gibt es auch eine Theologie für Jugendliche – eine Theologie, die gerade für Jugendliche anregend sein kann, wenn sie ihnen weiterführende Impulse für die eigene individuelle und gemeinsame Lebensführung bietet.

Wichtig ist es uns durchweg, auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Jugendlichen mit im Blick zu halten. Der Gymnasiast aus einem wohlhabenden Elternhaus gehört ebenso zu ‚den Jugendlichen‘ wie die Tochter einer Familie, die von Hartz IV leben muss. Und dasselbe gilt natürlich auch für das Mädchen mit Migrationshintergrund und für den Jungen ohne Ausbildungsstelle. Wer heute nur von (Jugend-)Theologie ‚an sich‘ sprechen will, ohne Beachtung der unterschiedlichen Lebenswelten und Lebenslagen, wird weder auf Gehör hoffen dürfen noch darauf, dem christlichen Glauben und seiner möglichen Bedeutung für junge Menschen gerecht zu werden. Damit ist auch deutlich, dass wir mit diesem Buch über die theoretische Reflexion hinaus auch ein praktisches Interesse verfolgen. Wir wollen dazu beitragen, die religiöse Kommunikation mit Jugendlichen zu stärken, indem wir gerade als Theologen und Religionspädagogen deren Perspektiven ernst nehmen. Der Versuch, Jugendliche als Theologen zu verstehen, bietet eine neue Chance, das Verständnis der Jugendlichen für sich selbst zu verbessern. Er eröffnet zugleich der wissenschaftlichen Theologie sowie der Religionspädagogik die Möglichkeit, die Sichtweisen Jugendlicher genauer nachzuvollziehen und in ihrer Tragweite neu wahrzunehmen.“ (9ff.) Zweifellos ein wichtiges Buch, dessen Impulse in Kürze von den ersten Bänden des Jahrbuchs für Jugendtheologie (JaBuJu im Calwer Verlag) aufgenommen und weitergeführt werden!

Das ebenfalls in der Neukirchener Verlagsgesellschaft erschienene 27. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) thematisiert mit facettenreichen Beiträgen in bewährter Qualität die Frage **Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?** Es greift damit ein Problem auf, das in der gegenwärtigen religionspädagogischen, kirchlichen und bildungspolitischen Diskussion eine zentrale Rolle spielt: „In Gestalt von Kompetenzmodellen, Bildungsstandards und Kerncurricula werden Festlegungen getroffen oder eingefordert, die von weitreichender Bedeutung für den gesamten Religionsunterricht sind – oder zumindest sein können, sofern damit entsprechende Formen der Überprüfung einhergehen. Eine neue Verbindlichkeit und Rechenschaftspflicht werden für alle Fächer der Schule als erforderlich angesehen. Dies gilt längst nicht mehr nur im Blick auf das Abitur, für das seit mehr als 30 Jahren so genannte Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPAs) gelten, die von der Kultusministerkonferenz beschlossen werden. Zentralabitur und Vergleichsarbeiten auf verschiedenen Klassenstufen unterstreichen diesen Trend zu verbindlichen Anforderungen weiter. Wie weit der Religionsunterricht und andere Fächer, die nicht zu den traditionellen Hauptfächern der Schule zählen, von solchen Entwicklungen betroffen sind, wird unterschiedlich eingeschätzt. Nationale Bildungsstandards gibt es für diese Fächer bislang und voraussichtlich auch zukünftig nicht. Kontrovers fallen auch die Auffassungen darüber aus, wie sich die Religionspädagogik auf diese Entwicklungen beziehen soll – vor allem kritisch und distanziert oder lieber doch mit eigenen Modellen oder mit Vorstellungen, die Anschluss an interdisziplinäre Trends suchen? Viele sorgen sich insbesondere um das inhaltliche Profil des Religionsunterrichts – bleibt bei der Orientierung an formalisierten Standards das theologische Moment des Unterrichts, sein Proprium auf der Strecke? Und wieder andere fragen sich, welche und wessen gesellschaftliche Interessen eigentlich in Standards u.ä. zur Geltung kommen? Unbefriedigend ist jedenfalls der Stand der religionspädagogischen Diskussion insofern, als zu einer Didaktik immer auch der Anspruch gehört, nicht nur bei der Vermittlung vorgegebener Inhalte einbezogen zu werden, sondern schon bei deren Auswahl konstitutiv mitwirken zu können oder sogar allein, als dafür zuständige Disziplin, über die Auswahl zu entscheiden.“

Aber über welche Kriterien oder Prinzipien verfügt die Religionspädagogik in dieser Hinsicht eigentlich? Was kann sie etwa beitragen zu der Frage, welche biblischen Texte denn auf einer bestimmten Schulstufe unbedingt vorkommen müssen? Manche werden freilich schon solche Fragen als rückwärtsgerichtet ablehnen und auf die Freiheit tragendes Lehren und Lernen im Religionsunterricht verweisen, gerade auch im Sinne der christlichen Freiheit sowie einer Subjektorientierung als religionspädagogischem Prinzip. Auch eine solche Berufung auf das Freiheitsideal oder auf das Subjekt wird sich allerdings nach den tatsächlichen Realisierungsformen des Gewollten fragen lassen müssen, besonders wenn es um die Schule als eine Einrichtung geht, die von allen Kindern und Jugendlichen besucht werden muss. Der etwaige Hinweis auf die für den Religionsunterricht garantierte Befreiungsmöglichkeit hilft dabei nicht weiter. Denn dann wird das Problem nur an den als Ersatzfach eintretenden Ethikunterricht weitergegeben. Zudem könnte sich ein Fach, das keine Auskunft über seine verbindlichen Inhalte geben könnte oder wollte, in der Schule kaum auf Dauer halten. Und schließlich: Die Forderung von Freiheit allein kann didaktisch nicht überzeugen, sofern nicht auch gezeigt werden kann, wie sie sich unterrichtlich realisiert. Was also sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? Antworten darauf werden aus verschiedenen Perspektiven gegeben: Staatliche Schulpolitik, Kirchen, (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer, Arbeitgeber, Eltern. Doch geht es im religionspädagogischen Diskurs nicht um ein fragloses oder interessegeleitetes ‚Sollen‘. Zur verantwortlichen religionspädagogischen Rechenschaft im Blick auf die Inhalte des Unterrichts gehören nach heutigem Verständnis jedenfalls zwei Aspekte, die noch immer häufig übergangen werden: Der erste bezieht sich auf die Kinder und Jugendlichen, denen nicht einfach etwas auferlegt oder abverlangt werden soll, ohne ihre Interessen und Bedürfnisse auch nur mit zu bedenken. Selbst PISA kann den Anspruch eines Perspektivenwechsels im Sinne der religionspädagogischen Subjektorientierung nicht rückgängig machen. Der andere Aspekt betrifft den empirisch verifizierten Blick auf die Realität des Unterrichts und also die Frage, was denn im Religionsunterricht heute tatsächlich gelernt wird und realistischere Weise gelernt werden kann. Die Beiträge des Bandes beziehen sich in unterschiedlicher Weise auf diese Fragen; dabei rückt immer wieder ins Zentrum der Betrachtung, welche inhaltlichen Verschiebungen sich aus der Entscheidung für eine bestimmte Begrifflichkeit oder ein Modell ergeben. Auch dort, wo abschließende Antworten derzeit nicht in Sicht sind, bleibt es sinnvoll, die Klärung dieser Fragen weiter voranzutreiben. Dies geschieht in diesem ‚Jahrbuch der Religionspädagogik‘ in fünf Durchgängen, zunächst in Gestalt einer Bestandsaufnahme dessen, was ausweislich von Lehrplänen, Schulbüchern und empirischen Untersuchungen gelernt wird, dann als Sichtung der Theoreme, Prinzipien und Lernortcharakteristika, die die Religionspädagogik als Begründungsmuster bereit stellt und schließlich als pointierte Gegenüberstellung neuerer, z.T. rege diskutierter Bestimmungen dessen, was zu lernen ist – seien es Wissensbestände, Kompetenzen oder Dispositionen, sei es auf Religion(en) oder speziell das Christentum bezogen. In einem Fall haben wir zwei Autoren, Godwin Lämmermann und Christian Grethlein, gebeten, ihre Positionen ausdrücklich kontrovers zu profilieren, um so die Strittigkeit und Spannbreite der Optionen erkennbar werden zu lassen. Dankenswerterweise haben sich beide darauf eingelassen. Ein Blick auf – angestrebte oder tatsächlich erreichte – Lernziele und -erträge verwandter Fächer rundet das Panorama ab. Am Ende steht ein Vorschlag, Lernchancen religiöser Bildung angesichts nicht nur der Pluralität religiöser Selbstverständnisse, sondern auch religionspädagogischer Zugänge zu bündeln.“ (9ff.)

Zweifellos ist im Religionsunterricht das „Abenteuer Christologie“ zu wagen. Davon sind auch Friedhelm Kraft und Hanna Roose in ihrem bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-70204-8) veröffentlichten Band **Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken** überzeugt. In ihrer Einleitung begründen sie ihr Vorgehen: „Wir sprechen vom ‚Abenteuer‘ Christologie, weil es uns um die Entdeckung eines Geheimnisses geht, genauer, um die Beschäftigung mit einem Geheimnisträger. Jesus als der Christus ist das ‚Geheimnis Gottes‘ und die Auseinandersetzung mit diesem Geheimnis ist eine Reise in ein weites, offenes Land. In der christologischen Reise in das Land des Glaubens, der Erschließung von Wirklichkeit als Deutung von Lebenszusammenhängen, geht es weniger um die Übernahme von Glaubens- bzw. Bekenntnissätzen in geprägter Sprache als um die Frage ‚Wer ist Jesus für mich? Welche Bedeutung hat er für uns heute?‘ Die Frage ‚Wer ist Jesus für mich?‘ unterscheidet sich von der Frage ‚Wer war Jesus von Nazareth?‘. Auch diese Frage hat ihre Berechtigung. Die Auseinandersetzung mit Jesus, sein Wirken spricht bis heute viele Menschen an. Sie sehen in Jesus einen herausragenden Menschen, dessen ethisches Handeln und dessen Konsequenz seines Lebensweges mit Respekt und Wertschätzung betrachtet werden. Wer in Jesus vorrangig ein Vorbild der Liebe und Gewaltlosigkeit sieht, vertritt eine ‚Jesulogie‘. Mit diesem Begriff wird der Unterschied zur ‚Christologie‘ markiert. Eine ‚Jesulogie‘ betont den ‚ethischen‘ Jesus, die ‚Christologie‘ sieht in Jesus das ‚Geheimnis Gottes‘. Die ‚Jesulogie‘ sieht Jesus als Menschen, die ‚Christologie‘ fragt nach der Zusammengehörigkeit von Jesus und Gott. Nach dieser Unterscheidung dominiert im schulischen Religionsunterricht die ‚Jesulogie‘.

Das hat mehrere – und weitgehend durchaus redliche – Gründe: Der ‚ethische‘ Jesus beeindruckt Christen und Nicht-Christen. In Religionsklassen, in denen sich nur eine kleine Minderheit explizit als ‚christlich‘ versteht und in der oft auch Schüler und Schülerinnen mit anderer, etwa muslimischer, Religionszugehörigkeit sitzen, erscheint eine ‚Jesulogie‘ unverfänglicher und didaktisch fruchtbringender. Es besteht kein Zweifel: Die ‚Jesulogie‘ hat in der Schule ihren Platz und soll ihn auch behalten. Klar ist aber auch: ‚Offizieller‘ christlicher Glaube, wie er etwa im Apostolischen Glaubensbekenntnis formuliert ist, setzt ganz andere Akzente. [...] Zwischen dem ‚ethischen‘ Jesus und diesen Aussagen gibt es so gut wie keine Überschneidungen – einzig das Leiden unter Pontius Pilatus könnte hier angeführt werden. Das Glaubensbekenntnis ist durch die Entwicklungen der sogenannten ‚altkirchlichen Christologie‘ geprägt: Im Zentrum dieser Christologie steht nicht das Leben Jesu, sondern die Frage, wie Jesus Christus unser ‚Erlöser‘ sein kann. Empfängnis, Geburt, Leiden, Kreuz, Auferstehung und Wiederkunft (Parusie) Christi erhalten von hierher ihre Bedeutung – alles andere wird nahezu ausgeblendet. Die Systematische Theologie bezieht sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit fast ausschließlich auf diesen Christus, denn sie definiert sich über die Frage, wer Jesus Christus für uns ist. Sie hat darin durchaus ein prominentes neutestamentliches Vorbild: Paulus, der dem irdischen Jesus nie begegnet ist, entwirft sein Reden über Christus ganz von der Offenbarung des Auferstandenen her. Hätten wir nur die paulinischen Briefe, wir wüssten über das Leben Jesu so gut wie nichts. Aber auch den Berichten der Evangelisten ist eine ‚Jesulogie‘ fremd, da sie das Leben Jesu aus der Perspektive des Glaubens an den auferstandenen Christus beschreiben. Auch hier zeigt sich: Eine Vermeidung der Christologie zugunsten eines sogenannten historischen Jesus ist praktisch nicht möglich. Was aber heißt das didaktisch? Uns ist es wichtig, deutlich zu machen, dass Aussagen über Jesus und Überlegungen zu seiner Person eine Form von Christologie darstellen. Damit sind wir nicht nur den biblischen Texten nahe, sondern entsprechen dem Denken von Kindern und Jugendlichen, deren Bild von Jesus wesentlich

‚christologischer‘ bestimmt ist, als allgemein angenommen wird. Weiterhin gilt: Wer christologisch fragt, fragt zugleich nach Deutungen menschlichen Lebens. Aufgabe des Unterrichts ist es darum, ‚christologische Aussagen als Erschließung von Wirklichkeit, als Lebensdeutung verständlich zu machen‘.

Dieses Buch ‚lebt‘ von der Grundüberzeugung, dass Christologie – neben ‚Jesulogie‘ – in den schulischen Religionsunterricht gehört, und zwar primär aus didaktischer, sekundär auch aus theologischer Sicht. Ein ‚ethischer‘ Jesus allein greift aus unserer Sicht zu kurz. Zwei Gründe für diese Einschätzung reißen wir im Vorgriff auf die kommenden Kapitel kurz an: 1. Dass Menschen an ihre Grenzen stoßen und aus eigener Kraft nicht weiterkommen, ist eine Erfahrung, die Kinder und Jugendliche kennen. Eine ‚Jesulogie‘, die das ethisch Machbare im Blick hat, ist in diesen Situationen nur bedingt hilfreich. Christologie setzt an dem Punkt an, an dem der Mensch an seine Grenzen stößt. Sie thematisiert Hilflosigkeit, Schuld und Tod. Die Antworten, die kirchliche und wissenschaftliche Christologien geben, werden und müssen nicht (immer) die Antworten der Kinder und Jugendlichen sein. Aber ein christologisches Nachdenken mit Kindern und Jugendlichen kann sie dazu anregen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und sich die Sprache der ‚Experten-Christologien‘ in Teilen eigenständig anzueignen. 2. Christologie markiert die wesentliche Differenz zwischen dem Christentum und anderen – auch monotheistischen – Religionen. Sie stellt auch Anfragen an unsere persönlichen Überzeugungen. Sie ermöglicht damit die Wahrnehmung und das Aushalten von Differenz und fordert zu einer eigenen Positionierung – die durchaus nicht die ‚offiziell christliche‘ sein muss – heraus. Mit dem vorliegenden Buch möchten wir Lehrkräfte an Grundschulen und weiterführenden Schulen dazu ermutigen, im Religionsunterricht das ‚Abenteuer Christologie‘ zu wagen. Dazu stellen wir im zweiten Kapitel einige neuere empirische Studien vor, die danach fragen, wie Kinder und Jugendliche auf christologische Themen ansprechbar sind. Dabei werden Chancen, aber auch Probleme, deutlich. Im dritten Kapitel stellen wir das Thema am Beispiel der niedersächsischen und baden-württembergischen Kerncurricula in den Kontext der aktuellen Kompetenzdebatte. Im vierten Kapitel verorten wir die empirischen Befunde im Kontext der wissenschaftlichen Christologie und fragen nach Überschneidungen, Anknüpfungspunkten und Differenzen zwischen der wissenschaftlichen Christologie und den Christologien von Kindern und Jugendlichen. Im fünften Kapitel stellen wir zwei Unterrichtssequenzen vor (4. und 10. Klasse), in denen exemplarisch gezeigt werden soll, wie das ‚Abenteuer Christologie‘ im schulischen Religionsunterricht gestaltet werden kann.“ (9ff.) Eine lohnende Abenteuerreise!

Eine äußerst wertvolle Kartographie zur Religiosität Jugendlicher legen Heinz Streib und Carsten Gennerich mit ihrem im Juventa Verlag (ISBN 3-7799-1755-7) veröffentlichten Band **Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher** vor. In ihrem Vorwort skizzieren die Autoren ihr Unternehmen wie folgt: „Religion gehört zu den großen gesellschaftlichen Themen, denen gegenüber sich Jugendliche in der Adoleszenz neu ins Verhältnis setzen. Das Thema Jugend und Religion ist daher von einer inneren Dynamik geprägt. Aber auch die Forschungslandschaft zum Thema selbst ist von innovativen Ansätzen und Umbrüchen geprägt. Der vorliegende Band versucht in diesem dynamischen Feld eine Orientierung zu geben und zugleich die geeigneten Leserinnen und Leser zum kritischen Mitdenken anzustiften. In konzeptioneller Hinsicht legen wir in den ersten beiden Kapiteln einen Entwurf vor, der sowohl im Blick auf den Religionsbegriff, als auch für die empirische Religionsforschung einen Neuansatz darstellt. Ein diskursiv orientierter Religionsbegriff eignet sich, wie gezeigt werden soll, besonders

gut für die Interpretation adoleszenter Religiosität, die ja besonders sensibel auf Veränderungen im religiösen Feld reagiert. Ein solch diskursiver Religionsbegriff lässt sich auch gut mit empirischen Zugängen verbinden und im Kontext aktueller Werteforschung darstellen. Im zweiten und in einigen weiteren Kapiteln stellen wir Ergebnisse aus Forschungsprojekten, die an der Forschungsstelle biographische Religionsforschung der Universität Bielefeld durchgeführt worden sind, einer größeren Öffentlichkeit in deutscher Sprache vor. Im Vordergrund steht die Online-Untersuchung ‚Jugend & Religion‘, die wir, die Autoren dieses Buchs, gemeinsam entworfen und ins Werk gesetzt haben. Fast alle Graphiken, besonders die Präsentationen im Wertefeld, wurden eigens für dieses Buch produziert. Zur Veranschaulichung der Typen von Religiosität, aber auch als exemplarische Dokumentation qualitativer Forschungsergebnisse präsentieren wir umfangreich Fallstudien und Interviews aus eigenen in Bielefeld durchgeführten Forschungsprojekten. Zu diesen Forschungsprojekten zählt auch das von uns betreute Dissertationsprojekt von Adem Aygün, dem wir für seine freundliche Genehmigung der Präsentation von drei Fällen in Kapitel sieben dieses Buchs herzlich danken. Bei den Fallstudien haben wir, wo immer möglich, auf quantitative Ergebnisse zurückgegriffen, d.h. qualitative und quantitative Daten triangulierend aufeinander bezogen und dies in Tabellenform dargestellt. Dies wird besonders für die methodisch interessierten LeserInnen anregend sein.“ (5) Es gelingt den Verfassern sehr präzise die Vielfalt der Religiosität Jugendlicher in den Blick zu bekommen. In ihrer zusammenfassenden Schlussreflexion schreiben sie zu Recht: „Am Ende des Buches zeigen sich mit gewisser Klarheit die Angemessenheit und der Ertrag des von uns aufgenommenen diskursiven Religionsbegriffs. Ohne die Weite dieses Religionsbegriffs wäre die dargestellte Vielfalt nicht so ohne weiteres in den Blick und auf den Begriff zu bringen. Denn dieser Religionsbegriff betrachtet religiöse Aussagen und Glaubenssysteme nicht als substantialistische und traditionell festgelegte Tatbestände, die eine bestimmte Religion definieren, sondern als Ableitungen aus oder Konstruktionen in einem Möglichkeitsraum, der reflexiv auf die eigenen Erfahrungen und Letztbestimmungen des Einzelnen angewendet werden kann. Näherhin wird so ermöglicht, die Transzendenzerfahrungen und ihre religiösen Versprachlichungen und Symbolisierungen sowie die Letztbezüge (ultimate concerns) in ihrer reflexiven und diskursiven Bearbeitung durch den Einzelnen als Inventar dieses Möglichkeitsraums zu verstehen.

Daraus ergibt sich die in den Kapiteln dieses Buches umgesetzte ‚Weitwinkelperspektive‘ auf die Vielfalt von adoleszenten Religionsformen. So kann am Ende dieses Buches resümiert werden, dass es nur ein weiter und diskursiv offener Religionsbegriff ermöglicht, die dargestellte Vielfalt von religiösen Formen in den Blick zu bekommen. Als hilfreiches empirisches Instrument für diese Weitwinkelperspektive hat sich das Wertefeld erwiesen. Dieses beschreibt die Vielfalt von Wertsetzungen inhaltlich vollständig und ermöglicht, die wissenschaftlich eingefangenen Verwirklichungen des Religiösen kritisch auf Lücken hin zu reflektieren sowie die Vielfalt der empirischen Befunde in einer integrierten Perspektive wahrzunehmen. Im Resümee: In Kapitel 1 haben wir gezeigt, wie sich die soziologische Differenzierung von Kirche, Sekte, Mystik und Ablehnung religiöse Selbst-Attribution in den vier Feldbereichen spiegelt. Unsere eigene Online-Studie, die darauf abzielte, Items für den gesamten Möglichkeitsraum des Religiösen bereitzustellen, bewährte sich in Kapitel 2 darin, dass für alle Feldbereiche spezifische religiöse Stile identifiziert werden konnten.

Die vier typologisch gegliederten Kapitel 3 bis 6 können dann als religiöse Spielräume der vier Feldbereiche gelesen werden. Kapitel 3 zur ‚Kirchenreligion‘ konnte diese Form der Religiosität Jugendlicher als eine solche ausweisen, die religiösen Präfe-

renzen entspricht, die empirisch mit Werten des Feldbereichs oben / rechts korrelieren. Kapitel 4 zur ‚Sektenreligion‘ illustrierte Fälle und Forschungsbefunde zu religiösen Gruppen, deren Toleranz gegenüber Ambiguität und Unsicherheit minimal ist und die entsprechend im Bereich von Sicherheits- und Machtwerten lokalisiert werden können. Die in Kapitel 5 berichteten Befunde zu Jugendlichen, die sich mehr spirituell als religiös verstehen, können als Illustration der Variationen des Feldbereichs oben / links interpretiert werden, in dem das Selbst-Attribut „spirituell“ am meisten Zustimmung findet. Schließlich erwiesen sich die Befunde in Kapitel 6 zur Religiosität jenseits religiöser Selbst-Attribution als disparat. Die explizite Ablehnung religiöser Selbst-Attributionen hat nach unseren Befunden in Kapitel 2 sowie oder auch nach Feige und Gennerich (2008) seinen Ort im Wertebereich unten/links. Allerdings zeigt sich hier auch, dass sich religiöse Indifferenz, unter anderen von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern, deutlich weniger oppositionell zeigen kann und neuen Mustern folgt, die noch tiefer zu erforschen sind. Kapitel 7 zeigte interpretativ, dass islamische Jugendliche offenbar ebenfalls orientiert an unserer Typologie empirisch verstanden werden können. Kapitel 8 zum Thema der Gesundheit schließt darin an Befunde der Werteforschung an, dass sich bei Jugendlichen im Feldbereich unten / links mehr Gesundheitsrisiken und -beeinträchtigungen manifestieren als bei Jugendlichen im Feldbereich oben / rechts (Gennerich 2010). Eine mögliche Erklärungsperspektive für diesen Zusammenhang kann literaturbasiert über den Mechanismus vorgeschlagen werden, dass religiöse Lebensdeutungen Selbstabwertungen in der Jugendzeit abpuffern können. Kapitel 9 zeigt dagegen auf der Basis direkter empirischer Messungen Zusammenhänge zwischen Todesvorstellungen, religiösen Kognitionen und Werthaltungen. Kapitel 10 zur Analyse von Xenophobie / Gewalt und Religion belegt schließlich mit seinen detaillierten Zusammenhangsanalysen, dass die kontrastive Verortung der Skalen xenosophia / inter-religious dialog und fairness, tolerance & rational choice zu Skalen der Xenophobie und des eskalierenden Streitverhaltens im Wertefeld (oben / links vs. unten / rechts) als direkte empirische Zusammenhänge nachgewiesen werden können. Insgesamt bewährt sich damit das Wertefeld als ein Modell, das Befunde zum Thema Jugend und Religion integrativ organisieren kann. Als wissenschaftliches Modell erlaubt es jedoch auch Vorhersagen und ermöglicht pädagogische Reflexionen. So ist zu erwarten, dass sich abhängig von Lebenssituationen, die spezifische Bedürfnisse bzw. Werte wecken, religiöse Stile ausprägen und verändern.

Andererseits ist jedoch auch denkbar, dass religionspädagogisch initiierte Reflexion und kognitive Transformation von religiösen Vorstellungen ihrerseits veränderte Wertorientierungen begünstigen können, die im besten Fall den Kriterien der Freiheit und Liebe gerecht werden (Gennerich 2010).“ (181ff.) Bedenkenswert ist zudem das methodologische Fazit der Autoren am Schluss des Buches: „Religionsforschung steht im Spannungsfeld zwischen der Würdigung der Besonderheiten individueller Religiosität einerseits und dem Bemühen zugleich allgemeinere Gesetzmäßigkeiten zu entdecken andererseits. Die Frage nach verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten dient dem Bedürfnis nach Orientierung und ist zugleich potentiell biographisch wie gesellschaftlich relevant. Sie ‚verrechnet‘ und ‚glättet‘ jedoch die Individualität des Einzelfalls in einen Wert, der als prozentuale Häufigkeit oder Zusammenhangsmaß ‚griffig‘ wird. Allgemeine statistische Zusammenhänge produzieren Erwartungen, die sich zu rigiden Stereotypen verfestigen können, wenn sie nicht reflexiv-tentativ angewendet werden. Im Kontrast dazu zielt die Frage nach den Differenzen und der Individualität der Religiosität im Einzelfall auf ein differenziertes Bild und eröffnet den Blick für eine potentielle Vielfalt von religiösen Formen. Dies ist die große und unver-

zichtbare Leistung qualitativer, hermeneutischer Arbeit am Einzelfall. Aus Interviews wird in einem hermeneutischen Prozess die Fallstudie.

Wir haben dieses Verfahren deutlich in den Vordergrund gerückt und ausgewählten Fallbeispielen einen breiten Raum gegeben. Sie vermögen die Vielfalt religiöser Orientierungen von Jugendlichen in Deutschland bewusst zu machen. Sie veranschaulichen die Komplexität religiöser Veränderungsprozesse in der Adoleszenz. Es besteht jedoch immer eine gewisse Ambivalenz bei der Anwendung allgemeiner statistischer Tendenzen auf individuelle Fälle. Es kann dann sichtbar werden, inwiefern der Fall der allgemeinen Gesetzmäßigkeit folgt, aber es sollte auch deutlich werden, die der Einzelfall gerade in seiner Individualität davon abweicht. Dies haben wir in einem besonderen Verfahren der Triangulation von quantitativen, statistischen Ergebnissen für die jeweilige Gruppe, der der Fall angehört, mit den Ergebnissen für diesen Einzelfall gelöst. So haben wir in sehr vielen der vorgestellten Fallanalysen Triangulierung in die Tat umgesetzt. Auf diese Weise können quantitative Ergebnisse die hermeneutische Arbeit an den Fallstudien ergänzen und konsolidieren. Die Fallstudien haben in methodischer Hinsicht gezeigt, dass sich qualitative und quantitative Daten komplementär ergänzen. Damit ist durchaus auch der methodische Vorschlag für die Jugendforschung verbunden, die Polarisierung in qualitative und quantitative Untersuchungen zu überwinden und Methoden und Forschungsstrategien zu kombinieren. Insgesamt wäre unsere umfangreiche Arbeit mit Fallstudien durchaus richtig verstanden, wenn sie als ein Plädoyer für eine hermeneutische Vorgehensweise in der Jugendforschung interpretiert wird – und zu einer Haltung beitragen würde, Jugendlicher Religiosität mit respektvoller Neugier zu begegnen.“ (185f.) Davon legt dieser Band eindrucksvoll Zeugnis ab!

Die im Schwabenverlag (ISBN 3–7966–1563–4) erschienene Mainzer Dissertation von Alexander Schimmel **Einstellungen gegenüber Glauben als Thema des Religionsunterrichts. Didaktische Überlegungen und Anregungen für die gymnasiale Oberstufe** beinhaltet eine interdisziplinäre Untersuchung, die ein religionsdidaktisches Konzept mit Ergebnissen aktueller Jugendforschung kontrastiert und vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungsforschung konkrete Lernwege, Inhalte und Methoden für den Religionsunterricht aufzeigt. Sie ist von der Zielsetzung bestimmt, „Wege zu finden, Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht für eine aufgeschlossene Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Glaube‘ zu gewinnen, wobei die Untersuchung auf den Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe begrenzt werden soll. Diese praxisorientierte Zielsetzung führt zu folgender erkenntnisleitenden Fragestellung: Wie kann es gelingen, im Unterricht eine solche Auseinandersetzung anzubahnen, und welche Inhalte und Methoden sind geeignet, entsprechende Bildungsprozesse anzuregen? Hierbei besteht durchaus der Anspruch, auch konkrete Impulse für die Unterrichtspraxis vorzulegen. Neben dieser im engen Sinn religionsdidaktischen Fragestellung liegt das Forschungsinteresse jedoch auch noch auf einer zweiten Ebene, nämlich auf fundamental-religionspädagogischer Ebene. Hier stellt sich die Frage nach den soziopsychologischen Voraussetzungen von Religionsunterricht sowie nach dessen Konzept und Zielsetzung. Zur Klärung dieser Fragen bedarf es der empirischen Untersuchung der Ausgangsbedingungen wie auch theologischer und pädagogisch normativer Überlegungen. Geeignete Begriffe sind zu wählen und zu präzisieren, um die didaktischen Strukturmomente angemessen beschreiben und ein didaktisches Konzept systematisch verorten zu können. Wie auch bei vielen anderen Fragen ist die Religionspädagogik in dieser Aufgabenstellung auf die Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen angewiesen.



Die notwendig interdisziplinäre Betrachtung führt hierbei in die Bereiche Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Didaktik, in die Pädagogische Psychologie sowie in spezielle Bereiche der Sozialpsychologie. Hier finden sich wertvolle Hinweise für die Untersuchung der Bedingungen, unter denen der Religionsunterricht stattfindet, insbesondere bezüglich der sozio-psychologischen Disponiertheit der Schülerinnen und Schüler. Aber auch innertheologische Interdisziplinarität ist gefragt, wenn das Thema Glaube in systematisch-theologischer Hinsicht angemessen behandelt werden soll. Die vorgelegte Arbeit soll einen interdisziplinären Beitrag leisten, indem sie entsprechende Forschungsarbeiten rezipiert und religionspädagogisch auswertet. Als theologisch-religionspädagogische Arbeit will und kann sie hierzu keine sozialwissenschaftlichen Forschungsergebnisse beitragen, doch sollen durch die Rezeption und Verortung religionspädagogisch relevanter Forschungsarbeiten und durch das Herstellen von Bezügen das Verhältnis zu den genannten Referenzwissenschaften reflektiert und gestärkt sowie eine interdisziplinär orientierte Weiterarbeit angeregt werden. Vor dem Hintergrund dieses wissenschaftstheoretischen Verständnisses von Religionspädagogik wie auch des genannten praktischen Fragehorizontes stellt die Arbeit einen bestimmten Begriff in ihr Zentrum, dessen Untersuchung sowohl Impulse für die Praxis als auch für den interdisziplinären Diskurs liefern soll: den Begriff der Einstellung. Dieser wissenschaftlich bereits durch die sozialpsychologische Forschung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts umfassend erschlossene Begriff bietet meiner Auffassung nach ein großes (religions)pädagogisches Potenzial, das es noch viel stärker zu erschließen gilt. Die Religionspädagogik soll – wie (auf deren Grundlage) auch die Religionsdidaktik – von dem fortgeschrittenen Forschungsstand des Einstellungsbegriffs profitieren, indem Voraussetzungen, Ziele und Prozesse des Lernens mit seiner Hilfe präziser beschrieben werden. Die Fruchtbarmachung des Begriffs soll zeigen, welche Konsequenzen es hat, Schülerinnen und Schüler als Träger von Einstellungen zu verstehen, was sich etwa in einer überaus vorsichtigen Einschätzung erwartbarer Dispositionsänderungen auf Schülerseite niederschlagen kann – Einstellungen gelten nämlich als relativ stabile und gegenüber Überzeugungsversuchen mit einer gewissen Änderungsresistenz versehene Merkmale der Persönlichkeit. Der theoretische Teil des Forschungsvorhabens konkretisiert sich somit als religionspädagogische Erschließung des psychologischen Einstellungsbegriffs.

Hierbei ist jedoch nicht an alle möglichen Einstellungen gedacht; der Fragehorizont ‚Religionsunterricht‘ lenkt den Blick auf bestimmte Einstellungen, nämlich auf Einstellungen gegenüber Glauben als einem für den christlichen Religionsunterricht zentralen Gegenstand.“ (3f.) Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: „Der I. Teil dient der Klärung des Begriffs ‚Einstellung gegenüber Glauben‘. Hierfür sind sowohl theologische (bei der Klärung des Begriffs ‚Glaube‘) als auch sozialwissenschaftliche Ergebnisse von Belang. Im Abgleich mit anderen für die Religionspädagogik fundamentalen Begriffen wie ‚Religiosität‘ ist zu prüfen, ob und inwieweit sich der Begriff der Einstellung gegenüber Glauben als Alternative bzw. Ergänzung eignet. Damit ist der Begriff bereitgestellt, mit dem im II. Teil die Durchsicht empirischer Studien erfolgen kann. Um abschätzen zu können, mit welchen Einstellungen bei Jugendlichen zu rechnen ist, soll keine eigene empirische Untersuchung, sondern vielmehr eine Analyse bestehender Arbeiten vorgenommen werden. Der ausführliche III. Teil entwickelt dann mit Blick auf die konkrete Unterrichtspraxis ein Konzept einer auf Schülereinstellungen bezogenen Didaktik. Hierzu werden grundsätzliche Anfragen an ein solches Konzept diskutiert, Bezüge zu vergleichbaren Ansätzen hergestellt und ein Tableau geeigneter didaktischer Elemente (Inhalte, Methoden, Medien) vorgelegt.“ (4)

Der Ertrag der vorliegenden Arbeit liegt darin, „dass sie weitgehend bekannte Forschungen aus verschiedenen Bereichen unter dem einen Gesichtspunkt Einstellung

bündelt und fruchtbar aufeinander bezieht. Der didaktische Gewinn des Aspekts der Einstellung erweist sich dabei sowohl in (religions)didaktisch-konzeptioneller als auch in (religions)didaktisch-praktischer Hinsicht. In *(religions)didaktisch-konzeptioneller* Hinsicht bringt der Einstellungsbegriff einen Zuwachs an Klarheit gegenüber anderen religionspädagogischen Grundbegriffen (etwa gegenüber dem Begriff der Religiosität). Nicht zuletzt aufgrund seiner sozialpsychologischen Elaboriertheit bietet er einen relativ unstrittigen und kaum misszuverstehenden Terminus zur Beschreibung empirischer Bedingungsfaktoren sowie von Aufgaben und Zielen des Unterrichts. Als Vorteil zeigt sich hier die *Allgemeinheit* des Phänomens ‚Einstellung‘ (unabhängig von seiner jeweils konkreten inhaltlichen Ausgestaltung): Jede Schülerin und jeder Schüler hat eine Einstellung gegenüber Glauben. Trotz dieser Allgemeinheit muss dabei nicht auf den für das Verständnis der christlichen Religion zentralen und auch in der Wahrnehmung von Schülern durchaus profilierten Begriff des *Glaubens* verzichtet werden. Schülereinstellungen gegenüber Glauben sind in der Regel reich an Meinungen, Werturteilen und Assoziationen; sie stehen in enger Verbindung zu den für die Persönlichkeit zentralen Einstellungsfeldern der Weltsicht und den allgemeinen Wertorientierungen.

Mit dem Einstellungsbegriff bietet die Sozialpsychologie ein theoretisches Konstrukt, das sowohl die kognitiv strukturierte und affektiv bestimmte *Involviertheit* des Subjekts in seine eigene Disposition als auch die zumindest prinzipiell bestehende Möglichkeit der *Distanznahme* gegenüber dieser Disposition in einem Begriff vereint. Beide Aspekte sind bedeutsam für eine realistische Beschreibung, Planung und Anregung von Lernprozessen in diesem Feld. Schüleräußerungen auf Einstellungen zurückzuführen bedeutet bildlich gesprochen, die Karte einer relativ stabil angeordneten (kognitiven) Landschaft aufzuschlagen, deren innere Ordnung einer ‚psychologischen‘, ihr Plausibilität verleihenden Strukturierung folgt, selbst wenn von dieser Landschaft erst wenige kleine Felder erkennbar sind. Das Verständnis dieser Dispositionslandschaft als Netz von *Einstellungen* bietet zugleich die pädagogisch wertvolle Option, in zunehmendem Umfang Bewusstsein, Reflektiertheit und gezielte Entwicklung zu ermöglichen und anzuregen. Eine Didaktik der Einstellung stellt so eine besondere Form von *Schülerorientierung* dar: Sie schließt an das Bestehende an und versucht – auf dessen Grundlage – für das Mögliche aufzuschließen, ohne dabei die Beschreibungskategorie zu wechseln. Indem der Aspekt der Einstellung die Frage nach den Aufgaben und Zielen des Religionsunterrichts verstärkt auf personale Dispositionen lenkt, wird die *didaktische Perspektive* geweitet: Neben dem kognitiven Bereich der Inhalte umschließt der Einstellungsbegriff konstitutiv auch den affektiven und konativen Bereich.

Das Ziel der Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fragen des Glaubens (formuliert als ‚offene Einstellung gegenüber Glauben‘) etwa, das in den volitional-affektiven Bereich hineinreicht, erhält so einen definierten Ort im didaktischen Konzept. Gerade aber diesen für den motivational überaus bedeutsamen affektiven Bereich bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen nicht zu vernachlässigen, mahnen die Pädagogische Psychologie wie auch die Sozialpsychologie (im Hinblick auf Einstellungsänderungen) an. Durch die psychologisch bzw. anthropologisch *weiter* gefasste Formulierung von Unterrichtszielen ergibt sich zudem eine Anknüpfung an den gegenwärtigen *bildungstheoretischen* Diskurs um Kompetenz als neuen Leitbegriff schulischer Bildung. Auch in dieser Diskussion wird von namhafter Seite ein ebenso weiter – d.h. auch den affektiv-volitionalen Bereich beinhaltender – Kompetenzbegriff vertreten. Die Reflexion über Schülereinstellungen gegenüber Glauben knüpft zudem an den in der Religionspädagogik immer wieder zur Beachtung gegebenen Aspekt der *Unverfügbarkeit von religiösen Lernprozessen* an. Von seinem sozialpsychologi-

schen Hintergrund her bringt der Einstellungsbegriff die Merkmale ‚Funktionalität‘, ‚Vernetztheit‘ und damit auch ‚Stabilität‘ bzw. ‚Änderungsresistenz‘ mit sich und konvergiert so mit der religionspädagogisch-theologischen Reflexion in der Annahme von *Bescheidenheit in der pädagogischen Zielsetzung*. Diese vorwiegend die (religions)didaktische Theorie betreffenden Vorteile des Einstellungsbegriffs werden durch Impulse für die religionsdidaktische *Praxis* ergänzt, die durch eine Orientierung an Einstellungen erleichtert, bereichert und effizienter gemacht werden soll. Zunächst darf von einer *motivierenden* Wirkung ausgegangen werden, die von einer Thematisierung von *Schülereinstellungen* ausgeht. Das Gefühl der ‚Betroffenheit‘ im Sinn des Involviert- bzw. Gemeint-Seins ist ein gewichtiger Faktor bei der Einschätzung der persönlichen Relevanz, die Schüler einem Thema beimessen. Der Vorteil von Einstellungen besteht gleichzeitig darin, dass sich ihr Gehalt zu weiten Teilen ‚(ver)äußern‘ lässt: Sie sind als Meinungen und Überzeugungen kommunizierbar und können unabhängig von der sie vertretenden Person – und gegebenenfalls anonym – diskutiert werden. Trotz des individuellen Bezugs zur Lerngruppe lässt sich so die Gefahr vermindern, dass einzelne Schüler bloßgestellt werden oder Druck auf sie ausgeübt wird. Phasenweise kann so der Sachbezug der Einstellung (insbesondere die Frage ‚Was ist Glaube?‘) in den Vordergrund treten, ohne den Subjektbezug aus den Augen zu verlieren bzw. immer wieder zu ihm zurückkehren zu können. Der Ansatz bei den Einstellungen der Schüler bietet weiterhin den Vorteil, direkt bzw. möglichst nah an den wirklichen Verstehens- und Lernschwierigkeiten anzusetzen, also dort, wo die größten Lernpotenziale zu vermuten sind. Dies ist nicht als strategische Volte gedacht, etwa als geschickte Suche nach einem kognitiv schwach abgesicherten ‚Einfallstor‘, durch das zu vermittelnde vorgefertigte Stoffe ‚eingefahren‘ werden können; vielmehr sollen tatsächlich die Einstellungen der Schüler in den Fokus des Interesses gestellt werden – allerdings ohne sie dabei zur Norm zu erheben. Hauptziel ist ihre als Bildung angeregte Entwicklung, die bei ihrer möglichst umfassenden und verzerrungsarmen Klärung einsetzt und in die Konfrontation mit passend ausgewählten Herausforderungen mündet. Wenn es gelingt, Schülerinnen und Schüler dazu zu bewegen, sich mental dabei selbst ‚über die Schulter zu schauen‘, wie sie bestimmte Gegenstände (‚Glaube‘ ...) wahrnehmen, einordnen und hierauf reagieren, können sie für die Bedeutung von Einstellungen und ihre Verantwortung für deren Pflege sensibilisiert werden. Gerade das Bewusstwerden einer Einstellung, nach der eine Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Glaube‘ für nicht lohnend erachtet wird, kann neue Offenheit schaffen, sobald deutlich wird, dass diese Einschätzung weniger sachlich begründet ist, als vielmehr auf einer Option beruht, die formal betrachtet viel mit dem von ihnen abgelehnten Glauben zu tun hat. Schülern kann so Verantwortung für die Mitgestaltung des Lernprozesses übertragen und zugleich die Tür zu bewusster Selbsterziehung – auch hinsichtlich des spirituell-religiösen Bereichs – aufgestoßen werden.“ (347ff.)

Die Hoffnung, Religion am Lebens- und Lernort Schule in einer ‚neuen‘ Perspektive wahrnehmen, thematisieren, gestalten und im Rahmen allgemeiner Bildung reflektieren zu können, trägt auch die Beiträge in dem von Gudrun Guttenberger und Harald Schroeter-Wittke in der edition paideia im Verlag IKS Garamond (ISBN 3–941854–54–3) herausgegebenen Band **Religionssensible Schulkultur**. Die Herausgeber nennen dazu drei Anlässe: „1. Im Rahmen der Schulentwicklung der letzten Dekade wird Schule sowohl für die Schüler und Schülerinnen, als auch für die Lehrer und Lehrerinnen sowie für Mitarbeitende aus anderen Berufen immer mehr zum Lebensort. Schule wächst und drängt andere Felder und Lebensbereiche zurück bzw. integriert sie unter ihren institutionellen Bedingungen. Für den Bereich des religiösen

Lebens und der religiösen Erziehung stellt sich damit die Frage, welchen Ort religiöse Ausdrucksformen in der Schule außerhalb des Religionunterrichts unter den Bedingungen ihrer weltanschaulichen Neutralität und der religiösen Pluralität ihrer Mitglieder finden kann. 2. Religion ist zum brisanten Thema geworden, das in der öffentlichen Diskussion zunehmend als ein Konfliktthema wahrgenommen, thematisiert und diskutiert wird. Die gesellschaftliche Meinungsbildung wird dadurch erschwert, dass die Heterogenität der deutschen Gesellschaft im Hinblick auf die Religion ihrer Mitglieder groß ist. Diese Heterogenität konstituiert sich in der Migrationsgesellschaft durch die zunehmende Bedeutung vor allem des Islam, in der säkularisierten Gesellschaft durch die Entinstitutionalisierung von Religion und den Bedeutungsschwund der Kirchen sowie in der postmodernen Gesellschaft durch die Subjekt- und Erfahrungsorientierung von religiöser Identitätsbildung. Für den Bildungsauftrag der Schule stellt sich damit die Frage, wie Schüler und Schülerinnen dazu befähigt werden können, an solcher Diskussion zu partizipieren und den damit verbundenen gesellschaftlichen Prozess mitzugestalten. 3. Die im weiten Feld pädagogischen Arbeitens dafür ausgebildeten Instrumente sind nur zum Teil kompatibel und die in den verschiedenen Feldern tätigen Akteure kooperieren häufig nicht gut. Der konfessionelle Religionsunterricht bleibt ein kleines, oftmals von außen bedrängtes Segment der Stundentafel und leidet unter der fehlenden religiösen Praxis und Erfahrung vieler teilnehmender Schüler und Schülerinnen. Zudem werden durch den konfessionellen Religionsunterricht immer weniger Schüler und Schülerinnen erreicht; Schüler und Schülerinnen, die keiner Kirche angehören (oder am in der Einführung begriffenen islamischen Religionsunterricht nicht teilnehmen), erwerben in diesem Feld in der Schule keine Kompetenzen. Die im Bereich der politischen Bildung und der Schulsozialarbeit verwendeten Instrumente tendieren dazu, Religion zu ignorieren oder sie – als vermeintlich störenden Faktor – in den Hintergrund zu drängen. Interreligiöses Lernen verwickelt sich trotz der vielen überaus interessanten Ansätze und Konzepte leicht im Netz religiöser Diversität: die unzureichend oder einseitig ausgebildete religiös-konfessionelle Identität der Schüler und Schülerinnen, der Umgang mit den Wahrheitsansprüchen der Religionen, der Möglichkeiten und ihrer Grenzen, andere Religionen zu präsentieren, und damit eng verbunden die schwierigen zwischen Religionswissenschaft und Theologie verhandelten Fragen, wie das Christentum und andere Religionen wahrgenommen, beschrieben und zueinander vergleichend in Beziehung gesetzt werden können.“ (7f.) Mit dem Begriff der Religionssensibilität intendieren die Herausgeber, „Religion in ihrer Vielfalt bei den Mitgliedern der Schulgemeinschaft und in schulischen Lebensformen *wahrzunehmen*: Der Begriff bezieht seinen Charme aus der Verbindung von Sinn und Sinnen. Der Sensibilität als einer kombinatorischen Sinnesempfindung liegt im Gegensatz zu den anderen vier Sinnen kein eigenes Organ zugrunde. Stattdessen stellt sie zunächst ein Rezeptionsphänomen dar. Er soll zugleich dazu dienen, religiösen Bedürfnissen und Ausdrucksformen eine dem ebenso empfindlichen wie gewaltigen ‚Gegenstand‘ eine schulischen Bedingungen und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag angemessene *Gestalt zu geben*. Religionssensibilität kann sich auch in einer zumeist zärtlichen Aktion ausdrücken. In dem Begriff schwingt Religionssensibilität immer auch eine ästhetische Praxis mit, sowohl in der Wahrnehmung (aisthesis) als auch in der Äußerung bzw. Darstellung. Es ist daher von programmatischer Bedeutung, wenn der Lernort Schule hier vor allem als Schulkultur verstanden wird, die das Fach ‚Reli‘ – welche Konfession, Religion, Religionslosigkeit oder Philosophie auch immer damit bezeichnet ist –, übersteigt. Schließlich soll der Begriff dazu beitragen, Religion in der Schule als Gegenstand allgemeiner Bildung erfahrungsbezogen auch für diejenigen, die nicht religiös sind, zu *thematisieren* und zu einem toleranten und

respektvollen, jedoch nicht tabuisierenden und ghettoisierenden Umgang *anzuleiten*. Die Beiträge nähern sich dem Praxisfeld Religionssensible Schulkultur von vorwiegend drei Praxis-Theorie-Ebenen her: Religion – Pädagogik – Schule bzw. Schulkultur.“ (8f.)

Im pädagogischen Alltag erprobte theoretische Erkenntnisse stellt der von Martin Lechner und Angelika Gabriel im Don Bosco Verlag (ISBN 3–7698–1832–1) herausgegebene Band **Brennpunkte. Religionssensible Erziehung in der Praxis** vor. Im Vorwort erklären die Herausgeber ihren Ansatz wie folgt: „Der Multiplikatorenkreis ‚Religionssensible Erziehung‘ (MRE) steht in enger Verbindung mit dem Forschungsprojekt ‚Religion in der Jugendhilfe‘. [...] Dort wurde zunächst die Ausgangssituation religiöser Erziehung in der (teil-)stationären Jugendhilfe durch drei empirische Erhebungen (Leitfadeninterviews mit Mitarbeiter/-innen, Fotostudie mit Jugendlichen und bundesweite Erhebung mittels Fragebogen) analysiert. In Zusammenarbeit mit 16 Partnereinrichtungen entwickelte man eine sozialräumlich orientierte, religionspädagogische Handlungstheorie. Diese wurde im pädagogischen Alltag der Partnereinrichtungen erprobt. Aus Visionen wurden Ziele, kreative Methoden und vielfältige Arbeitsformen. Der Multiplikatorenkreis wurde mit zwei Zielen installiert: erstens tragende Personen aus verschiedenen Einrichtungen als Multiplikator/-innen zu qualifizieren und zweitens ein Praxis- und Methodenbuch zu erstellen. Vieles, was im Rahmen des Projektes in den unterschiedlichen Einrichtungen praktisch erprobt wurde, ist in diesem Buch systematisiert und aufbereitet worden. Es richtet sich in erster Linie an die pädagogischen Mitarbeiter/-innen in (teil-) stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Es möchte aber auch zur Umsetzung und Übertragung in andere Arbeitsfelder einladen.“

### **3. Arbeiten zur Praktischen Theologie, zur Schule und zum Religionsunterricht**

In der Reihe „Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs“ ist das von Thomas Klie, Martina Kumlehn, Ralph Kunz und Thomas Schlag im Verlag de Gruyter (ISBN 3–11–024766–4) herausgegebene äußerst lesenswerte, leider sehr teure (99,95 Euro!) Buch **Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!** erschienen. Die spannenden Beiträge loten im Rahmen einer „neuen Selbstreflexion der Theologie als Wissenschaft zwischen ihrer Orientierung an Gott als dem Transzendenten und dem Leben als dem Unbedingten“ (344) die Herausforderungen aus, die sich durch die brisante Dynamik der als ‚life-sciences‘ apostrophierten Wissenschaften ergeben. In ihrer Einleitung gibt Martina Kumlehn einen präzisen Überblick: „Die Wissenschaftsdiskurse der so genannten Lebenswissenschaften werden nicht nur von Spezialisten getragen, sondern erreichen über die Medien auch in vielfältiger Weise die interessierte gesellschaftliche Öffentlichkeit. Das liegt einerseits an den beachtlichen Erfolgen und den sich damit verbindenden Erwartungen an den medizinischen Fortschritt, und andererseits an der ethischen Brisanz und Ambivalenz einiger Kernthemen wie z.B. der Gentechnik und Gendiagnostik, der Stammzellenforschung und spezieller pharmazeutischer Forschung im Bereich des Hirndopings. Dabei zeigt sich, dass diese Diskurse in ein neues Stadium eintreten, weil die Leitdisziplinen der Life Sciences – Biologie und Medizin – die komplexen Fragen nach dem Leben, nach seinem Anfang und seinem Ende, nach seiner Struktur, seiner Funktion, seinem Sinn und seiner Verantwortung nicht allein, sondern nur im Verbund von Natur- und Geisteswissenschaften sinnvoll bearbeiten können. Ein exemplarisches Beispiel für diese Entwicklung ist das ‚Center für Integrative Life Sciences‘ (CILS), das in Berlin unter Federführung der Humboldt-Universität in Zusammenarbeit mit anderen Wissen-

schaftsinstituten im Zuge des Exzellenzwettbewerbs des Bundes 2007 gegründet worden ist. Die klassische Trennung von empirischer Erforschung und Erklärung des Lebens auf der einen Seite und der Deutung und hermeneutischen Verstehensleistung bzw. der ethischen Urteilsbildung auf der anderen Seite soll überwunden werden, indem Disziplinen wie Anthropologie, Biologie, Medizin, Kulturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Ethnologie, Philosophie und Psychologie zusammen arbeiten, um gemeinsame Forschungsprojekte zu entwickeln. Auf diese Weise können die verschiedenen Wissenschaftskulturen ihre Perspektiven auf das Phänomen ‚Leben‘ in einen fruchtbaren Dialog einbringen. Diese Initiative regt dazu an, die Herausforderungen dieser neuen diskursiven Vernetzungen auf das eigene Fach zu beziehen und zu fragen, ob seine Weise, sich dem Leben empirisch und deutend zuzuwenden, von den Diskursen der Lebenswissenschaften lernen kann bzw. selbst einen nicht substituierbaren Beitrag im Kontext dieser Debatten zu leisten vermag. Unter dem provozierenden Titel ‚Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!‘ hat zu diesem Zweck eine Tagung in Rostock stattgefunden, deren Vortragende unter Bezug auf das Frage- und Ausrufezeichen kritisch erörtert haben, ob und in welchem Sinne die Praktische Theologie in direkter Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Life Sciences sich selbst tatsächlich als Lebenswissenschaft verstehen kann. Dabei ist die Entwicklung des Faches seit der empirischen Wende in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts vorausgesetzt, in deren Folge die Hinwendung zur Beobachtung und Analyse religiöser Praxis unter verstärktem Rückgriff auf die Humanwissenschaften zunehmend an Bedeutung gewann. Die ausdifferenzierten Vollzüge gelebter Religion sollen seitdem empirisch erhoben und religions- und kulturhermeneutisch interpretiert werden, um dann wieder erfahrungsbezogene Vermittlungs-, Gestaltungs- und Handlungsimpulse anregen zu können. Auf diese Weise bemüht sich die Praktische Theologie, ihre Reflexionsanstrengungen an den konkreten Lebensvollzügen und ihren Deutungsmustern zu orientieren. Während jedoch der Religionsbegriff in den letzten Jahren intensiv bearbeitet worden ist, ist der Begriff des Lebens selbst, die Frage, in welche hermeneutischen Horizonte er als Deutungskonstrukt eingestellt wird und wie die neuesten Entwicklungen der Life Sciences auch die praktisch-theologischen Deutungen von Leben beeinflussen können, noch wenig bearbeitet. Dies ist umso erstaunlicher, als die Deutungsvollzüge in Predigt, Seelsorge und Unterricht auf eine Auseinandersetzung mit diesen veränderten Wahrnehmungen von Leben angewiesen bleiben, wenn sie auf Resonanz stoßen wollen. Allerdings sind in den letzten Jahren in anderen theologischen Fächern wie der Kirchengeschichte und vor allem der Systematischen Theologie bereits grundlegende Arbeiten rund um den Begriff des Lebens erschienen, die die Auseinandersetzungen der Praktischen Theologie vorbereiten und flankieren.

So argumentiert Christoph Marksches in seiner Berliner Antrittsvorlesung ‚Ist Theologie eine Lebenswissenschaft?‘ in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff und seiner ideologisch nicht ganz unbelasteten Vorgeschichte im 20. Jahrhundert differenzhermeneutisch. Einerseits fordert er von den Theologen eine ‚energischere Rezeption von Ergebnissen der Lebenswissenschaften‘. Andererseits warnt er vor der Tendenz einer transdisziplinären Aufweichung traditioneller Fächergrenzen und verweist nachdrücklich auf die Notwendigkeit, die pluralen theoretischen Erschließungsweisen des Phänomens ‚Leben‘ und korrespondierend die verschiedenen Bestimmungen von Lebenswissenschaft sorgfältig herauszuarbeiten, bevor sie aufeinander bezogen werden. Einer solchen Aufgabe innertheologischer Klärung haben sich die Autoren des Marburger Jahrbuchs Theologie IX gestellt, in dem Systematiker dem Begriff ‚Leben‘ in verschiedenen theologischen und philosophischen Kontexten nachgehen. Hartmut Rosenau betont, dass sich das Thema ‚Leben‘ für die

reflexive Vermittlung des christlichen Glaubens mit dem vieldimensional geprägten Zeitgeist in Anknüpfung und Widerspruch" hervorragend eigne, weil Leben immer nur aus dem Lebensvollzug heraus erfasst werden könne und von daher auch die naturwissenschaftlichen Beschreibungen nach Deutung verlangen. Der XI. Europäische Kongress für Theologie 2002 in Zürich hat sich ebenfalls dem Thema ‚Leben‘ gewidmet und in seinen Beiträgen eine Öffnung gegenüber naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Perspektiven vollzogen. Allerdings bleibt es bei einer Addition der Beiträge, ohne dass explizit innere Bezüge herausgearbeitet würden. Deutlich darüber hinaus geht Dietrich Korsch, der die massiven Veränderungen im Lebensbegriff der Gegenwart direkt aufnimmt, um zu zeigen, ‚worauf aktuelle religiöse Deutungsleistungen reagieren und woran sie sich anpassen müssen.‘ Seine Argumentation gipfelt in der These, ‚dass sich gegenwärtig der Begriff des Lebens so entfaltet hat und weiter entfaltet, dass er selber die Rolle einer autopoietischen Religion einnimmt. Religion als auf die Kontingenz des Lebens bezogene Deutungsleistung wird tendenziell ersetzt durch eine Auffassung des Lebens, in der sich naturale, kulturelle und religiöse Momente integrieren.‘ Es lasse sich eine Religion des Lebens beobachten, in der der Dreiklang Gesundheit, Heil und Leben bestimmend sei. Markiert wird hier die grundlegende Spannung, dass diese Lebensreligion auf eine Verminderung von Differenzerfahrungen setzt, während in der christlich-religiösen Deutung die Differenz zwischen einer nur metaphorisch vorauszusetzenden Einheit des Lebens und unserem Umgang mit ihr festgehalten werde. Korsch gehört zu der Forschungsgruppe ‚Arbeit am Leben: Thematisierungen und Vollzüge‘ der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft Heidelberg, deren sowohl diachron als auch synchron ausgerichtete interdisziplinäre Rekonstruktionen des Lebensbegriffes inzwischen in zwei Bänden mit unterschiedlichen Schwerpunkten dokumentiert sind.“ (1ff.) Die Praktische Theologie nun setzt sich zu diesem skizzierten Diskurszusammenhang in diesem Band ins Verhältnis, „indem einerseits exemplarisch unter dem Schwerpunkt Lebenswissenschaft, Technik und Religion direkte Vernetzungen mit einem Ansatz der Life-Sciences sowie dessen hermeneutischer Reflexion und systematisch-theologischer Interpretation dargestellt werden, und andererseits Rekonstruktionen des Lebensbegriffes in verschiedenen praktisch-theologischen Handlungsfeldern vorgestellt werden. Dabei werden die für die Praktische Theologie besonders bedeutsamen Begriffe Lebenswelt, Lebensgeschichte, Lebensstil, Lebensraum und Lebenskunst in verschiedenen intradisziplinären Perspektiven besonders beleuchtet, um grundlegende epistemologische Aspekte des Selbstverständnisses des Faches im Umkreisen des Lebensbegriffes weiterer Klärung zuzuführen. Denn Leben wird eben nicht ‚pur‘ bzw. als solches wahrgenommen, sondern immer in bestimmten Deutungsperspektiven, die jeweils expressive, narrative, deutend-hermeneutische Voraussetzungen, ethisch-gestalterische oder ästhetisch-lebenspraktische Aspekte des Lebensvollzuges betonen.

Es gehört zur Grundstruktur des Bandes, dass in der Regel zwei Beiträge zu einem Themenkomplex responsiv aufeinander bezogen sind. Dieser Bezug erfolgt in der überwiegenden Zahl der Beiträge direkt und explizit, so dass lebendige Gesprächskonstellationen in Rede und Gegenrede ersichtlich werden. In einigen Fällen jedoch ist der Bezug eher indirekt gegeben, indem das eine Thema unter zwei sich ergänzenden Perspektiven bearbeitet wird. Im ersten Teil ‚Leben und Lebenswissenschaften – Zugänge‘ eröffnet Kerstin Thurow, Begründerin des Rostocker Zentrums ‚Life Science Automation‘, das insbesondere den Transfer von Einsichten der Life Sciences in wirtschaftliche Verwertungszusammenhänge befördern will, mit ihrem Beitrag ‚Life-Sciences heute – Symbiose aus Naturwissenschaft, Medizin und Technik‘ den Diskurs. Dabei wird deutlich, wie ausdifferenziert die Fachsprachen sind und welche

Herausforderungen für das gegenseitige Verstehen sich daraus ergeben. Darauf reagiert Pierre Bühler mit seinem Beitrag ‚Leben verstehen – Life Sciences verstehen. Hermeneutische Erwägungen‘, indem er einerseits aufzeigt, inwiefern dieser Ansatz der Life Science Automation implizit auf Strukturen hermeneutischer Reflexion rekurriert, und indem er andererseits herausarbeitet, welche offenen Fragen in ethischer und gesamtgesellschaftlicher Perspektive sich bei dieser Verschränkung von Technik und lebendigem System bzw. bei dem technisch dominierten Zugriff auf Lebensprozesse einstellen. Sehr grundsätzlich erörtern darauf Dietrich Korsch und Philipp Stoellger das Verhältnis von Leben, Technik und Religion. Korsch betont in dem Beitrag ‚Leben als Metapher und als Gegenstand von Technik. Beobachtungen zur gegenwärtigen Religion des Lebens‘ die Valenz des Lebensbegriffes für religiöse Sinndeutung und hebt die Strukturähnlichkeiten der Begriffspaare Leben und Religion bzw. Leben und Technik hervor, um schließlich auf die umfassende Sinnproduktion der Lebensform Technik zu verweisen, die von der Religion eine Präzisierung ihres Beitrags zur Lebensdeutung verlangt. Stoellger nimmt in seiner Replik ‚Leben zwischen Technik und Religion. Zur Konkurrenz von Technik und Religion im Blick auf das Leben‘ den Lebensbegriff als ‚absoluten Begriff‘ und ‚Pathosformel‘ zugleich auf und arbeitet das spannungsvolle Verhältnis von Medialität des Lebens im Gegegnen gegenüber zur grundsätzlich beunruhigenden Erfahrungen vorausgehender Unmittelbarkeit heraus. Des Weiteren akzentuiert er Technik als ‚die Möglichkeit des Unmöglichen‘ und grenzt davon Religion als Sinn und Begehren für das prinzipiell Unmögliche, das allein unter dem Vorzeichen der Hoffnung lebendig ist, ab. Wilhelm Gräß entfaltet im Anschluss in dem Beitrag ‚Lebenssinn und die Frage nach Gott‘ die sinnreflexiven Herausforderungen durch die Lebenswissenschaften, die parallel zu ihrer Ausdifferenzierung auf begleitendes Orientierungswissen angewiesen bleiben. Thomas Schlag konzentriert sich in seinem Beitrag ‚Um das Leben wissen. Praktische Theologie und die Verheißungen der Lebenswissenschaften‘ auf die Verheißungen der roten Life-Sciences in Gestalt der Pharmaindustrie und verlangt von da aus, die menschlichen Daseins- und Hoffnungsvollzüge wahr und ernst zu nehmen, um die ‚Lebensdienlichkeitsaufgabe‘ Praktischer Theologie in der Erhellung der Prozesse komplexer Wahrheitssuche in menschlicher Lebensführungspraxis aufzuzeigen. Im Ausgang von Schlags Bezugnahme auf die Werbung der Pharmaindustrie fragt Andreas Kubik in dem Beitrag ‚Wahrnehmung der Lebenswelt und Kulturhermeneutik als theologische Aufgabe. Anzeige einer Baustelle‘ sehr grundsätzlich, welche theologischen Klärungen an- und noch ausstehen, um das Anliegen kulturhermeneutischer Erschließungen der Lebenswelt in theologischer Perspektive begrifflich und sachlich verantwortet gelingen zu lassen. Er betont das Spannungsfeld von postulierter vorgängiger Vertrautheit von Lebenswelt in phänomenologischer Perspektive und der Erfahrung von Fremdheit in der Begegnung mit verschiedenen Lebenswelten, die zugleich vorauszusetzen ist, wenn ausdifferenzierte Lebens- und Kulturbereiche praktischtheologisch verstanden werden sollen.

Im zweiten Teil ‚Rekonstruktionen von Leben in praktisch-theologischen Handlungsfeldern‘ schließen Thomas Klie und Harald Schroeter-Wittke direkt an die Ausführungen von Kubik an, indem sie ihre Weisen des Verständnisses des Lebensweltbezuges Praktischer Theologie darlegen. Klie verweist in seinem Beitrag ‚Alltagsreligion – Sonntagskultur. Das praktisch-theologische Interesse an den Oberflächen‘ auf Analogien von Spiel und Liturgie, indem er die Fußballwerbung ‚Eure Gebete wurden erhört‘ auslegt. Schroeter-Wittke reagiert darauf in ‚Den Schein wahren – Neun Responsorien auf das praktisch-theologische Interesse an den Oberflächen‘ mit einer Performanz von Oberflächensemantik, um schließlich ein ‚Popkulturkompetenzzentrum der EKD‘ im Dienste praktisch-theologischer Milieufor-



schung zu fordern. Die Kategorien von Leben, Leib und Liturgie werden bei Michael Meyer-Blanck in dem Beitrag ‚Leben deuten aus dem Glauben. ‚Leben‘, ‚Leib‘ und ‚Liturgie‘ als praktischtheologische Kategorien‘ zunächst zueinander und dann auch zu Grundaxiomen der Lebenswissenschaften ins Verhältnis gesetzt. Er verweist auf interessante Korrespondenzen zwischen der Hochphase der Lebensphilosophie und der Etablierung Praktischer Theologie und betont, dass die Theologie für einen differenztheoretischen Lebensbegriff eintreten solle. Uta Pohl-Patalong hebt in ihrer Republik ‚Liturgie erleben: Ansätze zur Lebensrelevanz der Liturgie‘ die Bedeutung (zukünftiger) empirischer Forschung hervor, um die tatsächliche Lebensrelevanz der Liturgie mit der praktisch-theologisch postulierten Relevanz kritisch abzugleichen. Christian Grethlein arbeitet in seinem Beitrag ‚Lebensgeschichte(n) und Kasualien‘ die Bedeutung lebensweltlicher Veränderungen im Bereich der Familie, im Gesundheitswesen und im Bildungswesen verbunden mit einem Funktionsverlust des Pfarrberufes für die veränderte Wahrnehmung der Kasualien heraus, die sich nunmehr auf Übergänge im Leben außerhalb der Bereiche Bildung und Gesundheitspflege beziehen. Allerdings entstehen in der ausdifferenzierten Gesellschaft auch Bedürfnisse der Begleitung von neuen Übergangsbegehungen, die wieder Kontakte zu den ausgeschlossenen Bereichen herstellen können, wie z.B. der Einschulungsgottesdienst. Grethlein plädiert für einen zentralen Taufbezug der verschiedenen Kasualien als Kriterium ihres inneren Zusammenhalts. Christian Albrecht verfolgt in seiner Response ‚Kasualien: Deutung individuellen Geschicks im Horizont allgemeiner und unverfügbarer Lebensbedingungen‘ sehr differenziert den möglichen lebensgeschichtlichen Bezug einzelner Kasualien, die er als Deutungen zweiter Ordnung versteht. Es komme darauf an, lebensgeschichtliche Einmaligkeit im Horizont des überindividuell Gültigen auszulegen. In seinem homiletischen Beitrag ‚Über das Leben des Hörers reden‘ oder: ‚Lebenswelt als Deutungshorizont der Predigt‘ will Ralph Kunz den Lebensweltbegriff vor dem Abgleiten in die Belanglosigkeit retten, indem er gegen einen ‚Gottesverlust‘ phänomenologisch orientierter Homiletik argumentiert und Predigt als Interpretation ‚von Leben im Horizont der Gottesfeier‘ begreift. Predigtarbeit ereigne sich im Wandern, Erkunden und Durchschreiten von Räumen und Welten, als Bewegung zwischen Lebenswelt, Textwelt und Predigtwelt. Anne Steinmeier bedenkt dagegen in ‚Ikonische Innovationen. Überlegungen zur Predigt im Horizont kultureller Lebenswelt‘ anders akzentuiert im Rekurs auf die Erzähltheorie Paul Ricoeurs, wie gerade der radikale Lebensweltbezug die Predigtarbeit dazu auffordere, alle vermeintlichen Sicherheiten hinter sich zu lassen, um sich auf echte phänomenologische Entdeckungen einlassen zu können. Predigt als performativer Akt gestalte Sprachräume als Eröffnung von Möglichkeitsräumen, in die hinein sich Leben neu auslegen könne.

Martina Kumlehn bündelt in dem Beitrag ‚Lebenskunst im Alter. Herausforderungen für (religiöse) Bildungsprozesse‘ Fragen der Lebensform, der Lebensführung und der Lebensaufgaben im Alter im Anschluss an das Konzept der Lebenskunst, wie Wilhelm Schmid es entworfen hat. Dabei werden zentrale Begriffe wie Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Selbstdeutung einer kritischen theologischen Relecture unterzogen, um Bildungsangebote für christliche Lebensformen im Alter in den Blick zu nehmen. Bernhard Dressler reflektiert korrespondierend in ‚Den fahren Leben hinzufügen‘: ‚Übernützliche ‚Bildung im Alter‘‘ grundsätzliche Voraussetzungen von Bildungsprozessen im dritten und im vierten Lebensalter und verweist auf die Ambivalenz der Forderung nach lebenslangem Lernen. Besondere Chancen sieht er in der Akzentuierung der Übernützlichkeit von Bildung, die im Alter exemplarisch deutlich werden kann. Claudia Schulz lenkt schließlich in ‚Bunt wie das Leben‘ – Vom Verhältnis der Kirche zur empirischen Lebenswirklichkeit‘ die Aufmerksamkeit auf die

Aussagekraft qualitativer Sozialforschung, um die Vielstimmigkeit der Erwartungen an die Gestaltung des Lebensraumes Kirche im Kontext verschiedener Milieus sichtbar zu machen. Sie arbeitet exemplarische Konfliktlinien und ihre Dimensionen heraus. Thomas Erne entfaltet dagegen in ‚Lebensraum Kirche‘ das Potential des Raumes vor dem Hintergrund von Architektur und Kunst, um die Lebensrelevanz christlichen Glaubens auch in Zukunft zum Ausdruck zu bringen. Er nimmt dabei Bezug auf die Bedürfnisse des spätmodernen Menschen nach der besonderen Atmosphäre von Kirchen, die sich in Autobahnkirchen, Citykirchen und kirchenraumpädagogischen Veranstaltungen artikulieren. Nach dem Durchgang durch die verschiedenen Handlungsfelder der Praktischen Theologie und ihres je spezifischen Bezuges auf das Leben fasst Dietrich Korsch die Hauptlinien der Diskussionen und die offenen Fragen in seinem thetischen Epilog ‚Life science – gelebte Religion – Theologie als Lebenswissenschaft‘ zusammen.“ (4ff.)

Ein äußerst gelungenes Beispiel für Praktische Theologie als Lebenswissenschaft gibt Marcel Saß mit seiner in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02791-0) erschienenen Münsteraner Habilitationsschrift **Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung**. Im Geleitwort schreibt Christian Grethlein: „Seit einiger Zeit scheint sich in den Kirchen ein zweites ‚Weihnachten‘ anzubahnen, also ein Fest der vollen Kirchen. Am Beginn eines Schuljahres finden viele Kinder mit ihren Eltern, Geschwistern, teilweise auch Großeltern und anderen Verwandten sowie Nachbarn den Weg in die Kirche. Und wie lange Zeit Weihnachten findet auch dieses Fest nicht nur ungetrübte Zustimmung bei Pfarrerinnen und Pfarrern. In einem Einschulungsgottesdienst ist es mitunter unruhig – viele Kinder sind in der Kirche. Es stellen sich durch die religiöse Inhomogenität der Versammelten Probleme: nicht nur Evangelische, auch Katholiken, Konfessionslose und Angehörige anderer Religionen folgen dem Ruf in den Gottesdienst anlässlich der Einschulung. Überhaupt fügt sich diese neue ‚Kasualie‘ nicht so Recht in die Logik binnenkirchlichen Handelns ein. Die EKD-Statistik nimmt diesen besonderen Gottesdienst nicht zur Kenntnis. Anders in der lebensweltlich interessierten Praktischen Theologie und Religionspädagogik, die sich zunehmend für die – entgegen immer noch üblichen Verfallstheorien – steigende Attraktivität des liturgischen Geschehens im Kontext des Schulanfangs interessiert. Die vorliegende Untersuchung von Marcell Saß stellt hier einen Meilenstein dar. In drei Zugängen, jeweils vielfältig in sich differenziert, legt Saß Tiefenschicht um Tiefenschicht der eigentümlichen Versammlung frei. Nach der ausführlichen Grundlegung (I.) werden zunächst Entdeckungen in der Praxis gemacht (II). In methodisch vorbildlich geklärter Weise kommen u.a. Kinder unterschiedlicher Herkunft zu Wort. Es ergeben sich Erkenntnisse, die überzeugend in familien-, ritual- und religionstheoretischer Perspektive gebündelt werden. Entsprechend der Einsicht, dass gegenwärtige Praxis nur bei Berücksichtigung ihrer Genese zu verstehen ist, führt der nächste Teil (III.) in die Geschichte der Feierpraxis am Beginn öffentlicher, institutionalisierter Erziehung ein. Neun verschiedene Schichten rekonstruiert hier Saß kenntnisreich. Dabei eröffnet der diskurstheoretische Zugang ein Verständnis, das weit über herkömmliches historisches Rückfragen hinausreicht. Methodisch wird dadurch der Blick auf die – bis heute anhaltende – Dynamik vielfältiger Transformationsprozesse geöffnet, die sich im Einzelnen durchaus überlagern und so ein dichtes Gewebe von Praxis- und Deutungsformen entstehen lassen. Im abschließenden Teil (IV.) skizziert Saß dann noch Folgerungen für die Gegenwart und zwar durchaus auch mit handlungsorientierenden Implikationen. Dabei wird deutlich, dass seine Untersuchung trotz ihrer methodischen Brillanz und ihres Materialreichtums eine erste ungefähre Vermessung des

Forschungsgebiets darstellt. Vielleicht gibt sie zum einen Impulse für weitere Forschungen über diese für viele Menschen offenkundig attraktive Form der Kommunikation des Evangeliums; zum anderen kann sie in der Hand von in der konkreten schulliturgischen Arbeit Stehenden zu einer Optimierung der entsprechenden Praxis beitragen. Zugleich stellt die gelehrte Studie von Saß ein gelungenes Beispiel für eine methodisch und inhaltlich interdisziplinär operierende religionspädagogische Untersuchung dar, deren Forschungs-Design gut auf andere Feierformen übertragbar ist.“ (7f.) Der Autor gibt in seinem Ausblick wichtige Impulse: „Eine künftige Theorie der Feierpraxis im Kontext von Schule hat zweierlei zu beachten: Die Bedeutung von Pluriformität und die konstruktive Aufnahme einer diskurstheoretischen Perspektive. Eine Theoriebildung in diesem Bereich wird die Kommunikation des Evangeliums in diskurstheoretischer Perspektive verstehen müssen. So kann das, was M. Domsgen als ‚Systemische Religionspädagogik‘ bezeichnet hat, konzeptionell weiter befördert werden. Aus dieser Perspektive resultiert eine Anschlussfähigkeit sowohl an innertheologische und kirchliche Diskurse als auch an pluralismustheoretisch beschreibbare und gesellschaftlich virulente Transformationsprozesse. Die Spannweite der Elterninterviews, die zwischen christlichen Konnotationen gleichsam im Sinne von Expertenwissen und einer Ausblendung religiöser Kategorien zugunsten der klaren Fokussierung auf familiales Zusammenleben ausgespannt sind, verdeutlicht dies. In diskurstheoretischer Perspektive sind folgende Felder normativ zu erschließen und auf die Feierpraxis im Kontext von Schule zu beziehen: Familie und die Situation (religiöser) Pluralität. Zu beiden Bereichen gehören kommunikations- und medientheoretisch relevante Diskurse. Ferner ist eine trennscharfe Bestimmung notwendig, wie Religion als kommunikativer Tatbestand unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität und einer funktional erheblich ausdifferenzierten Gesellschaft bestimmt werden kann. Theologisch (besonders religionspädagogisch) gehen mit diesen Bestimmungen handlungsorientierende Impulse einher. Dazu gehört die Stärkung einer diskurstheoretischen Kompetenz von Pfarrerinnen und Pfarrern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen. Ebenso ist die Vernetzung von Familie, Kindergarten, Schule und Gemeinde in religionspädagogischer Absicht zu nennen. Der Einschulungsgottesdienst als rituell-religiöser Ausdruck der diskurstheoretisch zu beschreibenden Begleitung des Prozesses Schulanfang bietet religionspädagogische Anknüpfungspunkte vor (Kindergarten und Familie) und während der Durchführung des Einschulungsgottesdienstes und auch nach der eigentlichen Einschulung (Schul生活). Dabei ist zu klären, ob und wie der Begriff ‚Kommunikation des Evangeliums‘ durch seine Offenheit (Kommunikation) und seine inhaltliche Bestimmtheit (Evangelium) an aktuelle Diskurse anschlussfähig ist, z.B. an religionstheologische Diskurse und die Frage, ob sich in anderen Religionen ein Pendant zum Begriff ‚Evangelium‘ findet, das den Dialog dann auch inhaltlich befördern könnte.

Die vorliegende Untersuchung ist eine religionspädagogische Vorstudie in einem Praxisfeld des Schulgottesdienstes mit paradigmatischer Bedeutung für andere Feierformen. Zur künftigen Theoriebildung gehören (religions-) soziologische Analysen hinsichtlich der quantitativen und qualitativen Differenzierung von Schulgottesdiensten zur Einschulung und zu anderen Anlässen, also die Wahrnehmung der Perspektive von Kindern, Eltern und Großeltern, Lehrern und Pfarrern. (Schul-)geschichtlich wird es um eine weitergehende Rekonstruktion der pluriformen Feier- und Kommunikationspraxis im Kontext von Schule samt Auswertung biographischer Notizen gehen. Und systematisch-theologisch sind Schulgottesdienste und religiöse Schulfeste im Kontext von Pluralität zu bestimmen; eine Rezeption religionstheologischer und pluralismustheoretischer Hinweise ist unerlässlich. Schul- und religionspädagogisch sind Schulgottesdienste auf Grundlage einer pluriformen Liturgik mit

einfallsreicher Elementarisierung zu profilieren. Dazu gehört die Revision des überkommenen Gottesdienstverständnisses. Zum Schluss sei noch auf einen Diskurs hingewiesen, der sowohl pluralitäts- als auch medientheoretische, schulische ebenso wie familiäre und auch theologische Diskurse beeinflusst und mit M. Stringer als ‚Globalisierung‘ bezeichnet werden kann. Die Einsicht, dass Menschen anderer Länder immer stärker in unserer Nähe wahrgenommen werden, ist auch religionspädagogisch folgenreich. Mit Globalisierung wird ein ‚moderner, weltweit wirkender ökonomischer und informationeller Prozess freien Austausches bezeichnet, an dem zwar die Länder unterschiedlich beteiligt sind, der aber gleichsam unsere kulturellen, religiösen und auch interreligiösen‘ Diskurse bestimmt. Von daher nötigt auch dieser Diskurs über das Leben in der ‚Weltrisikogesellschaft‘ aus religionspädagogischer und praktischtheologischer Sicht zu einer konzeptionellen Berücksichtigung auf dem künftigen Weg zu einer Theorie der Feierpraxis im Kontext der Schule.“ (486f.)

Im Bemühen um einen Dialog zwischen Heil- und Religionspädagogik in Religionsunterricht, Katechese, Seelsorge, Gemeinde und Hochschule stellt der von Agnes Wuckelt, Anabelle Pithan und Christoph Beuers im Comenius-Institut Münster (ISBN 3-924804-94-7) herausgegebene sechste Band des Forum für Heil- und Religionspädagogik **„Und schuf dem Menschen ein Gegenüber...“ Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein** einen weiteren Meilenstein dar. Im Vorwort schreiben die Herausgeberinnen zu Recht: „Behindertenverbände setzen sich seit langem für Autonomie von Menschen mit Beeinträchtigungen ein. Einige tragen das Wort programmatisch in ihrem Namen: Autonome Behindertenbewegung, Independent Living. Autonom zu sein meint, unabhängig zu werden von bevormundenden Institutionen und von Helfenden, die zu wissen meinen, was für den Hilfsbedürftigen gut ist. Sich gegen Fremdbestimmung und Bevormundung einzusetzen ist unaufgebar. Autonomie ist ein Entwicklungsziel für jede und jeden; für Menschen mit Beeinträchtigungen und ihr Umfeld ist dieser Weg häufig mit vielen Kämpfen verbunden: die Einforderung des Rechtes über sich und den eigenen Körper selbst zu bestimmen, selbst für sich sprechen zu können – in welcher Kommunikationsweise auch immer dies möglich ist –, die Entscheidung treffen zu können, auf welche Schule mein Kind geht oder welche pflegerische und medizinische Unterstützung und Assistenz ich in Anspruch nehmen will. Gleichzeitig sind immer mehr Menschen von dem Anspruch auf Unabhängigkeit und Selbstbestimmung überfordert. Häufig stellt sich dieses Konzept als Maßnahme heraus, die die notwendige Unterstützung einsparen will. Ich-AGs verschleiern die Arbeitslosigkeit. Kinder mit Behinderungen werden ohne entsprechende Ausstattung und Unterstützung in integrativen Settings nicht angemessen gefördert. Autonom sein zu können, erfordert Kraft und Möglichkeiten, – auch finanzielle, die nicht jedem und jeder (immer) zur Verfügung stehen. Es ist Zeit, sich kritisch mit Autonomiekonzepten auseinanderzusetzen und zu fragen, welchen Interessen die Rede von Autonomie dient. Sind Autonomiekonzepte nur visionär oder auch theoriebildend, alltagstauglich, inspirierend, praktisch umsetzbar, strukturschaffend? Von welchem Menschenbild gehen sie aus? Ist angesichts des Angewiesenseins auf Beziehung der Gedanke des autonomen Individuums nur eine Fiktion? Jeder Mensch lebt in Beziehungen, ob ihm oder ihr dies bewusst ist oder nicht. Das autonome Subjekt hat immer jemanden, häufig eine Frau, im Hintergrund, die es versorgt. Dies haben zum Beispiel Carol Gilligan in der Psychologie, Martha Nussbaum in der Philosophie, Gerald Hüther aus der Sicht der Neurobiologie oder Carter Heyward in der Theologie entfaltet. Es geht immer um ein Leben in Beziehung, in der Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zu Gott. Wir alle sind angewiesen auf andere. Wir unterscheiden uns im Ausmaß der Angewiesenheit je nach

unseren körperlichen und geistigen Möglichkeiten. Und diese Angewiesenheit verändert sich, zum Beispiel durch äußere Bedingungen und eigene Stimmungen oder den Wandel von Beziehungen. Die Herausforderung liegt darin, diese Beziehungen so zu gestalten, dass alle Beteiligten in gegenseitiger Achtung größtmögliche Selbstbestimmung erhalten können. Die Ausrichtung auf das Bezugssystem ‚Autonomie‘ hat Auswirkungen auf die Kommunikation. Dabei geht es nicht nur um Übersetzung komplexer Sachverhalte in einfache Sprache oder in ein entsprechendes Format, wie dies die UN-Konvention 51 fordert. Wie entschlüsseln wir die kleinen Zeichen und Gesten, die Abhängigkeit und Dominanz oder Verständnis und Verständigung konstituieren? Wie können Beziehungen zwischen Pflegenden und Gepflegten aussehen, die die Autonomie beider respektieren und die Angewiesenheit beider aufeinander lebensfördernd umsetzen? Wie kann ein Dialog, ein gleichberechtigtes Gegenüber in asymmetrischen Beziehungen gelingen? Wie manifestieren sich spirituelle Formen, die unterschiedlichen Glaubenswegen Raum bieten? *Wie können Individualität und Gemeinschaft immer wieder, in Schule, Kirche oder Einrichtung, aufeinander bezogen werden?*“ (5f.) Der Band enthält folgende Beiträge: „Die Eingangsbeiträge behandeln aus unterschiedlichen Perspektiven das Spannungsfeld von Autonomie und Angewiesensein. Peter Radtke, Mitglied der Ethik-Kommission des Deutschen Bundestages und langjähriger Exponent von Menschen mit Behinderungen in Deutschland, reflektiert Symmetrie in Beziehungen als Fiktion und entfaltet Formen der Asymmetrie in Beziehungen, auf die jeder Mensch angewiesen ist.

Die systematische Theologin Regina Ammicht Quinn zeigt die unterschiedlichen historischen Ausweitungen des Begriffs von Menschenwürde. Dabei wird deutlich, wie sehr akzeptiertes Menschsein heute an der Perfektion von Maschinen gemessen wird. Aus religionspädagogischer Sicht formuliert Bett Roebben, Professor für katholische Religionspädagogik in Dortmund, Ansätze einer inklusiven Religionsdidaktik, die Verletzlichkeit und Orientierung am Anderen ins Zentrum stellt. Wie die Gestaltung von Autonomie und Angewiesensein in der religionspädagogischen Praxis aussieht, zeigen die folgenden Beiträge: Hans-Jürgen Röhrig beschreibt differenziert die Chancen und Grenzen der ‚Kindertheologie‘ und macht deutlich, dass Kinder selbständig Theologie treiben können und gleichzeitig pädagogische Begleitung von Erwachsenen brauchen. Stefan Anderssohn entwickelt auf der Basis von Gottesbildern von Menschen mit geistiger Behinderung ein Modell von Strukturen und Themen, das als Schlüssel für den Umgang mit Autonomie und Angewiesensein als einer lebenslangen Aufgabe in religionspädagogischer Theorie und Praxis dienen kann. Auch die Ausführungen von Franz Feiner setzen bei der individuellen Förderung an. Hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler bezieht er sich auf das Konzept multipler Intelligenz nach Howard Gardner und konkretisiert dies am Beispiel Charismen. Für die einzelne Schule setzt er am ‚Index für Inklusion‘ an. Ein Dokumentarfilmprojekt ‚Tränen in den Augen – und ein Lächeln im Gesicht‘ eröffnet Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung‘ und ihren Eltern eine intensive Auseinandersetzung mit einem Leben mit Behinderung mit dem Ziel, sich Autonomie zu erarbeiten, mit dem auch Schulen und Kirchengemeinden erreicht werden können. Martina Munro-Steiner greift anhand der Perikope vom guten Vater die Befürchtung des Scheiterns beim Erwachsenwerden von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht auf. Auch Hans Koepke zeigt am Beispiel des Buches Tobit, wie sich biblische Geschichten mit den Erfahrungen von Behinderung betroffenen Menschen und ihren Angehörigen verweben und zum Thema von Bibelwochen werden. Individuelle Lern- und Aneignungsprozesse brauchen individualisierte Lernformen. Gabriele Panning zeigt, wie man mit Playing Bibliodrama Arts Psalmen (im Religionsunterricht) erschließen kann. Auch Musik eignet sich hervorragend, um die Ver-

bindung von eigener Tätigkeit und dem Zusammenspiel mit anderen zu verdeutlichen. Die Percussionistin Susanne Strobel bietet eine Fülle von Anregungen, wie rhythmische Arbeit mit allen Menschen möglich ist. Tanz und Körperlernen sind ebenfalls Zugänge, die eigenes und auf andere bezogenes Handeln ermöglichen. Dorothea Jöllenbeck beschreibt den Gewinn dieser Betrachtung für das Alltagshandeln an dem schwierigen Prozess der Pflege eigener Eltern auf. Um selbstbestimmt zu leben, ist es notwendig Widerstandskräfte aufbauen zu können, die auch bei schwierigen Lebensumständen handlungsfähig machen. Johannes Tack fasst die Erkenntnisse der Resilienz-Forschung zusammen und bietet Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln. Cornelia Tsirigotis geht davon aus, dass Familien, in denen ein Kind mit Behinderungen aufwächst, häufig von allen Seiten mit Hilfen, Diagnosen etc. umgeben sind. Sie analysiert diese Lebenssituation(en) aus systemischer Sicht, um Familien mehr Autonomie und eine Orientierung an eigenen Ressourcen zu ermöglichen. Abhängigkeit und Angewiesensein ist für viele Menschen mit Behinderungen eine tägliche Realität. Kerstin Scheew beschreibt anhand eigener Erfahrungen, dass das Arbeitgebermodell anstelle des Pflegedienstes ein Schritt zu mehr Autonomie im täglichen Leben sein kann. Dass auch die Schule noch deutlicher an individueller Förderung und Inklusion orientiert sein kann, zeigen die Erfahrungen in Finnland, die Wolfhard Schweiker vorstellt. Dass dieser Blick über den Tellerrand und die Frage nach dem gemeinsamen Leben, Lernen und Glauben von Menschen mit und ohne Behinderungen das Forum für Heil- und Religionspädagogik fortlaufend kennzeichnen, macht der Rückblick von Martin Spieckermann auf zehn Jahre Forum sowie die vorausgehenden Würzburger Religionspädagogischen Symposien deutlich.“ (6ff.)

„Inklusion – Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven“ lautet der dazu passende Beitrag von Rolf Werning (33-44) in dem von Christine Lehmann, Harry Noormann, Heiko Lamprecht und Martin Schmidt-Kortenbusch im IKS Garamond Verlag (ISBN 3-941854-50-5) herausgegebenen Buch **Zukunftsfähige Schule – Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche**. Zu Recht schreiben die Herausgeber in ihrer Einleitung, dass für ein verändertes pädagogisches Denken und Handeln zuerst Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewonnen werden müssen: „Bildung ist in Deutschland wieder ein Thema. Lebhaft und kontrovers wird über die Wirksamkeit unserer Bildungseinrichtungen diskutiert, und es wird mit neuen Strukturen und Inhalten experimentiert. Wie sieht eine zukunftsfähige Schule aus? Ist es mit kosmetischen Korrekturen getan oder müssen wir die Schule neu denken? Und: Wie sieht ein zukunftsfähiger Religionsunterricht aus? Laut Grundgesetz ist er ordentliches Lehrfach, aber die Auseinandersetzungen um ‚Pro Reli‘ in Berlin haben gezeigt, dass seine Akzeptanz in der Bevölkerung dadurch noch lange nicht gegeben ist. Welche innere und äußere Gestalt sollte ein zukunftsfähiger Religionsunterricht haben und welche Weichenstellungen sollten dafür erfolgen? Wir befinden uns mitten in einem Paradigmenwechsel. Paradigmenwechsel bergen Chancen und Risiken zugleich. Neue Perspektiven können zu förderlichen Entdeckungen in vertrauten, als selbstverständlich wahrgenommenen Zusammenhängen führen. Neue Perspektiven können bislang nicht wahrgenommene Optionen eröffnen und zugleich ungenutzte Handlungsmöglichkeiten ins Spiel bringen. Paradigmenwechsel können aber auch irritieren, erschrecken und lähmen. Mehr noch: Sie können Widerstand erzeugen, wenn das bestehende, eingeregeltere System als diskreditiert erscheint und die einzelnen Akteure sich und ihr Handeln als unangemessen beanstandet sehen. So kommt es darauf an, einen Paradigmenwechsel nicht nur großflächig und tiefgreifend anzubahnen, sondern vor allem auch überzeu-

gend: Die Plausibilität des neuen Zugangs zu bekannten Fragestellungen muss deutlich und sein Nutzen erkennbar werden. Mit anderen Worten: Mitstreiterinnen und Mitstreiter müssen mitgenommen werden auf den Weg, sie müssen für verändertes pädagogisches Denken und Handeln gewonnen werden! Auslöser für den gegenwärtig sich im Bildungsbereich vollziehenden Paradigmenwechsel waren die Ergebnisse internationaler empirischer Studien, an denen sich Deutschland beteiligte (z. B. PISA 2000, TIMMS 2000) und die erhebliche Probleme von Schülerinnen und Schülern bei der Anwendung erlernter Wissensbestände offenbarten. Die Studien, an denen namhafte deutsche Bildungsforscher beteiligt waren, basierten auf dem eher pragmatischen Bildungsverständnis angelsächsischer Prägung. In wesentlichen Zügen steckte die Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘ der sogenannten ‚Klieme-Kommission‘ den Referenzrahmen für den Aufbau nationaler Bildungsstandards in Deutschland ab. Auf der Basis der vorgelegten Expertise hat die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Prozess in Gang gesetzt, in dessen Folge Bildungsstandards, neue Kerncurricula in den Bundesländern und neue schuleigene Arbeitspläne in den niedersächsischen Schulen entwickelt wurden. Darüber hinaus wurde in den Bundesländern ein Evaluationsinstrumentarium erarbeitet, um in einigen Fächern durch landesweite, zentrale Tests neu hinzugewonnene Kompetenzen zu überprüfen. Letztlich soll die skizzierte Neuorientierung und Neujustierung die Weichen für eine ‚zukunftsfähige Schule‘ stellen. Sie soll wichtige Ergebnisse der Unterrichtsforschung berücksichtigen und sich nicht zuletzt durch eine bessere Unterrichtsqualität auszeichnen. Die Neukonzeption des Unterrichts von seinem Ende her, d.h. ausgehend von einer Planung, die mit den erwarteten, überprüfbaren Kompetenzen beginnt, hat Pädagoginnen und Pädagogen bereits viel Engagement abverlangt. Sie erfordert auch künftig erhöhte Anstrengungen auf allen Ebenen, die zusätzlich zu den üblichen Aufgaben zu bewältigen sind. Vorausgesetzt werden hohe Motivation und Einsatzbereitschaft, zumal die Wirkungen und Folgen kompetenzorientierten Unterrichts erst in Ansätzen erforscht sind. Es ist also kein Wunder, wenn solche Veränderungen verunsichern. Zugleich stellen sie für Lehrkräfte aber auch eine Chance dar, Entwicklungen nicht nur passiv über sich ergehen zu lassen, sondern sie aktiv handelnd mitzugestalten.“ (7f.)

Aktiv handelnd mitgestalten, und zwar einen genderbewussten Religionsunterricht, intendieren auch die Beiträge in dem von Andrea Qualbrink, Annebelle Pithan und Mariele Wischer im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08127-4) herausgegebenen sehr empfehlenswerten Handbuch **Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht**. In ihrer Einleitung führen die Herausgeberinnen zu Anliegen und Verortung des Bandes aus: „Wie unterrichtet man das Fach Religion geschlechtergerecht? Die schulische Religionspädagogik ist mehrfach herausgefordert: von der Lebenswirklichkeit der Mädchen und Jungen, von den Bedingungen des Unterrichts, von der Geschlechterforschung und von aktuellen theologischen Inhalten. Welche Ziele hat ein zukunftsfähiger Religionsunterricht? Wie lassen sich die Erkenntnisse der aktuellen Genderdebatte religionspädagogisch aufgreifen und im Religionsunterricht umsetzen? Worin kann der besondere Beitrag des Religionsunterrichts für eine geschlechtergerechte Bildung liegen? Welche Anforderungen ergeben sich für die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern? Diesen Fragen im Schnittpunkt von Geschlechterforschung, Theologie und Bildungspraxis widmete sich – erstmals in dieser Form – ein interdisziplinäres und ökumenisches Symposium, das von der Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung der Universität Münster und dem Comenius-Institut, Münster, im Mai 2009 veranstaltet wurde. Der vorliegende Band versammelt Vorträge und Workshop-Impulse in

überarbeiteter Form, ergänzt durch weitere Beiträge zum Thema. Ziel ist es, die begonnenen Diskurse einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit in Schule und Religionsunterricht zu fördern. Bewusst stehen Artikel zum aktuellen Stand der Gendertheoriendebatte in den Sozial- und Erziehungswissenschaften neben praxisbezogenen Unterrichtsentwürfen für einen geschlechterbewussten Religionsunterricht. Damit spiegelt der Band das besondere Anliegen und Profil der Tagung wider. Es geht darum, Reflexion und Gestaltung eines geschlechtergerechten Religionsunterrichts auch in Bezug auf die Genderdiskussion anderer Bezugswissenschaften, insbesondere der Pädagogik, zu führen. Die Religionspädagogik profitiert davon ebenso wie die Diskurse anderer Disziplinen von ihr. Der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung einer geschlechtergerechten Religionspädagogik der Vielfalt. Er baut damit unter anderem auf dem 2009 erschienenen Handbuch ‚Gender – Religion – Bildung‘ auf, in dem unterschiedliche religionspädagogische Bildungsbereiche geschlechterbewusst reflektiert werden. Das hier vorgelegte Sammelwerk vertieft diese Diskussionen fokussiert auf den schulischen Religionsunterricht.

Die bereits vorliegenden Modelle zur gendersensiblen Praxis des Religionsunterrichts greifen zumeist Themen der konkreten Jungen- bzw. Mädchenförderung und Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen auf oder stellen ein Geschlecht in das Zentrum der Aufmerksamkeit (z.B. Frauen in der Bibel). Die Förderung von Jungen im (Religions-)Unterricht ist durch die öffentliche Diskussion um die vielfach konstatierte Benachteiligung von Jungen im Bildungswesen in den vergangenen Jahren in den Vordergrund gerückt. Diese Aufmerksamkeit spiegelt sich auch in den hier versammelten Beiträgen wider. Eine (Weiter-)Entwicklung der schulischen und religionspädagogischen Jungenförderung ist – nach einer Phase der Fokussierung auf die Mädchenbildung in den 1980er und 1990er Jahren – notwendig, andererseits ist die Förderung von Mädchen in Schule und Religionsunterricht nach wie vor nicht obsolet. Diese Weiterentwicklung bedeutet auch, die Jungen- und Mädchenbildung im Religionsunterricht auf der Basis weiter gefasster Konzeptionen eines gendersensiblen Religionsunterrichts zu entfalten, der die Differenzen zwischen und innerhalb der Geschlechter in den Blick zu nehmen vermag. Eine geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt reflektiert die Genderkategorie als eine Differenzkategorie inmitten weiterer Differenzierungen, z.B. aufgrund von sozialer oder kultureller Herkunft, körperlicher oder geistiger Möglichkeiten oder der Religionszugehörigkeit, die die Schulwirklichkeit durchziehen. Sie schließt damit an den Diversity-Diskurs der Pädagogik an. Während die wissenschaftliche Diskussion die Ermöglichung von Vielfalt in pädagogischen Prozessen bildungstheoretisch grundlegt und praktisch zu konkretisieren sucht, ist die (religions-)unterrichtliche Praxis einer inklusiven und an Vielfalt orientierten Bildung noch wenig entwickelt. Zu dieser Entwicklung will der vorliegende Band beitragen. Ziel einer geschlechtergerechten Religionspädagogik der Vielfalt im schulischen Rahmen ist ein Religionsunterricht, der Gender im Kontext von Diversity thematisiert, und durch einen veränderten didaktisch-methodischen Umgang mit den Unterrichtsinhalten und den Schüler/innen zur Identitätsbildung in Vielfalt beiträgt. Hierbei stehen die Verantwortlichen im Schulalltag in einer Spannung von Theorie und Praxis; zwischen dem theoretischen Anspruch einer Religionspädagogik der Vielfalt auf der einen und der konkreten Realität von Mädchen und Jungen, die inmitten all der gängigen Geschlechterzuschreibungen und Rollenidentifikationen ihr Leben gestalten, auf der anderen Seite. Allerdings kann gerade die Beschäftigung mit der Genderthematik im Religionsunterricht einen zentralen Beitrag dazu leisten, grundlegend zu lernen, Differenzen wahrzunehmen und mit dieser entdeckten Vielfalt bildungsrelevant umzugehen. Gender- bzw. Diversity-Kompetenz



zeigt sich damit als Schlüsselkompetenz für Lehrer/innen, zumal für einen Religionsunterricht, dem es um ein christliches Menschenbild geht, dem Individualität in Solidarität zugrunde liegt. Es klafft jedoch eine deutliche Lücke zwischen den Anforderungen einer an Vielfalt und Heterogenität ausgerichteten Bildung, wie sie jüngst auch in Lehrplänen und Schulprofilen formuliert ist, und der in Aus- und Fortbildung vermittelten Kompetenzen. Noch ist die Vermittlung von Genderkompetenz eher selten und kein allgemein verankerter Lerninhalt. Dieser Band benennt solche Leerstellen und macht Vorschläge für eine entsprechende zukunftsfähige Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen. Ein genderbewusster Religionsunterricht der Vielfalt ist anschlussfähig an die aktuellen bildungspolitischen Anforderungen des Umgangs mit Heterogenität und kann sich produktiv in die inklusive Schulentwicklung einbringen. Auch dies zeigen Beiträge in diesem Band. Das vorliegende Werk stellt sich der Herausforderung, anhand der Genderkategorie theoretische Grundlagen für einen Religionsunterricht der Vielfalt im Gespräch mit der Diversity-Pädagogik (weiter) zu entwickeln und stellt konkrete Ansätze und Modelle für eine gendersensible Unterrichtspraxis vor.“ (9ff.) Das hervorragende Buch ist wie folgt aufgebaut: „I. Gender und Diversity in der (Religions-) Pädagogik. Die Geschlechtertheoriendebatte ist im Fluss. Transdisziplinär wird gefragt, was Geschlechter sind und bedeuten, und zunehmend wird deutlich, dass ‚Geschlecht‘ inmitten von vielen Variablen menschlichen Lebens und Handelns zu reflektieren ist. Pädagogik und Religionspädagogik fragen nach, wie das Geschlecht und die Vielfalt menschlichen Lebens in pädagogischen Zusammenhängen Berücksichtigung finden kann und muss. Entsprechend eröffnen den Band sechs grundlegende Beiträge über gender und diversity sowie deren Relevanz für die (Religions-)Pädagogik. Zunächst reflektieren Elisabeth Tuidler und Uwe Sielert die Bedeutung des Geschlechts im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltdiskurs. Sie zeichnen die genderpädagogischen Diskurse von ihren Anfängen in der ersten Frauenbewegung bis hin zum Diversity-Diskurs als aktuellem Diskussionsstand nach und diskutieren das Verhältnis von gender und diversity mit Blick auf Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis.

Wie ‚Diversity-Pädagogik‘ konkret werden kann, zeigen Tuidler / Sielert in der Vorstellung eines Modells zum Persönlichkeitslernen im Kontext von Jungenarbeit. Maria Anna Kreienbaum fokussiert den Lehr-Lern-Ort Schule unter der Genderperspektive. Sie skizziert die Phasen der Mädchenförderung seit den 1980er Jahren, der Forderung nach mehr Jungenförderung seit den 1990er Jahren und der Etablierung der sogenannten ‚Reflexiven Koedukation‘. Als entscheidendes Defizit des Bildungssystems macht sie die mangelnde Vielfaltskompetenz der Akteure und Institutionen aus. Entgegen der Tendenz zur Homogenisierung und Selektion fordert sie eine Pädagogik der Vielfalt, welche die vorhandene Vielfalt bei den Lernenden wahrnimmt und nutzt, um ihnen gerecht zu werden. Noah nahm von jeder Tierart je ein Männchen und ein Weibchen als ‚heterosexuelles Paar‘ mit auf die Arche: Welche Rolle Tieren bei der Konstruktion von Geschlechtern und Sexualitäten zukommt, zeigt Kirsten Smilla Ebeling in ihrem Beitrag. Anhand eigener Studien in zoologischen Gärten erläutert sie, wie stereotype Geschlechterrollen, heteronormative Strukturen und bürgerliche Familienstrukturen auf Tiere projiziert und damit als ‚natürlich‘ festgeschrieben werden. Demgegenüber eignet sich ein unvoreingenommener Blick in die Tierwelt dafür, mit Kindern und Jugendlichen die Vielfalt gelebter Geschlechtlichkeit zu reflektieren. Annebelle Pithan unternimmt eine Bestandsaufnahme zur genderbewussten Religionspädagogik. Exemplarisch skizziert sie die Entwicklung anhand der Untersuchungen von Religionsbüchern, zeigen sich in ihnen doch verdichtet Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts. Neben Anregungen für die konzeptionelle Gestaltung künftiger Religionsbücher entfaltet sie Herausforderungen

in drei Schwerpunkten: die Auseinandersetzung mit Retraditionalisierungstendenzen in Kirche und Gesellschaft, die Weiterentwicklung einer genderbewussten Religionspädagogik der Vielfalt sowie die Entwicklung von Theorie-Praxis-Netzwerken und von Modellen gelungener Praxis. Andrea Lehner-Hartmann formuliert Perspektiven und Leitlinien eines genderbewussten Religionsunterrichts. Dabei weist sie auf die Bedeutung der kontextuellen Bedingungen durch Gesellschaft und Schule hin, die die Bedeutungszuschreibungen des Fachs Religion, die Präsentation des Fachs durch die Lehrperson und die Schüler/innen geschlechtsspezifisch prägen. Entsprechend benötigen Lehrende Genderkompetenz im Hinblick auf Schulstrukturen, Didaktik, Interaktionen und die eigene Person. Dies ermöglicht geschlechtsempathisches Wahrnehmen, verbunden mit geschlechtsdekonstruktivem (Be-)Arbeiten: Lehner-Hartmanns Kurzformel genderbewussten Unterrichtens. Thorsten Knauth widmet sich in seinem Beitrag der Jungenperspektive in der Religionspädagogik. Er betont die Pluralität des Junge-Seins – auf Grund von weiteren Differenzen wie Ethnie und sozialer Schicht sowie der kontext- und situationsbezogenen Konstruktion von Männlichkeit. Dass das Geschlecht nicht exklusiv, sondern relativ im Zusammenhang anderer Faktoren im (religions-)pädagogischen Kontext berücksichtigt werden muss, illustriert Knauth an zwei empirischen Studien. Er spricht sich für eine jungenorientierte Religionspädagogik der Vielfalt aus, die sich durch eine Sensibilität für die Lebenslage Junge-Sein und der Offenheit für das Fragmentarische in der Identitätsentwicklung auszeichnet.

II. Geschlechter in der Schule. In der Schule ist die Kategorie Geschlecht deutlich von Belang. Dies zeigen auch nationale und internationale Schulleistungsstudien. Die vier Beiträge befassen sich daher mit der Frage: Was müssen Lehrende, was muss die Institution Schule leisten, um Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Altersstufen gerecht zu werden und sie – genderbewusst – so gut wie möglich zu fördern? Lisa Glagow-Schicha fokussiert Gegebenheiten und Herausforderungen der Grundschule. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse verschiedener Schulleistungsstudien buchstabiert sie unter dem Prinzip der ‚Reflexiven Koedukation‘ Kriterien für ein gendergerechtes Schulprogramm an der Grundschule aus. Dabei hebt sie das Geschlechterbewusstsein der Lehrenden als entscheidende Bedingung für ein gendergerechtes Schulprogramm heraus. Mit Blick auf die Sekundarstufe 1 zieht Franziska Birke-Bugiel in ihrem Beitrag den Kinder- und Jugendgesundheitsurvey heran um darzustellen, wie es Jugendlichen geht und wo vermeintliche und tatsächliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festzustellen sind. Anhand der PISA-Studie diagnostiziert sie für die von ihr in den Blick genommene Altersstufe, dass das System Schule offenbar geschlechtsstereotype Leistungserwartungen zementiert. Dennoch, so zeigt Birke-Bugiel, ist Geschlecht kein omnirelevantes Merkmal, sondern im Zusammenhang mit anderen sozialen Kriterien wahrzunehmen. Dilemmata und Herausforderungen beschreibt Katrin Späte mit Blick auf die Relevanz von Gender in der Oberstufe. Späte konzentriert sich auf die Ursachenanalyse des stabil geschlechtstypischen Fächerwahlverhaltens und fordert eine Einbeziehung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und der Kategorie ‚sex‘ als auch die Reflexion der ‚heterosexuellen Matrix‘ (Judith Butler) für die weitere wissenschaftliche Analyse und schulpädagogische Praxis. Schulentwicklung am Beispiel von Religion und Gender ist das Thema von Sybille Becker. Anhand eines Strukturmodells zur Präsenz von Religion an Schulen zeigt sie, dass sich christliche Religion explizit etwa in Religionsunterricht und Schulgottesdienst, aber auch implizit in der Schulkultur und in der Haltung des Lehrkörpers zeigen kann. Dieses Modell überträgt Becker auf die Präsenz von Genderbewusstsein an Schulen und macht die Relevanz der Haltung der Lehrenden deutlich. Im Ausblick exemplifiziert Becker, wie Religionsunterricht struk-

turell und methodisch an einer genderbewussten Schulentwicklung mitwirken kann.

III. Von Gott reden im Religionsunterricht – Welchen Mehrwert bietet die Genderperspektive? Ein zentrales und immer wiederkehrendes Thema des Religionsunterrichts ist die Rede von Gott. Die Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen sind vielfältig, die Gottesbilder in der Bibel und ihre Auslegungen sind es auch. Warum und wie Gott geschlechterbewusst im Religionsunterricht behandelt werden kann, zeigen vier Beiträge aus verschiedenen Perspektiven: Exegese, Empirie und Religionspädagogik. Marie-Theres Wacker führt ein Wechselgespräch zwischen Exegese und Genderforschung am Beispiel von Hosea 11 und skizziert verschiedene Lesarten und mit ihnen verbundene Gottesvorstellungen. Jenseits traditioneller Interpretationen Gottes in Hos 11 als barmherziger Vater und einer frühen feministischen Lesart Gottes als stillende Mutter geht Wacker den Veruneindeutigungen geschlechtlicher Vorstellungen von Gott nach, die sich bereits im biblischen Text finden. Die Berücksichtigung der sex / gender Unterscheidung, die Perspektive der Männerforschung und die Beachtung der Tier- und Pflanzenmetaphorik fördern Bilder für die Rede von Gott zutage, die Theologie und Religionspädagogik bereichern. Anna-Katharina Szagun präsentiert die Ergebnisse einer Langzeitstudie zu geschlechterdifferenzen Gottesvorstellungen bei Kindern aus einem wesentlich konfessionslosen Umfeld und korreliert sie mit Ergebnissen weiterer Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Dabei zeigt sich die Relevanz der Erhebungsmethodik für die Empirie: Während kaum Unterschiede in den Grundlinien des Gottesbildes von Mädchen und Jungen zu erheben waren, förderte die Möglichkeit vielfältiger visueller Gestaltungen erhebliche Unterschiede in der symbolischen Darstellung Gottes zutage. Dieser Umstand wird auch mit Blick auf die im Religionsunterricht verwendeten Materialien künftig zu beachten sein. Ulrich Riegel geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern ein gendersensibler Umgang mit Gottesbildern im Rahmen des Religionsunterrichts der Sekundarstufe I überhaupt gerechtfertigt und sinnvoll ist. Dazu stellt er Ergebnisse einer empirischen Erhebung zu Gottesbildern Jugendlicher vor, die den Fokus auf die Genderdimension des Gottesbildes legt. Hierzu wird neben der geläufigen Genderkategorie die ‚Sex Category‘ nach Candace West und Don Zimmerman als Analysekategorie etabliert. Dies ermöglicht einen facettenreicheren Blick auf die Bedeutung von ‚Männlichkeit‘ bzw. ‚Weiblichkeit‘ bei den Gottesbildern der Jugendlichen. Vor diesem Hintergrund kommt Riegel zu einer differenzierten Einschätzung bezüglich des Mehrwerts der Genderperspektive bei der Thematisierung von Gottesbildern im Religionsunterricht.

Silvia Arzt widmet sich der Praxis der Gottesrede im Religionsunterricht und stellt beispielhaft Materialien und Texte vor. Als entscheidende Aufgaben der Lehrenden formuliert sie die Reflexion der eigenen (Glaubens-)Biografie, die Erweiterung des Wissens über feministisch-theologische Ansätze zur Gottesfrage, die konsequente Verwendung geschlechtergerechter Sprache, die Thematisierung auch weiblicher Gottesbilder im Unterricht sowie die Ermutigung der Schüler/innen, ihre eigenen Gottesbilder zur artikulieren.

IV. Geschlechter bilden – Religionsunterricht konkret. Wie lassen sich die Forderungen einer geschlechterbewussten Religionspädagogik konkret im Unterricht umsetzen? Sechs Artikel bieten Anregungen und Beispiele zu unterschiedlichen Herausforderungen und Themen des Religionsunterrichts. Mariele Wischer lenkt in ihrem Beitrag den Blick auf einen gendersensiblen Umgang mit der Bibel in der schulischen Unterrichtspraxis. Sie entfaltet eine grundsätzliche Haltung, mit der Lehrerinnen und Lehrer Bibeltexte ‚mit der Genderbrille‘ lesen können, die ihnen die Möglichkeit eröffnet, eigene Ansätze zum gendersensiblen Umgang mit den Texten für ihre Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dies konkretisiert sie an der im Religionsunterricht oft zum Gegenstand gemachten biblischen Geschichte von

David und Goliath, die sie unter dem gendersensiblen Blickwinkel neu entfaltet und daraus zeitgemäße Unterrichtselemente für heutige Jugendliche entwickelt. Heike Harbecke entwirft auf dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Jungen als schulische ‚Sorgenkinder‘ eine geschlechterbewusste Unterrichtsreihe für die Jahrgangsstufe 11, die den biblischen Adam fokussiert. Biografisches Lernen, mit der Bibel lernen und den Umgang mit (Geschlechter-)Differenzen lernen beschreiben dabei zugleich die religionspädagogischen Aufgaben und Ziele. Harbecke stellt Inhalte und Methoden vor, wie mit der Schöpfungserzählung und insbesondere mit der Figur des Adam jenseits von Defizitorientierungen und nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen jungen- und genderpädagogisch gearbeitet werden kann. Hedwig Meyer-Wilmes stellt eine Unterrichtssequenz zur Gottesebenbildlichkeit aus einer Berufsschulklasse für Erzieher/innen vor. Anhand einer Bildbetrachtung zur ‚anderen Eva‘ knüpft sie an (gesunkenes) Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an und formuliert Fragen für einen künftigen Berufsschulreligionsunterricht. Stephanie Theis weist die Möglichkeiten des Religionsunterrichts als Ort für spirituelle Erfahrungen aus und verschränkt dies mit der Frage nach den Zusammenhängen von Spiritualität und Geschlecht. Theis öffnet den Blick für das Repertoire an Unterrichtselementen, die spirituelle Erfahrungen auch im Religionsunterricht möglich machen. Drei Beispiele dienen der Illustration, wie Spiritualität im Religionsunterricht gestaltet werden kann und wie gerade hierbei Geschlechtsrollenmuster in Bewegung geraten können. Elisabeth Naurath setzt sich mit der Werte-Bildung bei Mädchen und Jungen auseinander. Ausgehend von der Kritik an der fehlenden Vernetzung des Gender-Diskurses mit dem Diskurs der Werte-Erziehung unterzieht sie psychologische Entwicklungstheorien zum moralischen und religiösen Urteil einer genderbewussten Hermeneutik des Verdachts. Naurath macht deutlich, dass Wertebildung lebensgeschichtlich u.a. durch geschlechtstypische Rollenzuschreibungen mitbestimmt und dies zu berücksichtigen ist – sowohl in der religionspädagogischen Praxis als auch in der weiteren Forschung.

Erna Zonne und Kathrin Klausning nehmen das Thema Geschlechterverhältnis im Islam als Thema im Religionsunterricht und als Inhalt des Studiums zukünftiger Religionslehrer/innen in den Blick. Ausgangspunkt ist die Beschreibung und kritische Reflexion der Darstellung muslimischer Frauen in Schulbüchern und Unterrichtsentwürfen. Auf dieser Folie geben die Autorinnen didaktisch-inhaltliche und methodische Empfehlungen für das Thema Gender und Islam im Religionsunterricht. Zentral dafür ist es, dass die Studierenden ihr eigenes Alltagswissen, ihre (stereotypen) Vorstellungen, aber auch das Unterrichtsmaterial kritisch hinterfragen. V. Genderbewusst Religion lehren lernen. Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung. Genderbewusster Religionsunterricht im Kontext einer an Geschlechtergerechtigkeit interessierten Schule setzt ein entsprechend sensibilisiertes, interessiertes, qualifiziertes und engagiertes Personal voraus. Was hierfür in den Phasen der Aus- und Weiterbildung (zukünftiger) Religionslehrer/innen getan wird und getan werden könnte, zeigen den Band abschließend vier Beiträge. Andrea Qualbrink setzt sich in ihrem Beitrag mit der universitären Ausbildung zukünftiger Religionslehrer/innen im Hinblick auf die Qualifizierung für einen genderbewussten Unterricht auseinander. Auf der Basis einer Erhebung stellt sie fest, dass nur an wenigen evangelisch- und katholisch-theologischen Lehrstätten Gender-Aspekte explizit in das Curriculum der Bachelor- und Master-Studiengänge für Studierende der Religionslehre implementiert wurden. Sie macht Vorschläge, welche Inhalte und Methoden genderbewusster Theologie auf welche Weise in das Studium integriert werden könnten und sollten. Einen Praxisbericht über eine Lernwerkstatt zum beruflichen Selbstkonzept zukünftiger Religionslehrerinnen liefert Christine Lehmann. Angeleitet von einer Religionspädagogin und

einer bildenden Künstlerin setzten sich die Teilnehmerinnen erfahrungsbezogen, experimentell und theoretisch reflektierend mit eigenen und fremden Vorstellungen von Religionslehrerinnen und ihrer Weiblichkeit auseinander. Dabei erweist sich die Herangehensweise als förderlich für die wichtige Aufgabe der Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts, das Handlungsmöglichkeiten jenseits geschlechtstypischer Verhaltensweisen eröffnet. Den Religionsunterricht macht Jörg Moritz-Reinbach als einen wichtigen Ort in der Schullandschaft Mecklenburg-Vorpommerns aus, von dem aus Geschlechtergerechtigkeit praktisch werden kann und wird. Denn zu den Spezifika des seit 1992 allmählich eingeführten Religionsunterrichts gehören u.a. die Thematisierung von Gerechtigkeit und die Aufforderung zu individuellen Lebensäußerungen. Moritz-Reinbach entwirft Perspektiven, wo und wie vor allem Religionslehrer/innen Genderkompetenzen erwerben können, damit der Religionsunterricht seine Möglichkeiten in dieser Hinsicht entfalten kann.“ (11ff.)

**Kunst der Seelsorge. Religion, Kunst und Psychoanalyse im Diskurs** lautet der Titel des im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-57005-0) erschienenen, leider sehr teuren (89,95 Euro) Bandes von Anne Steinmeier. Darin nimmt die Verfasserin die Aufgabenstellung, angesichts der gegenwärtigen Transformationen des Religiösen erzählend an der Rekonstruktion der eigenen bedrohten Identität zu arbeiten „im Horizont einer narrativen Identität auf, wie Paul Ricoeur sie entfaltet hat. Auf den Spuren einer konstitutiv durch Andersheit gebildeten Identität findet sich die Sorge um die Seele auf vielfach sich verzweigenden ‚Wegen der Anerkennung‘ in eine innere Diskursivität zwischen Religion, Kunst und Psychoanalyse herausgefordert. Eine Diskursivität, die in grenzgängige und vielschichtige Reflexionsprozesse hinein-nimmt und wissenschaftliche und künstlerische Perspektiven miteinander verschränkt.“ (10f.) In ihrem Buch versucht die Autorin Näherungen in drei Hauptkapiteln: „Unter dem Titel ‚Sprachgewinne‘ wird zu Beginn die Kunst des Gesprächs im Diskurs zwischen Seelsorge und Psychoanalyse erfragt. Möglichkeiten für ein Neu- und (Wieder)finden der eigenen Geschichte eröffnen sich in einem ersten Sinne in der Kunst eines schöpferischen Verstehens. Kein anderer als Joachim Scharfenberg hat diesen Weg gewiesen. Im Brennpunkt seiner in der Theologie der Korrelation Paul Tillichs gründenden Seelsorge steht die Verortung von Wahrheitsfindung im Gespräch als dem alle Erlösungsphantasien für sich und einen anderen loslassenden Respekt vor dem anderen Leben, der Wirklichkeit von Begegnung und darin der Wirklichkeit Gottes. Im Horizont seiner verbindenden Lektüre von von Humboldt, Gadamer und Freud wird ein Sprachgewinn anvisiert, der sich auf die Suche nach der niemals vorgegebenen Wahrheit Gottes im Leben des je anderen Menschen einlässt und zugleich getragen ist von einem Vertrauen auf gelingendes Verstehen, dem möglichen Sich-transparent-werden und Sich-selbst-verständig-werden-können im Gespräch. Hier liegt zugleich die Begründung für die Bedeutung von Narrativität im Horizont unterschiedlicher Kulturen und Traditionen. Aber die Sensibilität für den ‚Zirkel hermeneutischer Selbstbeziehung‘ als ‚Figur der ‚Schließung‘“ veranlasst kritische Fragen. Der Versuch produktiver Weiterarbeit führt nach einer Relecture des Zusammenhangs von Sprache und Unbewusstem durch Jacques Lacan zu psychoanalytischen Konzeptionen der Gegenwart, in denen im Dialog mit den Kulturwissenschaften entscheidende Veränderungen zu verzeichnen sind. Die Kunst schöpferischen Verstehens unausdrücklicher Erzählungen setzt die Wahrnehmung der Alterität der verkörperten Sprache voraus. Anerkennung ereignet sich in ästhetischer Arbeit. Für Prozesse von ‚Performanz und Verwandlung‘ ist das Phänomen des Gegenwartsmoments von Weichen stellender Bedeutung. Die entscheidende konzeptionelle Weiterentwicklung findet sich in Thomas Ogdens so

genanntem ‚Zwischenreich des Träumens‘. Im Horizont des schöpferischen Grenzbe-  
reiches als einer ‚Figur des Dritten‘ wird die Kunst eines lebendigen Gesprächs be-  
gründet, das sich nicht mehr allein im Horizont der Deutung erschließt, sondern die  
Subjekte des Gesprächs dezentriert. Im Anschluss an diese Konzeption lässt sich  
der für die pastoralpsychologische Begründung der Seelsorge wichtige Zusammen-  
hang des Unbewussten und der schöpferischen Wirklichkeit Gottes präzisieren. In  
Bezug auf die gegenwärtigen Herausforderungen im Spannungsfeld von Lebens-  
kunst und Kontingenz bedeutet das für die Seelsorge zunächst: Lebendigsein im  
‚Zwischenreich des Träumens‘ ist ‚nicht nur eine Kunst [...], sondern das Lebensblut  
*aller Kunst*‘, und das heißt auch des Glaubens als der Kunst, in verwundbarer Frei-  
heit zu leben. Das ist das Thema des zweiten Hauptkapitels. Der vielfach zitierte Phi-  
losoph und Romancier Peter Bieri alias Pascal Mercier fordert eine grundsätzliche  
Diskussion heraus. Auf den Spuren des ‚Handwerks der Freiheit‘ bricht angesichts  
der Herausforderung der Freiheit im pluralen Raum, der Erfahrungen von Unfreiheit  
und Kontingenz, von narzisstischer Kränkung und Enttäuschung, die Frage nach ei-  
ner ethischen Grundlegung der Seelsorge auf. Eine Grundlegung, die nicht ohne  
Sprachgewinne im Diskurs von Seelsorge und Psychoanalyse möglich ist. Das seeli-  
sche Leben hört nicht auf, Formen, Metaphern, Stimmen zu suchen, in denen es  
schöpferisch lebendig sein kann. Diese Erkenntnis Ogdens, die er im Anschluss an  
Lou Andreas-Salome, der bezüglich ihrer Schriften immer noch weithin unbekannt  
Psychoanalytikerin der ersten Stunde, formuliert, klingt zusammen mit der gegen  
Freud formulierten Weisheit Ricoeurs, dass das Ich nicht wird, ein Leben sich nicht  
erzählt, ohne dass ein Mensch durch Brüche, durch den Verlust von Bildern und Vor-  
stellungen hindurch neuer Bilder fähig wird. Bilder, Gestalten, Metaphern, die schöp-  
ferisch voraus sind und zugleich doch nicht einfach ‚da‘ und zuhanden. Lebendige  
Metaphern, die sich ‚zeitigen‘, in nicht schließbaren Zwischenräumen ‚gegenwarten‘.  
Andersheiten, die eintreten, Passagen im Jetzt.

Auf diesen Spuren profiliert sich die Kunst der Seelsorge im Horizont der Kunst als  
Sorge für die Seele, wie es das dritte Hauptkapitel formuliert. Denn die Sprachen der  
Kunst suchen nicht in einer vereinheitlichenden und harmonisierenden Teleologie zu  
vereinnahmen. In ihrem kreativen Potential, im Reichtum ihrer Ressourcen, in vielfa-  
chen imaginativen Variationen vermögen sie vielmehr, Räume und Zeiten zu eröff-  
nen, in denen unverfügbar Neues entstehen und gefunden, in denen Vielschichtiges  
und Widersprüchliches geborgen werden kann. In ihrer je eigenen Materialität entfal-  
ten sie ihre sinnschöpferische Kraft. Sie können erfahrene Kontingenz gestalten und  
Weisheitskompetenz aktivieren. Sie vermögen als fremde Sprachen neue Bedeutun-  
gen zu schaffen und in verwandelnden Gegenwart Lebenszeit neu zu konfigurieren  
und lassen sich doch nicht allein durch Deutung erschließen. Sie vermögen  
Unsagbares im Sagbaren, Unhörbares im Hörbaren, Unberührbares im Berührbaren  
auszudrücken und zu bergen. Die Sprachen der Kunst, das sind hier nicht nur die  
bildende Kunst, sondern auch Gedichte und Psalmen, literarische und biblische Tex-  
te, Erzählungen kultureller und religiöser Lebenswelt, schließlich die Musik. Dabei  
führt das Nachdenken über Kunst ‚in einen denkenden Austausch mit der Kunst.‘  
Dazu gehört die Reflexion von Kunstwerken ebenso wie die Selbstreflexion der  
Künstler. Dazu gehört die Rezeption von Kunstwerken ebenso wie eigene schöpferi-  
sche Gestaltungen. Was es zu hören, zu sehen, zu lesen, nachzudenken und vor-  
zustellen gibt, sind nicht bloß ‚Vorgaben‘, sondern ‚zugleich Vorstöße und Vorfälle ins  
Offene [...], Freigaben und Offenlegungen, in denen Hörbarkeiten und Sichtbarkeiten  
erst wirklich als solche aufgehen.‘ Das gilt nicht zuletzt für die Frage des Gedächtnis-  
ses, das das Diskontinuierliche, das Abwesende und Verlorene zu bewahren ver-  
mag. In dieser für die narrative Identität besonders im Unausdrücklichen ihrer

transgenerationellen Verflechtungen bedeutsamen Wahrnehmung ist die ‚Phänomenologie der Konstellation von Erzählen, Zeit und erinnertem Leben‘ im Diskurs mit Walter Benjamin wegweisend. Eine Konstellation, die am Ort der Seelsorge in eine eschatologische Dimension mündet. Kunst der Seelsorge ist im Horizont der Weisheit eines Glaubens verstanden, der die Stärke hat, sich auszusetzen, um die eigene Gefährdung weiß und gerade darin wachsam wird für die leise Stimme des Geistes in uns und unter uns, für die Präsenz der Zeichen in den Prozessen des eigenen Lebens und seiner Aneignung des Fremden, des Kontingenten in Widerfahrnissen und Möglichkeiten, in der Vielfalt der Erfahrungen, in Gegenwarten, in Berührung mit Andersheit, in der Lebenskraft gegen den Tod, im schöpferisch-widerständigen Mut zum Sinn. Im Diskurs von Religion, Kunst und Psychoanalyse kommt mit der Kunst nicht nur ein Weiteres hinzu. Vielleicht kann sich im Horizont der Kunst der Diskurs von Seelsorge und Psychoanalyse fortschreiben und sich so in neuer Annäherung an jenen gemeinsamen Sprachgewinn versuchen, von dem Freud einst wusste, als er schrieb, ‚daß unsere Gegnerschaft nur eine einstweilige [...], keine unversöhnliche‘ sein werde. Ein Sprachgewinn im Horizont schöpferischer und heilender Kultur der Anerkennung – der Seele des Einzelnen und der Seele der Kultur im Entwurf einer bewohnbaren Welt.“ (11ff.)

In ihrem im LIT Verlag (ISBN 3-643-11250-7) erschienenen ausgezeichneten Buch **Schulseelsorge – ein junges kirchliches Handlungsfeld im Schulalltag und in Krisenzeiten. Der Trauer-Koffer – in der Trauer füreinander da sein: Neue Wege der evangelischen Schulseelsorge nach dem Tod eines Schülers** befasst sich Anna-Christina Petermann mit grundsätzlichen Fragen und Kernthemen der evangelischen Schulseelsorge und zeigt sowohl die Notwendigkeit als auch die Chancen dieses christlichen Aufgabenfelds auf. Zunächst hält sie zu Recht mit Blick auf die evangelische Schulseelsorge als einem eigenständigen Aufgabenfeld im staatlichen System Schule fest: „Der Tod eines Mitglieds einer Schulgemeinschaft, Amokläufe in Schulen mit Toten, verunglückte Schulbusse mit Schwerverletzten, Ausgrenzung und Erpressung unter Schülern aller Gesellschaftsschichten mit und ohne Migrationshintergrund: Dies sind tiefgreifende Erlebnisse, die Menschen im sozialen System Schule seelisch belasten und möglichst zeitnah aufgearbeitet werden sollten. Überfüllte Klassen mit Schülern unterschiedlicher Sprachkreise und Religionszugehörigkeiten, Lehrer an der Grenze verkraftbarer Belastungen: Der Lern- und Lebensraum Schule hat empfindliche Risse bekommen – vor allem im Lebensraum. Auch das Elternhaus, eigentlicher Grundstock der Erziehung, hat sich zum Teil beträchtlich verändert. Beruflich angespannte Eltern mit nur wenig Zeit und Spielraum für individuelle Zuwendungen, geschiedene Eltern, die sich um Besuchsrechte streiten, arbeitslose Eltern beziehungsweise Alleinerziehende, die am Existenzminimum leben und kaum Geld für kindliche Wünsche beziehungsweise Freizeitangebote übrig haben: Die Schule muss zunehmend auch familiäre Defizite auffangen, einen Lern- und zugleich auch einen adäquaten Lebensraum darstellen. Zudem werden Kinder und Jugendliche bereits im Grundschulalter auf solche, sie möglicherweise direkt betreffenden Lebensprobleme nahezu laufend hingewiesen. Manche Medienformate greifen Amokläufe, Schulbusunfälle, Drogengeschäfte und körperliche Gewalt an Schulen in undifferenzierter Form auf und zeigen obendrein in unreflektierten Spielfilmen immer wieder Gewalt an Kindern in Familien. Auch in zahlreichen Computerspielen nimmt Gewalt eine zentrale Rolle ein. Schüler sind heute nahezu permanent beträchtlichen seelischen Belastungen ausgesetzt. Die Schule steht – vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher, familiärer und schulpolitischer Rahmenbedingungen – mithin vor der verantwortungsvollen Aufgabe, den einzelnen Schüler in seinem Alltag,

insbesondere aber in kritischen Lebenssituationen, auch seelsorglich möglichst individuell zu begleiten. Schon aus Gründen des kompakten Stundenplans und der viel zu hohen Schülerzahlen pro Klasse sind Lehrer allein in der Regel nicht in der Lage, derartige Problemstellungen zu bewältigen. In den Universitäten wurden sie, bisher zumindest, darauf nicht ausreichend vorbereitet. Genau hier setzt die Schulseelsorge aus evangelischer Perspektive an. Sie ist ein junges kirchliches Handlungsfeld im staatlichen Lern- und Lebensort Schule, vor allem eine Glaubens- und Lebenshilfe im schulischen Lebensraum. Sie richtet ihre Angebote an einzelne Schüler und an die Schulgemeinschaft insgesamt, leistet durch ihre religiös-ethischen Angebote einen wesentlichen Beitrag zur Konstruktion einer sensiblen und krisenfähigen Schulkultur.“ (1f.)

Ihre innovative Arbeit ist in drei Hauptteile gegliedert: 1. Evangelische Schulseelsorge – ein zeitgemäßes Angebot für das Zusammenleben innerhalb einer Schulgemeinschaft. 2. Trauerbegleitung – eine besondere Arbeitsform evangelischer Schulseelsorge in Krisenzeiten. 3. Der Trauer-Koffer als Wegbegleiter im Trauerprozess – griffbereite unterrichtliche Angebote für die aktive Gestaltung des schulischen Trauerprozesses nach dem plötzlichen Tod eines Schülers. Die Autorin schreibt: „Besonders in Krisensituationen, beispielsweise beim plötzlichen Tod eines Schülers, unterstützt die Schulseelsorge eine Schulgemeinschaft bei der Auseinandersetzung mit solch einem prägnanten Ereignis. Aus diesem Grund wird – aufbauend auf den ersten Teil – im zweiten Hauptteil der Arbeit anhand eines Fallbeispiels die zentrale Bedeutung von Schulseelsorge für die gesamte schulische Trauerbe- und Trauerverarbeitung nach dem plötzlichen Tod eines Schülers aufgezeigt (3.1) und ergänzend dazu ein Konzept zur schulischen Notfallseelsorge vorgestellt (3.2). Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Fragen, wie eine Schulgemeinschaft beim plötzlichen Tod eines Schülers unterstützt und wie schulische Trauerarbeit didaktisch-methodisch aufgebaut beziehungsweise gestaltet werden können, damit sich alle Beteiligten der Schulgemeinschaft mit ihrer Trauer und ihren Ängsten nicht allein gelassen fühlen. Eine Antwort darauf gibt im dritten Hauptteil der Arbeit der Trauer-Koffer, der – parallel zu einem speziell ausgebildeten Schulseelsorger – in jeder Schule präsent sein sollte. Nach der allgemeinen Konzeptidee (4) werden die einzelnen unterrichtlichen Angebote aus didaktisch-methodischer Perspektive vorgestellt (4.2).“ Zweifellos gelingt es dieser Abhandlung zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, parallel zum traditionellen Schulbetrieb insbesondere den Lebensraum Schule sowohl im Alltag als auch bei Krisensituationen funktionsfähig zu erhalten und damit seelisch belasteten Schülern eine zeitnahe, alters- und situationsangemessene schulseelsorgliche Angebotspalette zur Verfügung stellen zu können – um somit dem System Schule und den Individuen in der Schule auf der Basis gegenseitigen Vertrauens und christlicher Nächstenliebe praxisbezogene Hilfestellungen anzubieten.“ (3f.) Der Trauerkoffer sollte in jedem Lehrerzimmer vorhanden sein!

Dem Thema **Reformpädagogik und evangelische Schule im 20. Jahrhundert** widmet sich Rüdiger Baron in seinem im Waxmann Verlag (ISBN 3–8309–2507–1) erschienenen Buch. Dort schreibt der Verfasser in der Einleitung: „Der Protestantismus in Deutschland war von Anfang an auch eine Bildungsbewegung, die es sich zur Aufgabe machte, möglichst breite Kreise des Volkes zu befähigen, sich selbst ein Urteil in Glaubensdingen zu bilden und danach ihr Leben zu gestalten. Bis heute reklamiert die evangelische Kirche eine Bildungsverantwortung, die weit über den Religionsunterricht hinaus reicht. Dafür stehen die Namen Luther, Melancthon, Comenius, Francke, Pestalozzi und Schleiermacher, um nur die bekanntesten zu nennen. Auch die Bildungsreformbewegung im ersten Drittel des vorigen Jahrhun-



derts wurde wesentlich von evangelischen Theologen initiiert und vorangetrieben. Hauptbeweggrund war jedoch die Opposition gegen den beherrschenden Einfluss der Kirchen im öffentlichen Schulwesen. Sie vertraten andere Vorstellungen davon, wie Religion zu lehren und was Bildung und Erziehung im Geiste des Evangeliums sein sollte. Die Religion der Reformpädagogen ist in den letzten Jahren ausführlich untersucht und dargestellt worden. Die vorliegende Untersuchung dagegen will nicht die Theologie der Reformpädagogen untersuchen, sondern die Pädagogik der Kirche: Wie hat die jeweilige evangelische Kirche auf Versuche reagiert, reformpädagogische Ansätze der Bildung und Erziehung in evangelischen Schulen zu verwirklichen? Reformpädagogische oder aus der Reformpädagogik entlehnte Ansätze haben heute Konjunktur. Auch in Bezug auf das evangelische Schulwesen wird die Reformpädagogik gerne als eine der inspirativen Quellen genannt. Doch ist dies wirklich so? Haben die Verantwortlichen in Kirche und Diakonie tatsächlich reformpädagogische Impulse problemlos aufgegriffen und unterstützt? Die folgende Untersuchung wird zeigen, dass die betroffenen evangelischen Kirchen sich im Gegenteil lange Zeit schwer getan haben, aus der Reformpädagogik stammende Unterrichts- und Lebensformen zu akzeptieren und mit der christlichen Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu verbinden. Der Autor geht dabei von der grundsätzlichen Einstellung aus, dass die theologische Grundlage evangelischer Schulen ein christliches Menschenbild einschließt und damit auch eine entsprechende Pädagogik nach sich ziehen muss. Dies scheint selbstverständlich zu sein, ist es aber nicht, wie sich im Zuge der Untersuchung zeigen wird. Dem Autor ist klar, dass es das eine christliche Menschenbild nicht gibt und dass nach Zeit und Ort recht unterschiedliche Vorstellungen davon vertreten wurden. Und natürlich lässt sich aus der Bibel keine bestimmte Pädagogik deduzieren; der Autor ist aber davon überzeugt, dass es Kriterien dafür geben muss, welche Bildungs- und Erziehungsvorstellungen sich mit dem christlichen Glauben vereinbaren lassen und welche nicht. Die reformpädagogische Bewegung war ein früher Versuch zur Humanisierung der Schule. Die Kirche hat sich lange Zeit schwer getan, dieses Bemühen zu verstehen und als einen Beitrag zur Verwirklichung ihrer eigenen Vorstellungen vom Menschen, d.h. seiner Bildungs- und Erziehungsfähigkeit zu akzeptieren.“ (11ff.)

Spannende exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge) stellt Thomas Heller in seiner in der edition paideia des IKS Garamond Verlages (ISBN 3-941854-52-9) veröffentlichten Jenenser Dissertation **Studienerfolg im Theologiestudium** vor. Zusammenfassend schreibt der Autor in seinem Schlusswort: „Ist Studienerfolg (im Pfarr- und Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie) vorhersagbar? Kapitel 7.3 hat bereits zusammengefasst, dass diese Frage mit einem eindeutigen ‚jain‘ beantwortet werden muss. Zwar konnte kein einziges Merkmal herausgearbeitet werden, das bei Vorliegen einer spezifischen Ausprägung in sämtlichen entsprechenden Fällen einen sehr hohen / sehr niedrigen Studienerfolg bedingt hätte – allerdings durchaus verschiedene Prädiktoren, die mitunter ausgesprochen ausgeprägte Effekte im Blick auf den Studienerfolg aufwiesen. Insbesondere die zu Studienbeginn vorliegende Gesundheit sowie die Religiosität und religiöse Studienmotivation der Befragten sind hier nochmals zu erwähnen; sowie weiterhin ebenso die Lateinkenntnisse, das Vorliegen bereits absolvierter altsprachlicher Prüfungen (Latinum, Graecum, Hebraicum), das schulische Selbstkonzept, die Abiturfachnoten des Deutsch-, Geschichts- und Englischunterrichts und als im Ganzen bedeutsamster Bedingungsfaktor die Abiturgesamtnote mit einer Kor-

relation nach Spearman von  $r = 0,41$  (alle Probanden) zum genutzten Studienerfolgsindex. Insgesamt 28,6% der befragten Studienanfänger mit einer Abiturgesamtnote von 2,8 und schlechter brachen so innerhalb von vier Semestern ihr im Wintersemester 2007/08 aufgenommenes Pfarr- oder Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie wieder ab – jedoch im Vergleich nur 8,6% der Befragten, die eine Abiturgesamtnote von 1,7 und besser aufwiesen. Im Blick darauf, dass ein hoher Studienmisserfolg aus zahlreichen Gründen als höchst problematisch angesehen werden muss (s. Kapitel 1.1f.), konnten hieraus in Kapitel 8 verschiedenste Konsequenzen u.a. für die Studienberatung, die Hochschuldidaktik und die konzeptionelle Gestaltung des Evangelischen Theologiestudiums sowie für die Hochschulseelsorge gezogen werden.

Gleichwohl ist das Feld möglicher / tatsächlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs im Pfarr- und Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie damit erst zum Teil erschlossen. Der gesamte Bereich der u.U. ausgesprochen gewichtigen institutionellen Bedingungsfaktoren ist mit der in der Einleitung vollzogenen (s. Kapitel 1.3) und u.a. rein forschungsökonomisch begründeten Fokussierung auf die persönlichen Prädiktoren des Studienerfolgs nicht bzw. allenfalls am Rande (s. Kapitel 7.1.7) mit in den Blick genommen worden. Was trägt gute / schlechte universitäre Lehre für den Studienerfolg aus? Inwiefern bedingt das Lebensumfeld am Hochschulort den Studienerfolg? Ziehen höhere Betreuungsschlüssel und bessere Ausstattungen einzelner Institute / Fakultäten bzw. Hochschulen (wirklich) einen höheren Studienerfolg der jeweilig davon profitierenden Studierenden nach sich und falls ja, in welcher Ausprägung? Zu diesem wichtigen Forschungsfeld treten zahlreiche weitere Forschungsfragen hinzu: Kann die Bedeutung der identifizierten Prädiktoren auch in den weiteren Semestern des dann beginnenden Hauptstudiums bestätigt werden – oder verringert sich der prädiktive Wert der zu Studienbeginn vorliegenden Merkmale mit zunehmendem Fortschreiten des Studiums? Welcher Zusammenhang besteht zwischen den identifizierten Bedingungsfaktoren, dem Studienerfolg am Ende eines mit einem Abschluss erfolgreich absolvierten Studiums und dem weiteren Berufserfolg? Und: Inwiefern ändern sich die identifizierten Prädiktoren – so beispielsweise Religiosität, eine religiöse Studienmotivation oder das dann akademische Selbstkonzept – im Verlauf des Studiums; und welche Auswirkungen hat dies dann wiederum auf den Studienerfolg? Das Forschungsfeld ‚Studienerfolg im Studium der Evangelischen Theologie‘ und damit zugleich das Studium der Evangelischen Theologie an sich bleibt so zu weiten Teilen terra incognita.“ (273f.)

Zum Studienerfolg beitragen können ohne Zweifel Ansätze zur Kompetenzmodellierung und -messung im Rahmen einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik wie dies eindrucksvoll in dem von Florian Bruckmann, Oliver Reis und Monika Scheidler im LIT Verlag (ISBN 3-643-10978-1) herausgegebenen Band **Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie. Konkretion – Reflexion – Perspektiven** belegt wird. Neben Beiträgen zur Einführung in den allgemeinen hochschuldidaktischen Kompetenzdiskurs werden reflektierte Praxisbeispiele kompetenzorientierter Lehre aus den vier Disziplinen der Katholischen Theologie (Biblische, Historische, Systematische und Praktische Theologie) vorgestellt. In seinem kommentierenden Rückblick schreibt der Arbeits- und Organisationspsychologe Niclas Schaper: „Die vorgestellten Praxisbeispiele kompetenzorientierter Lehre in der Theologie beschreiten einen anspruchsvollen und schwierigen, aber in vieler Hinsicht auch sehr lohnenden Weg zur Verbesserung der Lehrqualität. Bei den hier dokumentierten und reflektierten Lehrprojekten handelt es sich um besondere Pionierleistungen im Bereich einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik, die einerseits zwar noch von entsprechenden

Such- und Entdeckungsbewegungen in diesem Feld zeugen, andererseits aber wertvolle Orientierungsbeispiele liefern und Leitbild sein können für weitere Versuche zur Verbesserung der Lehre nicht nur in der Theologie, sondern auch in anderen Fach- und Lehrkontexten.“ (264)

Keinesfalls terra incognita bleibt die Geschichte der Oldenburger Religionspädagogik aufgrund des von Helmut Schirmer im Peter Lang Verlag (ISBN 3-631-60631-5) herausgegebenen Sammelbandes **Religionspädagogik im Widerstreit. Ein Oldenburger Quellen- und Studienbuch**. In seinem Vorwort schreibt der kundige Herausgeber: „In der über 200jährigen Geschichte der Lehrerbildung im (ehemaligen) Land Oldenburg hatte das Fach evangelische Religion wie selbstverständlich fast immer seinen Platz, obgleich es spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im staatlich gegründeten und kirchlich exekutierten seminaristischen Ausbildungsbetrieb eine umstrittene Rolle spielte. Auch nach der grundsätzlichen Trennung von Staat und Kirche in der Weimarer Verfassung blieb das Schulfach Religion und die Ausbildung seiner Lehrkräfte mit Ausnahme der NS-Zeit bis in die Gegenwart hinein in der Einflussphäre der beiden großen Konfessionen, ein Faktum, das vor allem grundgesetzlich und vom niedersächsischen Schulgesetz sowie auf evangelischer Seite vom Loccumer Staatskirchenvertrag von 1955 abgesichert ist. Daher ist es einerseits in formaler Hinsicht begründet, dass seit 1974 auch an der neu gegründeten Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das Fach Ev. Theologie und Religionspädagogik gelehrt und studiert wird. Andererseits muss sich diese wissenschaftliche Disziplin in ihrer Gesamtheit und in ihr auch die akademische Fachdidaktik des ev. Religionsunterrichts inhaltlich in kritischer Forschung und freier Lehre wissenschaftlich und gesellschaftlich legitimieren. Mit welchen Ansätzen und Perspektiven dies geschieht, soll mit dem vorliegenden Quellen- und Studienbuch belegt und nachvollziehbar werden. Es enthält 14 Beiträge aus der Religionspädagogik der letzten fünf Jahrzehnte. Ausgangspunkt der Zusammenstellung ist die Grundthese, dass sich historisch und wissenschaftssoziologisch gesehen an der Reformuniversität Oldenburg ein eigenes Profil entwickelt hat, das gegenüber den allgemeinen Aspekten und besonderen Schwerpunkten der akademischen Forschung und Lehre in der Bundesrepublik durchaus eine Religionspädagogik im Widerstreit kennzeichnet.“ (5) Namhafte Religionspädagoginnen und Religionspädagogen nehmen hier eine interessante Verortung vor!

Eine hervorragende Einführung in die Diakonie als Praxis sozialen Helfens legen Heinz Rügger und Christoph Sigrist mit ihrem im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17611-2) erschienenen Band **Diakonie – eine Einführung. Zur theologischen Begründung helfenden Handelns** vor. Zunächst skizzieren sie die geschichtlichen Ausprägungen diakonischen Handelns: „Dass die biblische Botschaft von der Menschenliebe, wörtlich: von der Philanthropie Gottes (Tit 3,4), von ihrem Wesen her bei den Glaubenden in tätiger Liebe Ausdruck finden müsse, also in solidarischem Engagement für andere Menschen, die auf irgendeine Weise der Hilfe bedürfen, das gehört seit jeher zum Kerngehalt christlichen Glaubens. Welche konkrete Gestalten dieser Grundimpuls des Glaubens im Verlauf der Geschichte annahm, hing von verschiedenen Faktoren ab: von der Art der Nöte, die zum Handeln herausforderten; von den gesellschaftlich-politischen, den kirchlich-strukturellen und den ökonomisch-organisatorischen Rahmenbedingungen, die man vorfand; auch von der jeweiligen Theologie und Frömmigkeit, die eine bestimmte Gruppe von Christen prägte. Grundsätzlich aber lassen sich drei Formen mitmenschlicher Hilfe unterscheiden, in denen sich ‚christliche Liebestätigkeit‘ ausprägte.

1. Die eine ist das spontane, informelle Helfen einzelner Christinnen und Christen nach ihren jeweiligen Möglichkeiten angesichts einer konkret begegnenden Notsituation. Das ist *individuelle Praxis konkreter Nächstenliebe* oder Mitmenschlichkeit. Hier liegt gleichsam die Urform christlichen Helfens, sei es innerhalb der christlichen Gemeinschaft oder darüber hinaus in der Gesellschaft. 2. Mit der Zeit bildeten sich in der Alten Kirche Formen des Übertragens von grundlegenden Aufgaben an dafür bestimmte Personen heraus. So kam es zur Entwicklung von kirchlichen Ämtern, unter anderem des *Diakonats*. Ihm oblag die Fürsorge für die Bedürftigen in der Gemeinde. Wenn der altkirchliche Diakonats im Verlauf der Jahrhunderte auch unterschiedliche Formen annahm, zeitweise sogar seinen eigenständigen sozialfürsorglichen Charakter verlor und zu einer bloßen Vorstufe des Priesteramtes verkam, war damit doch der Dienst sozialen Helfens als ein *eigenständiges kirchliches Amt* eingeführt. Es markierte neben der Aufgabe der Verkündigung und derjenigen der Leitung eine Grundfunktion des Kircheseins: die Praxis der Nächstenliebe angesichts konkreter Situationen von Not und Leiden. 3. Schließlich entwickelte sich eine dritte, nachhaltig wirksame Form sozialer Hilfe aus christlicher Nächstenliebe in der Gestalt klösterlicher Diakonie. Hier wurde das herausgebildet, was man später *Anstaltdiakonie* nannte: Es entstanden Einrichtungen wie z.B. Hospize, in denen Fremde beherbergt, Kranke gepflegt und Sterbende begleitet wurden. Unser Spitalwesen geht auf diese Ursprünge zurück. Später wurden Aufgaben organisierter Diakonie etwa von geistlichen Bruder- oder Schwesternschaften (z.B. den Beginen), von Diakonissen oder von Vereinen der Inneren Mission wahrgenommen. Diese Form institutioneller, von christlichen Gemeinschaften innerhalb oder neben der institutionalisierten Kirche getragenen Hilfe bildet eine bis heute prägende Form christlichen Helfens. Alle drei Grundformen – die individuelle Praxis der Nächstenliebe, der Diakonats als kirchliches Amt und die Anstaltdiakonie – existieren bis heute, z.T. nebeneinander, z.T. miteinander verbunden, und verkörpern das, was man gemeinhin mit dem Begriff Diakonie bezeichnet.“ (21)

Sodann benennen die Autoren im Rahmen der Frage nach der Identität von Diakonie eine zweifache Falle: „Die erste Form von Diakonie, die individuelle, spontane Praxis von Mitmenschlichkeit, bedurfte und bedarf auch heute in der Regel keiner differenzierten Begründung. Hier wird getan, was aus einer konkreten Notsituation heraus als unmittelbar gefordert und entsprechend evident erscheint. Man hilft einem Verunfallten, unterstützt jemand Bedürftigen, besucht eine einsame Person. Man tut, was Nächstenliebe immer schon zu allen Zeiten und in allen Kulturen selbstverständlich getan hat. Dabei spielen ganz elementare Motivationsfaktoren eine Rolle, in unserem Kulturkreis etwa das biblische Gebot der Nächstenliebe. Mehr war und ist nicht nötig. Dass man zu tätiger Hilfe herausgefordert ist, steht kaum zur Debatte, und die grundsätzliche Frage nach dem *Wie* des Helfens erübrigt sich in der Regel auch. Man hilft so, wie man es kann und wie es die Situation erfordert. Daran hat sich bis heute nicht viel geändert. Komplexer ist die Situation bei den beiden anderen Grundformen von Diakonie, dem kirchlichen Diakonats und der Anstaltdiakonie. Im Blick auf die Diakonie als Tätigkeitsbereich eines kirchlichen Amtes hat sich im Verlauf der Kirchengeschichte immer wieder die Frage gestellt, wie dieses Amt auszugestalten, wofür es zuständig und von wem es auszuüben sei. Der kirchliche Diakonats wurde hineingezogen in die zum Teil heftigen Auseinandersetzungen um das angemessene Amtsverständnis der Kirche, obwohl sich die heiklen, zum Beispiel ökumenisch kontroversen Fragen gar nicht um das diakonische Amt drehen, sondern um das priesterliche resp. pastorale Amt sowie um das Amt der Kirchenleitung. In der deutschsprachigen reformierten Tradition, die seit Zwingli und Bullinger eine stark pfarrerzentrierte Amtsstruktur aufwies, kam es erst im 20. Jahrhundert zu einer Neu-

entdeckung des diakonischen Amtes, und dessen Stellung im Gegenüber zum nach wie vor dominanten Pfarramt bleibt bis heute eine viel diskutierte Frage, die nicht nur mit Theologie, sondern auch mit Macht und Einfluss von Berufsständen zu tun hat. Die Frage nach der Identität von Diakonie entwickelte sich hier also als Frage nach der Begründung von Diakonie als eigenständiges kirchliches Amt einerseits und nach seiner Zuordnung zu den anderen Ämtern und Diensten innerhalb der Kirche andererseits. Anders entwickelte sich die Frage nach der Identität der Diakonie in der Tradition der sogenannten Anstaltsdiakonie, also in den freien, mit der Kirche nur indirekt verbundenen diakonischen Werken.

Hier waren es einerseits der Rückgang der einstmals großen Zahl von Diakonissen und die Übernahme mancher früher von ihnen wahrgenommenen Funktionen durch kirchlich nicht gebundene, säkulare Mitarbeitende, die die Frage aufkommen ließen, ob diakonische Werke damit ihren diakonischen Charakter bzw. ihr religiöses Mandat verlören. Andererseits stellte sich die Frage ganz ähnlich durch den Ausbau des modernen, weltlichen Sozialstaats, der zahlreiche soziale Dienste, die zuvor von freien diakonischen Werken geleistet worden waren, übernahm. Ja, manche ehemals diakonischen Einrichtungen gingen ganz in die Trägerschaft der öffentlichen Hand über. Änderte sich dadurch etwas an der konkreten Dienstleistung, die in den entsprechenden Institutionen erbracht wurde? Und wenn ja: War das zu begrüßen oder zu bedauern? Viele diakonische Werke sind heute umgetrieben von der Frage nach ihrer Identität, nach dem, was sie gegenüber anderen, nicht religiös fundierten sozialen Institutionen auszeichnet. Die Frage nach dem diakonischen Proprium, also nach dem Besonderen der Diakonie gegenüber säkularer Sozialarbeit, Pädagogik, Pflege oder Betreuung, füllt inzwischen eine ganze Bibliothek. Mit der gesellschaftlichen Säkularisierung, die die reformierten Volkskirchen wie die meisten großen Diakoniewerke in beträchtlichem Ausmaß als eine innere Selbstsäkularisierung nachvollzogen haben, und mit dem zunehmenden kirchlichen Identifikationsdefizit der Mehrheit der Kirchenmitglieder hat sich eine analoge Frage auch im Blick auf das diakonische Amt in der Kirche gestellt: Wie viel kirchliche Identifikation und wie viel theologische Grundkenntnisse müssen Sozialdiakoninnen und Sozialdiakone aufweisen, um angestellt werden und ihren Auftrag sachgemäß erfüllen zu können? Auch von hierher stellt sich heute die Frage nach der Identität der Diakonie im Sinne des kirchlichen Diakonats. Bei solchen heutigen Fragen nach der Identität von Diakonie gibt es eine doppelte ‚Falle‘, in die manche Diskussionen geraten. Die eine ‚Falle‘ zeigt sich vornehmlich als Problem des volkshkirchlichen Amtes der Gemeindediakonie: In den vergangenen Jahrzehnten haben sich immer wieder ausgebildete Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter von Kirchen als Gemeindehelferinnen und Gemeindehelfer oder als kirchliche Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter anstellen lassen, ohne ihre berufliche Aufgabe aber als spezifisch kirchliches, diakonisches Amt verstehen zu wollen. Das zeigte sich mitunter darin, dass in der Diskussion um die Ordination zum Diakonat gerade die als Sozialarbeiter ausgebildeten Berufstätigen sich zum Teil dezidiert weigerten, sich ordinieren zu lassen. Darin zeigt sich eine innere Distanz zum theologisch expliziten Auftrag und Kirchesein der Kirche, die letztlich mit einem diffusen, inhaltlich nicht geklärten Bezug zum eigenen beruflichen Auftraggeber einhergeht. Hier kommt es zu einem Verlust des ekklesialen Bezugsrahmens und zu einer kirchlichen Identitätsdiffusion von Sozialdiakoninnen und Sozialdiakonen, die um des Zeugnisses und der Identität der Kirche willen der Klärung bedarf. Die andere, entgegengesetzte ‚Falle‘ zeigt sich bei Diakoniewerken in einem manchmal geradezu zwanghaft anmutenden Versuch, sich in den eigenen sozialen Dienstleistungen von anderen, nicht religiös fundierten Institutionen abzugrenzen. Diakonie wird dann als ‚Sozialarbeit plus‘ verstanden und die eigene Daseinsberechtigung davon abhängig

gemacht, dass man eben anders sei als andere. In diesem ‚anders‘ schwingt – oft unbewusst, zuweilen bestritten, aber von vielen doch spürbar wahrgenommen! – ein ‚besser‘ mit.

Das Anderssein wird als Auftrag empfunden und zur Forderung an Mitarbeitende erhoben. Hier geschieht ein Stück theologische Überhöhung sozialen Handelns, die nicht hilfreich ist, sondern für manche Mitarbeitende Probleme schafft und deshalb ebenfalls einer Klärung bedarf. Geht es also bei der ersten ‚Falle‘ um ein theologisches *Defizit* in der diakonischen Identität von kirchlichen Mitarbeitenden, so bei der zweiten ‚Falle‘ um eine problematische theologische *Überhöhung* helfenden Handelns in diakonischen Institutionen.“ (22ff.) Zur Absicht ihres Buches schreiben die Verfasser: „Es ist die Absicht dieses Buches, hier eine Klärung vorzunehmen, und zwar eine theologische Klärung. Wir sind der Auffassung, dass eine solche um der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Diakonat wie in Diakoniewerken willen notwendig ist. [...] Im Blick auf die erste ‚Falle‘ geht es uns um eine Klärung des Ortes der Diakonie im Ganzen des kirchlichen Auftrags, im Blick auf die zweite ‚Falle‘ um eine Entmythologisierung und Versachlichung der alten Diskussion um das diakonische Proprium, also um das Besondere an diakonischem Handeln. In beiderlei Hinsicht geht es uns um einen Beitrag dazu, dass helfendes Handeln in der Kirche und in diakonischen Werken möglichst sachlich und ohne Überheblichkeit, aber mit einer engagierten, in beiden Bereichen je eigenen Identität geschehen kann. Darüber hinaus wollen die folgenden Kapitel eine allgemeine Einführung in die Diakonie geben. Sie soll Interessierten helfen, sich einen Überblick über die mit diesem Begriff bezeichneten Phänomene und Grundfragen zu verschaffen. Wir möchten einen Beitrag leisten zu einem Gespräch, das auf breiterer Ebene in Kirchen und in diakonischen Werken zu führen ist. Wichtig wäre uns, dass dieser unser Beitrag in Kirchen und in diakonischen Werken auf dem Hintergrund der Herausforderungen durch die konkreten, alltäglichen Aufgaben gelesen und diskutiert wird und – in Zustimmung oder in Widerspruch – zu einer Klärung der eigenen ‚diakonischen‘ Identität beitragen kann. Es ist uns bewusst, dass die folgenden Kapitel notwendigerweise im Allgemeinen bleiben. Das gehört zu den Grenzen einer überblicksartigen Einführung. Wir hoffen allerdings, dass v.a. die Orientierungspunkte im sechsten Kapitel deutlich genug skizzieren, in welcher Richtung diakonische Praxis zu überprüfen und zu gestalten wäre. Das Buch ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil stellt eine Hinführung zum Thema dar, beschreibt die Ausgangslage (Kap. 1) und enthält einige methodische Überlegungen (Kap. 2). Der zweite Teil behandelt die geschichtlichen Hintergründe der Tradition diakonischen Handelns, indem biblische Grundlagen skizziert werden (Kap. 3) und den geschichtlichen Entwicklungen von Diakonie nachgegangen wird (Kap. 4). Daran schließen sich im dritten Teil grundsätzlich-systematische Überlegungen an: Kap. 5 entfaltet ein Diakonieverständnis, das davon ausgeht, dass praktizierte Nächstenliebe als solidarisches Helfen etwas Allgemein-Menschliches ist. Theologisch gesprochen gehen wir von einer schöpfungstheologischen Begründung helfenden Handelns aus, derzufolge Gott als Quelle aller Liebe alle Menschen mit prosozialen Fähigkeiten begabt hat und es insofern keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen christlichem und nichtchristlichem Helfen gibt. Von daher setzen wir uns kritisch mit den in weiten Teilen der deutschsprachigen Diakonie und Diakoniewissenschaft zu beobachtenden Profilierungsversuchen auseinander und versuchen, das Selbstverständnis sowohl von diakonischen Institutionen wie auch von kirchlicher Diakonie sachgemäß zu bestimmen. Kap. 6 bietet im Sinne einer kleinen Ethik des Sozialen grundlegende Orientierungspunkte für helfendes Handeln im heutigen Kontext. Ein abschließendes Kapitel (Kap. 7) gilt der Reflexion, was es bedeutet, dass sich Diakonie heute auf einem Sozialmarkt vorfindet und sich deshalb in einer Kon-

kurrenzsituation mit vielen anderen sozialen Akteuren zu behaupten hat.“ (25f.) Eine wertvolle Einführung!

#### **4. Konfessionelles, interkulturelles und interreligiöses Lernen**

Joachim Willems legt mit seiner im VS Verlag (ISBN 3-531-18389-3) erschienenen Berliner Habilitationsschrift **Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden** einen diskussionswürdigen spezifisch religionspädagogischen Beitrag vor. Zur Fragestellung und zum Aufbau dieser Arbeit schreibt der Verfasser: „Religiöse Pluralität muss nicht unbedingt ein Problem sein. Dies zeigen historische und kulturelle Situationen, in denen Wege gefunden werden, den Umgang mit Heterogenität kulturell (und religionskulturell), politisch und rechtlich so zu gestalten, dass religiöse Vielfalt weder besondere gesellschaftliche Spannungen hervorruft, noch als Problem empfunden wird. Sobald religiöse Pluralität aber von einem Großteil der Bevölkerung als Problem betrachtet wird, sind die Zivilgesellschaft, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsysteme und wissenschaftlichen Disziplinen herausgefordert. Die vorliegende Arbeit versucht, dazu einen spezifisch religionspädagogischen Beitrag zu leisten. Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass Menschen im multireligiösen Deutschland ebenso wie im multireligiösen Europa und einer multireligiösen Welt interreligiöse Kompetenzen benötigen. Solche Kompetenzen zu fördern, fällt in den Verantwortungsbereich der Politik, des Bildungswesens – vor allem der allgemeinbildenden Schulen –, aber auch von zivilgesellschaftlichen Akteuren wie den Religionsgemeinschaften. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden gefragt werden, wie sich interreligiöse Kompetenz als eine in der öffentlichen Schule unterrichtlich zu fördernde Kompetenz wissenschaftlich konzeptualisieren lässt. Interreligiöse Kompetenz wird dabei verstanden als die Kompetenz bzw. die Kompetenzen, die notwendig sind, damit Personen interreligiöse Überschneidungssituationen bewältigen können, damit sie also verstehen, was in solchen Situationen geschieht, und damit sie in ihnen handlungsfähig sind. Diese Fokussierung auf interreligiöse Überschneidungssituationen ermöglicht es, das weite Feld des Interreligiösen so zu strukturieren, dass ein Proprium interreligiösen Lernens beschreibbar wird. Die Begrenzung auf schulisch zu fördernde interreligiöse Kompetenz ist sinnvoll, da sich Konzeptualisierungen interreligiöser Kompetenz je nach Kontext, in dem sie erworben bzw. gefördert werden, höchst unterschiedlich darstellen können. Die Konzentration auf den Raum der Schule etwa beinhaltet die Entscheidung, vorrangig (wenn auch nicht ausschließlich) nach den kognitiven Fähigkeiten zur Bewältigung interreligiöser Überschneidungssituationen zu fragen, und zwar nach solchen kognitiven Fähigkeiten, die im Rahmen von Schulunterricht überhaupt gefördert werden können. Außerdem kann an schulisch zu fördernde Kompetenzen die Erwartung gerichtet werden, dass sie zumindest in wesentlichen Teilen evaluierbar sind, dass also die Schule den Schülerinnen und Schülern wie den Eltern und der Gesellschaft als ganzer gegenüber Rechenschaft darüber ablegen kann, warum Heranwachsende einen wesentlichen Teil ihrer Zeit gezwungenermaßen in der Institution Schule verbringen müssen. Aus diesen Vorentscheidungen ergibt sich ein quasi pyramidenförmiger Aufbau dieser Arbeit. Die ersten beiden Teile bieten Hinführungen und notwendige Vorarbeiten zu einer Konzeptualisierung interreligiöser Kompetenz: Im Teil 1 wird auf der Grundlage konstruktivistischer Theorieansätze beschrieben, was in interkulturellen und interreligiösen Überschneidungssituationen geschieht. Im Teil II folgt eine Schärfung des Begriffs der Kompetenz vor dem Hintergrund der jüngeren erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion um Kompetenzen; außerdem wird der Forschungsstand zu Konzepten

interreligiöser Kompetenz und zu Kompetenzkonzepten in benachbarten Fachdidaktiken dargestellt und ausgewertet. Im Zentrum der Arbeit steht nicht nur räumlich Teil III. Hier wird, aufbauend auf die Vorarbeiten der ersten beiden Teile, ein eigenes Konzept interreligiöser Kompetenz vorgestellt bzw., ausgehend von den im Teil II vorgenommenen Differenzierungen, vier Arten von Modellen unterschieden, nämlich 1. ein Komponentenmodell interreligiöser Kompetenz zur Strukturierung von Unterricht und 2. ein Komponentenmodell zur quantitativ-empirischen Testung interreligiöser Kompetenz sowie 3. ein Entwicklungsstufenmodell und 4. ein Niveaustufenmodell interreligiöser Kompetenz. Die beiden letzten Teile beziehen sich dann auf schulische Konkretionen: In Teil IV wird die Frage behandelt, wie interreligiöse Bildung schulisch am sinnvollsten zu organisieren sei (konfessionell oder nichtkonfessionell) und auf welche Bezugsdisziplinen sich interreligiöses Lernen in unterschiedlichen Schulfächern bezieht bzw. beziehen soll. In Teil V werden Methoden aus interkulturellen Trainings dahingehend untersucht, inwieweit sie adaptierbar sind zur Förderung interreligiöser Kompetenz in der Schule.“ (12ff.)

Interreligiöses Lernen als Wahrnehmung der bleibenden Fremdheit Gottes, der sich auch in den Religionen gegenwärtig zeigt, beleuchtet in seiner in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02792-7) erschienenen eindrucksvollen Mainzer Dissertation **Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik** Tobias Kaspari. Nach I. Einleitung: Christliche Religion als Unterricht folgen II. Edmund Husserl: Die Begründung der Phänomenologie, III. Maurice Merleau-Ponty: Die Leibgebundenheit der Phänomene, IV. Bernhard Waldenfels: Phänomenologie als Xenologie sowie die beiden interessantesten Kapitel V. Phänomenologisch orientierte Didaktik christlicher Religion und VI. Fremde Religionen im Unterricht christlicher Religion. Zur Durchführung der phänomenalen Didaktik schreibt der Autor: „Was hat der Religionsunterricht zu realisieren? In der Erwartung der Schüler müsste der Religionsunterricht Religion so realisieren, wie der Musikunterricht Musik, der Sportunterricht Sport und der Sprachenunterricht eine Sprache. Die Erwartung der Schüler an den Religionsunterricht, so Religion zu lernen, wie in anderen Fächern deren Welten an ihren spezifischen Gegebenheiten erlernt werden, wird von der Religionsdidaktik selten gesehen. Es gibt didaktisch mehrere Realisationsweisen: Im *identitätsbestimmten Religionsunterricht* lernen die Schüler, an ihre eigene Mündigkeit zu glauben. Da dieses Programm mit einer Reduktion der Formen von Religion einhergeht, geht die Anschauung von Religion im Unterricht verloren, die dann durch das Bewusstsein von Religion ersetzt wird. Da der Verlust der Anschaulichkeit dem Verlust der Form geschuldet ist, dieser aber mit der allgemeinbildenden Kulturvalenz von Religion ausgeglichen wird, lernen die Schüler an ein Konstrukt zu glauben, das von ihnen zu realisieren ist: die Identität von Rechtfertigung und Mündigkeit. Diese Forderung wirft die Schüler auf sich selbst zurück und überlässt sie der Konstruktionsleistung ihrer Subjektivität. Die Alterität christlicher Religion bleibt im mit sich identischen Subjekt unwahrnehmbar. Im *zeichendidaktisch bestimmten Religionsunterricht* lernen die Schüler den Gebrauch von Zeichen und die Kommunikation von Religion. Da Zeichen auf Abwesendes verweisen und in der Unabschließbarkeit der Semiose ihr Objekt nicht zugänglich machen, lernen die Schüler an die Abwesenheit Gottes zu glauben, was parallel mit der All-anwesenheit Gottes einhergeht. Da das gesprochene Wort kein Ort der Präsenz ist, sondern nur Verweischarakter besitzt, ist das leibliche Gewahrwerden atmosphärischer Gegenwart auf dessen Bedeutung zu reduzieren. Die Schüler lernen, ihre Deutungskompetenz von Zeichen als Religion zu begreifen. Die kommunikative Valenz von Religion lehrt sie, die Erfahrung ursprünglicher Leiblichkeit auf Dahinterliegendes



zu verkürzen. Die Alterität christlicher Religion bleibt in ihrer leiblosen Ortlosigkeit unzugänglich. Im *lebensweltlich orientierten Religionsunterricht* ersetzen die Wahrnehmung und Reflexion von alltäglichen Transzendenz die Anschauung der Phänomene explizit christlicher Religion im Unterricht. Die Schüler lernen ihre Lebenswelt in ihrer ungreifbaren Offenheit und Brüchigkeit wahrzunehmen und diese mit christlicher Religion zu identifizieren. Durch die Unterbestimmtheit und Allgemeinheit von Religion lernen die Schüler an ihre alltäglichen Transzendenz zu glauben und sind angehalten, damit ihre eigene Religion zu entwerfen. Die Alterität christlicher Religion wird in der Entsprechung zur Erfahrung allgemeiner Transzendenz aufgelöst. Im *phänomenal bestimmten Religionsunterricht* hingegen bilden die Phänomene christlicher Religion in ihrer Fremdheit das Gegenüber zu den Lernenden. Christliche Religion wird nicht auf Mündigkeit, Kommunikation oder Lebenswelt reduziert und mit Bewusstsein, Kompetenz oder Alltagsdesign identifiziert, sondern auf Abstand gehalten, damit sie wahrnehmbar wird. In der Wahrnehmung ihrer Phänomene werden die Lernenden zugleich mit dem präsent, was sich ihnen zeigt. Das leibliche Engagement der Schüler ist der entscheidende Motor des Unterrichts. Die unterrichtlich arrangierte Wahrnehmung christlich-religiöser Phänomene hat keine projektierten Folgen, sie bildet vielmehr einen neuen Zusammenhang zwischen Erscheinung und Wahrnehmenden.

Christliche Religion realisiert sich im Unterricht als Gegenüber zu den Lernenden und sucht ihre Evidenz in der leiblich erfahrenen *communio* mit ihnen. Der Religionsunterricht realisiert folglich nichts anderes als christliche Religion selbst. Er tut dies, indem die Schüler im Gegenüber zu dem, was sich vom fremden Evangelium sehen und hören lässt, eigene Gestalten hervorbringen. Realisation von christlicher Religion wird nicht als Verwirklichung irgendeiner Möglichkeit verstanden, die im Unterricht vorgegeben wird. Es besteht nicht der Zwang zur Verwirklichung der eigenen, selbstidentischen Persönlichkeit, zur Konstruktion der eigenen Religion oder zum Kompetenzerwerb eigener Deutung. Der Begriff der Realisation bezeichnet ästhetisch nicht die Verdoppelung des Vorfindlichen, sondern die Gestaltwerdung des Fremden im Eigenen. Es war der französische Maler Paul Cezanne, von dem Merleau-Ponty inspiriert war und erkannte, dass die leiblich fundierten Wahrnehmungen die *sensations* der Welt hervorbringen. Der exzentrisch zur Welt stehende Leib gibt die *sensations* frei, die in der Begegnung der Verschiedenen entstehen, weil sie im *Fleisch* in einem gemeinsamen Feld schon verwoben sind. Die sich leiblich realisierenden Wahrnehmungsgestalten entstehen im Zwischenraum des Eigenen und Fremden. Sie duplizieren nicht vorgegebene Wirklichkeiten und realisieren nicht offene Möglichkeiten. Der Religionsunterricht bestellt sein eigenes Wahrnehmungsfeld und verwirklicht nicht andere Forderungen und Ansprüche. Der Religionsunterricht richtet das Evangelium didaktisch als Gegenüber zu den Lernenden so ein, dass es etwas von sich sehen, hören oder fühlen lässt, das in eigenen Gestaltungen zugänglich wird und darum auch der Wahrnehmung und Reflexion im Unterricht den Weg vorgibt. Der Unterricht christlicher Religion macht in der Bezogenheit zu den Lernenden das fremde Evangelium im Eigenen sichtbar, damit sich das Eigene der Schüler im Medium des Fremden bilden kann. Der Unterricht verbleibt darum an den performativen Oberflächen christlicher Religion und rutscht nicht in unwahrnehmbare Innerlichkeit ab. Performances, Texte, Lieder und Sätze, die von den Schülern im Gegenüber zur Heiligen Schrift hervorgebracht werden, realisieren darum das Evangelium, wie es in seinen Antwortgestalten in der Heiligen Schrift gegeben ist. Der Religionsunterricht muss den Blick auf das fremde Evangelium frei geben und den Schülern Spielraum zur Gestaltung dessen lassen, was sich ihnen zeigt. Ansonsten löscht er per Identifizierung die Alterität christlicher Religion aus und unterrichtet nicht

christliche Religion.“ (367ff.) In seiner Schlußbetrachtung zum Fremden im Eigenen und zum Eigenen im Fremden hält der Verfasser schließlich fest: „In der gegenwärtigen Situation gesteigerter Fremdheit der christlichen Religion gegenüber, die mit einer verstärkten öffentlichen Präsenz anderer Religionen einhergeht, macht der phänomenologisch orientierte Religionsunterricht die Erfahrung der Befremdung explizit zu seinem Ausgangspunkt. Der Unterricht ist damit zugleich schülerorientiert und sachbezogen, weil er die lebensweltlich erfahrene Desintegration in der religiös pluralistischen Gesellschaft nicht überspringt und gleichzeitig die gegebene Fremdheit der christlichen Religion *a/s* Religion unter Religionen aufgreift. Die Didaktik bleibender Fremdheit gibt nicht als Lernziel aus, dass die christliche Religion von den Schülern als Identität angeeignet oder mit ihren alltäglichen Transzendenz Erfahrungen identifiziert werden müsste; die religiösen Phänomene sind als Gegenstände des Unterrichts vielmehr das uneinholbare Gegenüber der Lernenden und der Lehrenden. Die christologisch qualifizierte *intrareligiöse* Fremdheit, die das Fremde im Eigenen deutlich festhält, eröffnet gleichzeitig einen Lernweg zu den anderen Religionen, der ihre fremden Gottespräsenzen weder exklusivistisch ausschließen, noch sie inklusivistisch oder pluralistisch nivellieren muss. Der Lernweg gegenseitiger Anteilgabe der Verschiedenen kann das Eigene im Fremden entdecken lassen, weil es nie eigener Besitz wird. Die Didaktik der Rechtfertigung, die der Didaktik fremder Religionen ihren Lernweg vorgibt, gewinnt ihre lebensweltliche Relevanz gerade dadurch, dass sie nicht zur Einebnung von Differenzen anleitet, sondern gegebene Fremdheit thematisch macht und damit kultiviert. Die Kultivierung von Fremdheit, die nicht vorab als Bereicherung ausgegeben werden kann, sondern in ihrer Anfechtung und Bedrohung ausgehalten wird, ist das nicht operationalisierbare Lernziel interreligiösen Begegnungslernens im Unterricht.

Was sich zwischen den Lernenden und dem Gegenstand in der gestalteten Begegnung ereignet, kann nicht vorab festgeschrieben werden. Wo in der Begegnung der Verschiedenen das Fremde im Eigenen deutlich wahrnehmbar wird und die eigene Ordnung sich als kontingente Gegebenheit zeigt, muss die Fremdheit des Anderen nicht einer grenzenlosen Strategie der Aneignung anheim fallen, sondern kann in ihrer Andersartigkeit bestehen bleiben. Die Gestaltwerdung des Fremden findet im Unterricht paradox so statt, dass das Eigene in der Begegnung zur Disposition steht und dadurch erst hervortritt. Der in der Begegnung vernehmbare Anspruch des Fremden führt zur gleichzeitigen Ein- und Ausgrenzung dessen, was eigen und was fremd ist. Auf dem Hintergrund der Wahrnehmung fremder religiöser Gegenstände findet die Figurbildung eigener Religion statt. Diese Figurbildung ist keine Über- oder Unterordnung des Eigenen, sie geht nicht mit einem Superioritätsanspruch einher und funktionalisiert fremde Religionen nicht zur Profilierung des Eigenen. Weil das Eigene nicht Kompetenz des Subjekts ist, bleibt es fremde, unverfügbare Gabe. Nur im beständigen Kontakt mit dem Fremden lässt sich das Eigene so eingrenzen, dass es sich zeigt, indem es je neu hergestellt wird. Wahrnehmung des Fremden und Herstellung des Eigenen sind für die christliche Didaktik der Weltreligionen der Weg, die Unzugänglichkeit der fremden Religionen nicht zu nivellieren, sondern in einer Antwort zu realisieren, die ihrem fremden Anspruch nur folgen kann, ohne ihn je einzuholen. In der Uneinholbarkeit des Anspruchs ist ihre Fremdheit gewahrt, aber gleichzeitig in der Befremdung des Eigenen zugänglich und erfahrbar. Für die Didaktik der Weltreligionen im christlichen Religionsunterricht kann deshalb nicht die Unterscheidung von wahr und falsch leitend sein. Das Ziel des Unterrichts ist es nicht, aus einer übergeordneten Position heraus Kriterien für die theologische Beurteilung der Religionen zu erarbeiten. Der Unterricht lässt das Eigene und das Fremde sich bilden in der Differenzierung von Heimat und Fremde, wobei sich auch die Heimat als

von radikaler Fremdheit durchzogener Raum zeigt. Die Didaktik des Fremden führt damit weit über religionswissenschaftliche Informationsvermittlung und interreligiösen wie interkulturellen Kompetenzerwerb hinaus. Darstellung, Wahrnehmung und Reflexion fremder Religionen sind der Bildung eigener, christlicher Religion notwendig, weil sie nur in einem Horizont des Fremden statthat, der in ihr selbst nicht mehr einholbar ist. Die Bildung dieses uneinholbaren Horizonts ist in der christlichen Religion als fremde Gabe der Rechtfertigung zu beschreiben, die ohne die Wahrnehmung der anderen Religionen nicht gegeben wäre. In ihnen zeigt sich Gott in seinem für die christliche Religion verborgenen und anfechtenden Welthandeln, ohne dessen Hintergrund die Figurbildung des Heilshandelns Gottes in Christus unwahrnehmbar bliebe. Die Gastfreiheit christlicher Religion im Unterricht ist keine bloße Offenheit für das Vielfältige gegenwärtiger religiöser Landschaft, sondern hat eine unverwechselbare rechtfertigungstheologische Kontur. Die begangene und wahrgenommene Form einer fremden Religion zeigt in ihrer Andersartigkeit deutlich ihre *interreligiöse* Fremdheit auf und rührt an die *intrareligiöse* Fremdheit der christlichen Religion. Die Gottespräsenz christlicher Religion, die widersprüchliche Erfahrung des *deus contra deum*, ist selbst eine Erfahrung bleibender Befremdung. Indem der Religionsunterricht eigene und fremde Religion darstellt und wahrnimmt gewährt er immer dem fremden Gott Gastrecht. Die Gastfreundschaft des Unterrichts entbirgt damit zugleich ihr ambivalentes Gesicht: Der Gast ist der *xenos*, der Fremde, der nicht das Bekannte und Vertraute einfach verdoppelt oder eine Bereicherung des bereits Gegebenen mitbringt. Der Gast ist als Fremder nicht für das Eigene funktionalisierbar, sondern bringt seine Gabe nur um den Preis der Verstörung, Bedrohung oder gar Zerstörung des Eigenen mit. Die Erneuerung des Eigenen geschieht in der beständigen Infragestellung durch, den Anspruch des Fremden. Im Religionsunterricht gewähren die Lernenden und Lehrenden mit ihrem Engagement dem fremden Gast Raum und Zeit; sie leihen ihm darstellend, wahrnehmend und reflektierend ihren Leib, ohne im Vorhinein zu wissen, welche Gabe er mitbringt. Die Didaktik der Rechtfertigung ist Didaktik des Fremden. Sie eröffnet im Unterricht den Raum einer Begegnung, in der das Eigene nur als prinzipiell Angefochtenes, Infragestehendes und je neu zur Darstellung zu Bringendes wahrgenommen wird. Das Eigene ist Antwort auf den Anspruch eines Fremden, das von den Lernenden je neu zur Gestalt gebracht werden muss. Die Didaktik fremder Religionen gehört im christlichen Religionsunterricht ins Zentrum des Eigenen. Sie lehrt nicht den Zwang zu Abgrenzung und Aneignung, sondern ein dezidiert christliches, von der Rechtfertigung konstituiertes Verhältnis zum Eigenen so zu bilden, als wäre es nicht das Eigene (1. Kor 7, 29f).“ (445ff.)

Das im JaBuKi 9 kurz vorgestellte, von der Stiftung Ravensburger Verlag großzügig geförderte Forschungsprojekt zur interreligiösen und interkulturellen Bildung im Kindesalter ist ausführlich in den beiden von Albert Biesinger, Anke Edelbrock und Friedrich Schweitzer im Waxmann Verlag herausgegebenen Bänden **Auf die Eltern kommt es an! Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita** (ISBN 3-8309-2571-2) und **Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven** (ISBN 3-8309-2580-4) nachzulesen. Im Vorwort zum erstgenannten Band schreiben die Herausgeber zu Recht: „Das Aufwachsen in einer pluralen Gesellschaft bringt es mit sich, dass Kinder Unterstützung bei ihrer Orientierung in einer kulturellen und religiös pluralen Welt, die ihnen bereits in den Kindertagesstätten begegnet, brauchen. Dass es hierbei auch auf die Eltern ankommt, ist in der derzeitigen Diskussion über interkulturelle und interreligiöse Bildung in der frühen Kindheit noch weiter profiliert zu entfalten. Verwiesen sei an

dieser Stelle zunächst auf zwei Punkte: Kinder sind in dieser frühen Lebensphase intensiv in der systemischen Kommunikation ihrer Familien verwoben. Geprägt ist diese Kommunikation auch immer durch die in der Familie gelebte Kultur und die Religion. Diese sind Teil der Lebenswelt der Kinder. Um diese Lebenswelt auch in der Einrichtung aufzunehmen, muss sie hier bekannt sein. Ein Austausch zwischen Kita und Eltern ist unabdingbar, damit die Einrichtung einen Einblick in die Familienkultur und -religion erhält. Ebenso müssen die Eltern Einblick in die interkulturelle und interreligiöse Arbeit der Einrichtung erhalten. Auch um der Kinder willen: denn wenn Kinder in den Kindertagesstätten interkulturelle und interreligiöse Bildung erfahren, ihre Eltern darüber aber voller Unverständnis und Ablehnung wären, bringt sie dies in pädagogisch nicht verantwortbare Situationen. Diese Aspekte deuten bereits an, wie wichtig neben der Transparenz dieser Bildungsprozesse auch der Einbezug der Eltern in die Planung und Durchführung in diese Bildungsprozesse ist. Weiterhin gilt es zu berücksichtigen, dass zum einen Eltern im Blick auf die Religion ihres Kindes ein Elternrecht haben. Religion ist in freier Entscheidung – auch in der Entscheidung nicht religiös zu sein – vollziehbar. Zum anderen aber werden mit der religiösen und interreligiösen Bildung Lernprozesse initiiert, die auf der Basis von Orientierungsplänen Teile der öffentlichen Bildungsprozesse sind, die für die Eltern ggf. nicht von vorneherein transparent und einsichtig sind und auch nicht unbedingt sein müssen. Die Kommunikation zwischen Kindertagesstätten und Eltern ist als große Herausforderung für die Weiterentwicklung der interkulturellen und interreligiösen Bildung zu verstehen. [...] Unsere qualitative und quantitative Befragung von Eltern zu ihren Einstellungen, Erfahrungen und Bedenken, aber auch zu ihren Hoffnungen im Blick auf die interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen ihrer Kinder kommt zu interessanten und zum Teil überraschenden Einblicken und Konturen. Sie können nachdenklich und besorgt machen, aber auch Ausgangslagen für die Weiterentwicklungen in der Aus- und Fortbildung, der kollegialen Beratung, aber auch in der Diskussion über Qualitätsstandards der Kitas und somit auch in der Selbstvergewisserung der Träger der Kindertagesstätten markieren.“ (9f.)

Ihren innovativen Band schließen die Herausgeber ab mit folgenden Worten: „Insgesamt wird deutlich, dass es gerade auch bei interreligiöser Bildung in der Kita wirklich auf die Eltern ankommt. Die Arbeit mit den Kindern in den Einrichtungen kann und sollte von einem parallelen Angebot für Eltern begleitet werden. Viele Bildungsaufgaben lassen sich nur dann erfolgreich aufnehmen, wenn sich die Arbeit zugleich auf Kinder und Eltern richtet. Und nicht zuletzt: Auch für die gesamte Einrichtung kann dies eine entscheidende Bereicherung sein!“ (206) In ihrem Rückblick und Ausblick „Sind interreligiöse Bildung und eine kompetente Begleitung muslimischer Kinder überhaupt möglich?“ konstatieren die Herausgeber kritisch am Ende des zweiten angezeigten Bandes: „Es liegt am Ende unserer Darstellung nahe zu fragen, ob die in diesem Band immer wieder aufgeworfenen Forderungen nach interreligiöser Bildung und nach einer kompetenten Begleitung muslimischer Kinder in Kindertagesstätten nicht von vorneherein zum Scheitern verurteilt sind. Denn offenbar fehlt es in den Einrichtungen nicht einfach am guten Willen, sondern es fehlt in den allermeisten Hinsichten bereits an den Voraussetzungen dafür, diese Forderungen einzulösen. Insofern leuchten die im Anschluss an die erste Präsentation von Befunden aus dem Projekt aufgeworfenen Rückfragen durchaus ein. Mit abstrakten Forderungen allein wäre hier niemandem weitergeholfen. In der Tat kann von christlichen Erzieherinnen kaum erwartet werden, dass sie für muslimische Kinder zu authentischen Vertreterinnen des Islam werden. Auch kenntnisreiche und verlässliche Informationen über den Koran und seine Inhalte können hier nicht erwartet werden. Dafür sind die Erzieherinnen bislang nicht ausgebildet. Solche Überlegungen führen allerdings erneut vor

die Notwendigkeit, über die Anstellung muslimischer Erzieherinnen in den Einrichtungen nachzudenken. Auch wenn darin, wie ebenfalls deutlich wurde, keineswegs ein Allheilmittel gesehen werden kann, könnten sich im Rahmen konsequenter Versuche, wie sie mancherorts bereits angestellt werden, doch Möglichkeiten herauskristallisieren, wie Kinder mit unterschiedlichem religiösen Hintergrund kompetent und authentisch begleitet werden können. Diese Aufgabe sollte entschlossen, in konsequenter Zusammenarbeit zwischen Praxis und Theorie, zwischen den Einrichtungen, den Trägern und der Wissenschaft, angegangen werden. Ähnliches gilt im Blick auf interreligiöse Bildung, zu der es, was den Elementarbereich betrifft, bislang noch kaum wissenschaftlich-empirische Erkenntnisse gibt. Auch an dieser Stelle ist noch einmal daran zu erinnern, dass die in unserer Untersuchung erhobenen Befunde als die ersten ihrer Art zu bezeichnen sind. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit interreligiöser Bildung, geben aber nicht gleichermaßen Auskunft über die pädagogischen und religionspädagogischen Möglichkeiten, dieser Notwendigkeit praktisch zu entsprechen. Hinzuweisen ist aber am Ende noch einmal auf positive Erfahrungen – als ‚Best-Practice-Beispiele‘ – in einzelnen Einrichtungen, die sich schon seit längerer Zeit den Herausforderungen interreligiöser Bildung im Elementarbereich zugewandt haben. Diese Beispiele lassen zumindest erkennen, dass es sich hier nicht um bloß theoretische oder rein abstrakte Forderung handelt, sondern dass sich in der Praxis selbst bereits Möglichkeiten identifizieren und entwickeln lassen, die dem Anspruch einer interreligiösen Bildung im Kindesalter gerecht werden. In anderer Weise bieten auch die Befunde aus unserer Studie zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter zahlreiche Anstöße und Anknüpfungspunkte für interreligiöse Bildung.“

Wie bei dieser Befragung sichtbar wurde, haben auch schon Kinder viele Fragen im Blick auf verschiedene Religionen und verschiedene Religionszugehörigkeiten und vor allem im Blick auf die eigenen Überzeugungen, denen zumindest ein Teil der Kinder in der Herkunftsfamilie begegnet. Zum Aufwachsen in der Pluralität gehört auch die Auseinandersetzung mit einander widersprechenden Überzeugungen, über die durchaus auch bereits Kinder in Streit miteinander geraten. Im Vergleich zur Erzieherinnenbefragung werfen solche Beobachtungen die Frage auf, ob in den Einrichtungen genügend Raum für solche Auseinandersetzungen gegeben und welche Begleitung für die Kinder gewährleistet wird. Ein eigenes, in der vorliegenden Untersuchung nur angerissenes Problem betrifft Vorurteile und Befürchtungen im Blick auf die jeweils andere Religion. Insbesondere der Islam wird heute – weniger von den Kindern, wohl aber von den Erwachsenen – vielfach mit Islamismus assoziiert, mit Fundamentalismus und Terrorismus. Auch die Medien leisten einer solchen Wahrnehmung immer wieder Vorschub. Insofern ist zu fragen, ob es nicht Zeit für ein offensives Vorgehen wäre, also für eine gezielte Aufklärung bei Elternabenden und im Team der Erzieherinnen, für offene und wechselseitig kritische Auseinandersetzung zwischen Angehörigen verschiedener Religionen, bei denen auch die Thematisierung von Vorurteilen nicht einfach ausgespart bleibt. Informationsmaterialien nicht nur für Erzieherinnen, sondern auch für Eltern könnten dabei eine wichtige Hilfe sein. Ziel aller solcher Bemühungen kann am Ende nur sein, *allen* Kindern eine umfassende Begleitung im Prozess des Aufwachsens in der Pluralität zu geben. Dabei kann kein Bereich einfach ausgespart werden – etwa mit dem Hinweis, man sei schließlich keine konfessionelle Einrichtung. Die Rechte von Kindern gelten in allen Einrichtungen – auch ihr Recht auf Religion. Gerade weil die Religionen auf bleibende Unterschiede, Differenzen oder sogar Spannungen verweisen, ist es wichtig, dass auch die für interreligiöse Bildung konstitutive Bedeutung von Frieden und Toleranz durchweg im Blick bleibt. Zugespitzt: *Interreligiöse Bildung ist als Friedenserziehung*

*zu begreifen und Friedenserziehung als interreligiöse Bildung. Beide zielen auf aktive und reflektierte Toleranz im Sinne wechselseitiger Anerkennung, von Respekt und Solidarität miteinander.“ (220ff.)*

Was haben ein Kelch, eine Menora, eine Gebetskette, eine Shiva-Skulptur und eine Gebetmühle gemeinsam? Das ist die Ausgangsfrage des im Kösel Verlag (ISBN 3–466–36852–5) erschienenen empfehlenswerten Praxisbuches **Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen** von Claus Peter Sajak. In seinem Vorwort skizziert der Verfasser Ziel und Aufbau des Buches: „Alle fünf Gegenstände sind kunstvoll gefertigte Artefakte: Kunstwerke. Die fünf Gegenstände sind aber mehr: Sie sind vor allem Zeugnisse religiöser Praxis in Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus, sie geben mit ihrer konkreten Gestalt Auskunft über Glaubensvorstellungen und Glaubensvollzüge in den fünf großen Weltreligionen. In den vergangenen zehn Jahren sind solche religiösen Zeugnisse verstärkt in den Fokus der Religionspädagogik gerückt: Während über lange Jahre das interreligiöse Lernen im Religionsunterricht durch die Arbeit mit Religionsbüchern und den dort abgedruckten Bildern und Informationen fremder Religionen geprägt war, greift man in den letzten Jahren verstärkt auf religiöse Artefakte, also auf Zeugnisse religiöser Praxis zurück. Diese Form der Annäherung und Erschließung fremder Religionen ist in den 1990er-Jahren von John M. Hull und Michael Grimmit in England entwickelt worden. Ursprünglich als ein Ansatz für die Vorschulerziehung im Kindergarten und für den Religionsunterricht in der Grundschule gedacht, hat gerade die deutsche Weiterentwicklung dieser Methode durch Werner Haußmann, Karlo Meyer und Stephan Leimgruber auf die Möglichkeiten des Zeugnislernens auch für den Religionsunterricht in weiteren Jahrgangsstufen aufmerksam gemacht. Ich selbst habe versucht zu zeigen, wie die Methode des Zeugnislernens als ein wichtiger Baustein in eine Didaktik der Religionen integriert werden kann. Der Theorie soll in diesem Buch nun die Praxis folgen.

Zusammen mit Katrin Gergen-Woll, Barbara Huber-Rudolf und Jan Woppowa habe ich hier fünfundzwanzig Zeugnisse aus den fünf großen Weltreligionen für den Religionsunterricht in der Schule zusammengestellt und mit Vorschlägen für die methodische Erschließung ergänzt. Zu jedem Zeugnis haben wir einen fünfschrittigen Baustein entwickelt, der Thema, zu entwickelnde Kompetenzen, Hintergrundwissen, didaktische Kontexte und methodische Schritte aufführt. So soll jeder Baustein eine kleine Unterrichtseinheit liefern, die in eine Facette bzw. Segment von Glaube und Praxis der jeweiligen Religion einführen will. Wie in Michael Grimmits und John Hulls Entwurf ‚A Gift to the Child‘ (1991) haben wir in jedem Baustein das vierschrittige Schema von Beteiligung, Entdeckung, Kontextualisierung (bei uns: Erarbeitung I und II) und Reflexion (Vertiefung) aufgenommen, um so eine Möglichkeit der Verwendung des jeweiligen Zeugnisses aufzuzeigen. Die hier aufgeführten Schritte und Verfahren sind als Vorschläge zu verstehen, die von uns im Rahmen von Unterricht erprobt worden sind und uns daher praktikabel erscheinen. Die Bausteine sind in ganz unterschiedlichen Jahrgangsstufen einsetzbar: Gegenstände wie Kreuz, Kerze, Menora oder Gebetskette können durchaus bereits im Unterricht der Grundschule eingesetzt werden, sicher aber auch in der Unterstufe und in abgewandelter Form als Wiederholungssequenz in höheren Jahrgangsstufen. Andere Bausteine, vor allem die zu Hinduismus und Buddhismus, sind eher für die höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I geeignet. Wir haben an den Beginn jedes Bausteins einen Hinweis auf die entsprechenden Jahrgangsstufen gestellt, sodass man sich rasch orientieren kann, welche Bausteine sich für welche Altersgruppe anbieten. Die meisten der im Buch vorgestellten Zeugnisse werden im Rahmen von Bausteinen für die Sekundars-

tufe I eingeführt. Über die hier vorgeschlagenen Unterrichtssequenzen hinaus sind aber gerade die religiösen Zeugnisse von Judentum und Islam auch schon im Unterricht der Grundschule einsetzbar, bedürfen dann aber einer etwas anderen unterrichtlichen Kontextualisierung. Auch haben wir zu Beginn jedes Bausteins einen Querverweis aufgenommen, aus dem deutlich wird, welche Bausteine aus anderen Religionen sich zu diesem religiösen Zeugnis kombinieren lassen. Die Benutzerinnen und Benutzer dieses Buches haben somit die Möglichkeit, die Bausteine ‚quer‘ zu kombinieren, im Sinne von größeren Themeneinheiten zu religionsübergreifenden Phänomenen: So kann man etwa zum Thema ‚Gebet‘ den christliche Rosenkranz (1.4) mit den jüdischen Tallit und Tefilin (2.1), der muslimischen Gebetskette (3.4) und der buddhistischen Gebetsmühle (5.4) zusammenstellen. Viele der vorgestellten Zeugnisse sind hier in Deutschland käuflich zu erwerben, gerade die Zeugnisse aus Judentum und Islam sind auch in ‚Medienkoffern‘ in den meisten Diözesen oder Landeskirchen ausleihbar. Durch großformatige Fotos haben wir außerdem versucht, brauchbare Kopier- und Folienvorlagen zu gestalten. Zusätzlich zeigen wir an verschiedenen Stellen durch weiteres Fotomaterial, wie der Gebrauch der Zeugnisse im Alltag der jeweiligen Kultur oder im Kult dieser Religionsgemeinschaft vorzustellen ist. Eine Folienmappe mit farbigen Abbildungen der 25 Zeugnisse ist im Anschluss an dieses Buch erarbeitet worden und kann über den Buchhandel bezogen werden (Clauß Peter Sajak / Ann-Kathrin Muth, Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. 36 Farbfolien, ISBN 978-3-466-36896-9). Wir hoffen, dass dies alles dazu beiträgt, das Interesse an der Arbeit mit religiösen Zeugnissen zu wecken und zur Arbeit mit religiösen Zeugnissen im Religionsunterricht anzuregen.“ (7ff.)

„Der Berufsschulunterricht zwischen Pluralität und Konfessionalität – Überlegungen zu den ‚Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘“ (127-151) lautet in diesem Zusammenhang der lesenswerte Beitrag in dem von Dirk Oesselmann, Peter Cleiss, Thomas Schalla und Wilhelm Schwendemann im LIT Verlag (ISBN 3-643-11042-8) herausgegebene Band **Entwicklungen und Herausforderungen im Schnittbereich von Jugendarbeit und Beruflicher Schule**.

Eine Lektüre zu bieten, mit der die Leser eine religiöse Allgemeinbildung erwerben können, ist das Ziel von Stephen Prothero mit seinem preiswerten (22,99 Euro) im Diederichs Verlag (ISBN 3-424-35048-7) erschienenen Buch **Die neun Weltreligionen. Was sie eint, was sie trennt** aus religionswissenschaftlicher Perspektive. In seiner Einleitung heißt es: „Dieses Buch wendet sich an religiöse und nichtreligiöse Leser gleichermaßen. Man muss nicht an Gott glauben, um wissen zu wollen, wie der Glaube an Gott die Menschen und Gesellschaften vom biblischen Israel bis zum heutigen China transformiert hat. Und man muss nicht durch die Taufe zum Christentum gekommen oder mit einem Muslim oder einer Muslimin verheiratet sein, um das Werk verstehen zu wollen, das die Riten an den Menschen tun, die sie ausüben und spenden. Dieses Buch ist also für Nichtgläubige geschrieben. Aber es richtet sich auch an die Anhänger einer Religion und die Sucher auf ihrer eigenen heiligen Wanderschaft. Die spirituell Neugierigen, die nach neuen Fragen und Antworten suchen, werden feststellen, dass dieses Buch eine Menge Fragen und Antworten im Leben der Hindus, Konfuzianer und Juden durchleuchtet. Und selbst diejenigen, die sich in ihrer religiösen (oder nichtreligiösen) Heimat gut eingerichtet haben, sollten die Gelegenheit finden, ihre religiösen (vielleicht auch fehlenden) Bindungen neu zu überdenken, indem sie sie mit anderen Formen eines religiösen Lebens vergleichen oder konfrontieren. [...] In diesem Buch enthalten sind die großen Religionen des Nahen Ostens (Judentum, Christentum und Islam), Indiens (Hinduismus und Buddhismus)

und Ostasiens (Konfuzianismus und Daoismus). Aufgenommen wurden außerdem die Yoruba-Religion Westafrikas und ihre Diasporas. In den Lehrbüchern über die Religionen der Welt wird diese Tradition oft mit indianischen, australischen und anderen afrikanischen ‚primitiven‘ oder ‚ursprünglichen‘ Religionen in einen Topf geworfen. Die Yoruba-Weltreligion ist jedoch mit ihren ungefähr 100 Millionen Anhängern auch eine große Religion, die den Globus von ihrer Heimat in Westafrika über Südamerika, Mittelamerika, der Karibik bis in die Vereinigten Staaten umspannt. [...] Eine der irrtümlichen Annahmen über die Religionen der Welt, die sich am beständigsten hält, lautet, dass sie alle dieselben Tiefen ausloten, dieselben Fragen stellen. Das ist unrichtig. Nur Religionen, die Gott als den Allguten sehen, fragen, wie ein guter Gott Millionen in Tsunamis sterben lassen kann. Nur Religionen, die an die Seele glauben, können fragen, ob eine Seele schon vor der Geburt existierte und was mit ihr nach dem Tod geschieht. Und nur Religionen, die meinen, dass wir eine einzige Seele haben, fragen nach ‚der Seele‘ im Singular. Jede Religion fragt allerdings nach der Bedingung des Menschseins. Wir stecken hier in diesen menschlichen Körpern. Was jetzt? Und dann? Was soll aus uns werden? Dieses Buch untersucht die verschiedenen Antworten, die die großen Religionen auf all diese Fragen gegeben haben. Es will zeigen, wie ihre Anhänger die größten der großen Fragen gelebt haben, und Möglichkeiten vorschlagen, wie auch jeder von uns heute diese Fragen leben könnte, nicht zuletzt die täuschend einfache, aber komplizierte Frage, wie man zum Menschen werden kann.“ (27ff.)

**Was jeder vom Islam wissen muss** lautet der Titel des von Martin Affolderbach und Inken Wöhlbrand im Auftrag des Amtes der VELKD und des Kirchenamtes der EKD herausgegebenen, vollständig überarbeiteten Bandes im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-06559-5). Dieses wertvolle Handbuch ist sehr empfehlenswert und mit 14,99 Euro sehr günstig! Im Vorwort schreiben die Herausgeber zu Recht: „Wer sich mit dem Islam in Deutschland beschäftigt, kommt nicht an der Tatsache vorbei, dass diese Religion erst mit der Zuwanderung in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts nach Deutschland kam und eng mit den Fragen von Migration und Integration verbunden ist. So standen die Probleme der sozialen und kulturellen Integration lange im Vordergrund und haben die religiösen und theologischen Aspekte des Islam oft in den Hintergrund gedrängt. Mit der dauerhaften und sichtbaren Präsenz des Islam in Deutschland haben diese Fragen ein neues Gewicht erhalten; denn sie sind zu einem Bestandteil des religiösen und kulturellen Lebens in Deutschland geworden. In den zurückliegenden Jahren haben sich viele Formen der Kontakte und der Zusammenarbeit herausgebildet. Kirchengemeinden pflegen Begegnungen mit Moscheegemeinden im Stadtteil, islamisch-christliche Gesellschaften, Arbeitsgruppen oder Projekte sind entstanden, kirchliche Repräsentanten führen Gespräche mit Vertretern des Islam in Deutschland, und auf Kirchen- und Katholikentagen sind Begegnungszentren und Diskussionen zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Die Zahl der muslimisch-christlichen Partnerschaften, Ehen und Familien ist gestiegen und ein Zeichen für ein vielerorts selbstverständliches tägliches Miteinander. Die im Jahre 2006 von der Bundesregierung initiierte Deutsche Islam Konferenz (DIK) ist sicherlich ein Meilenstein im Hinblick auf eine Anerkennung der Tatsache, dass der Islam zu einem Teil der deutschen Gesellschaft geworden ist. Dabei kann nicht außer Acht gelassen werden, dass der Islam in Deutschland keineswegs eine Einheit ist, sondern durch viele Strömungen, Gruppen und Traditionen geprägt ist, unter denen die türkischen Muslime die größte Gruppe bilden. Trotz vieler selbstverständlicher Kontakte und vertrauensvollen Zusammenlebens im Alltag bestehen aber auch weiterhin Fremdheit und Vorbehalte gegenüber dem Islam – wie auch umgekehrt. Die Anders-



artigkeit von Einstellungen, Werten, religiösen Überzeugungen und Lebensweisen von Zugewanderten wird zum Anlass genommen für Ablehnung und Misstrauen. Manche Muslime begegnen ihrerseits dem westlichen Lebensstil und den Werten einer offenen Gesellschaft mit Skepsis oder Distanz. Internationale Konflikte und das Agieren von islamistischen Gruppen scheinen in der westlichen Welt das Bild eines aggressiven und fanatischen Islam zu bestätigen; ebenso finden sich in der islamischen Welt auch Vorbehalte bis Hass gegenüber der westlichen Kultur und ihren Einflüssen. Doch es gibt auch Erfahrungen mit einem ganz anderen Islam, der die Menschen gelassen und geradlinig, großzügig und weltoffen macht. Die Bewegungen in der arabischen Welt 2011 zeigen, dass es auch in islamisch geprägten Ländern Potenziale zu mehr Freiheit und Partizipation gibt. Die durch die Präsenz des Islam in Deutschland aufgeworfenen Fragen waren der Anlass, dass die Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD) im Jahr 1981 eine Faltblattserie mit Informationen über den Islam in Auftrag gab. Die große Nachfrage führte dazu, dass diese Serie 1990 in Form eines Taschenbuches zusammen mit der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) unter dem Titel ‚Was jeder vom Islam wissen muss‘ veröffentlicht wurde. Nach der ersten Auflage von 1990 wurden einige Auflagen unverändert nachgedruckt, andere in Vorwort und Anhängen aktualisiert, die 5. Auflage jedoch inhaltlich überarbeitet. Die jetzige achte Auflage hat ebenfalls eine grundlegende Überarbeitung erfahren. Denn es sind nicht nur neue Fakten zu berücksichtigen, sondern durch die gesellschaftlichen Veränderungen und die zeitgeschichtlichen Entwicklungen sind auch neue Fragen entstanden, auf die ein solches Buch Antworten geben sollte. Einige Kapitel wurden überarbeitet, andere neu abgefasst oder Sachthemen neu geordnet und gewichtet. Mehr als in den vorherigen Auflagen wurde die Darstellung des Islam von den Rückfragen getrennt, die sich aus christlicher Sicht ergeben. Diese finden Sie in etlichen Kapiteln jeweils im abschließenden Teil. Diese aus einer offiziellen kirchlichen Perspektive formulierten Rückfragen haben die Absicht, dem Lesenden Anregungen zu einem eigenen Urteil zu geben.

Obwohl dieses Taschenbuch verschiedene Strömungen und Gruppen innerhalb des Islam berücksichtigt, haben aus verständlichen Gründen radikale Auffassungen und Überzeugungen hier keinen Raum erhalten. Gerade Gruppen des radikal-politischen Islam wird in den Medien oftmals eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Das verschafft diesen eine große Publizität und verstellt oft den Blick auf die Intentionen und den Reichtum der religiösen und kulturellen Ausdrucksformen des Islam. Dabei ist zu bedenken, dass – wie in allen Weltreligionen – die theologischen Traditionen und Lehrschulen des Islam nicht selten andere Entwicklungen genommen haben als die Volksfrömmigkeit, in die auch regionale Sitten, Gebräuche und religiöse Vorstellungen eingeflossen sind. Dieser Band möchte eine allgemeinverständliche Darstellung bieten und wird manchen Wunsch von wissenschaftlich interessierten Lesern offen lassen. Dennoch wurde versucht, mit den Umschriften arabischer und türkischer Namen und Begriffe, der Zeittafel, dem Stichwortregister und der Bibliografie im Anhang des Buches fachlichen Anforderungen zu entsprechen. Alle Suren des Korans sowohl im laufenden Text wie im Dokumententeil sind nach der Übersetzung von Adel Theodor Khoury (Der Koran, Gütersloh 2007) zitiert. Auch die vereinfachte Umschrift arabischer Begriffe und Wörter orientiert sich an dieser Ausgabe von Khoury. Anstelle der bislang im Deutschen üblichen Schreibweise ‚Mohammed‘ wurde die dem arabischen Original nähere Fassung ‚Muhammad‘ verwendet. Den Leserinnen und Lesern sei gewünscht, dass ihnen dieses Buch hilfreiche Informationen über den Islam vermittelt. Seit je haben Vertreter des Islam den Anspruch erhoben, den wahren Glauben an den einen Gott, den Schöpfer des Himmels und der Erde, zu beken-

nen – denselben Glauben an denselben Gott, den auch die Christen meinen, aber durch Irrtümer und Verfälschungen angeblich verfehlen. Können Christen diesem Anspruch gegenüber Rede und Antwort stehen? Kennen sie ihren christlichen Glauben und den Glauben der Muslime gut genug, um Rechenschaft zu geben und im Gespräch urteilen zu können? Manche Glaubensaussagen können Christen und Muslime gemeinsam machen, vieles können sie im Gehorsam gegen Gottes Gebot gemeinsam tun. Die Begegnung kann sie einander näher bringen. Doch zugleich erfahren sie immer wieder eine gegenseitige Fremdheit, die sich nicht überwinden lässt und die offenbar in den zentralen Glaubensaussagen wurzelt. Man muss sehr viel voneinander wissen und einander sehr gut kennen, um beim Gespräch über den Glauben Gemeinsames und Unterscheidendes zu erkennen. Begegnungen, die auf gegenseitiger Kenntnis und Achtung beruhen, können Vertrauen und Glaubwürdigkeit fördern. Der christliche Glaube, der seine Mitte in Jesus Christus hat, kann nur überzeugend sein und auch in dieser Weise von Muslimen wahrgenommen werden, wenn Christen ihrerseits Muslimen mit Respekt begegnen und versuchen, ihrer Lebenssituation und ihren Überzeugungen gerecht zu werden. Die Kenntnis des eigenen Glaubens wie des Glaubens der anderen ist eine unverzichtbare Grundlage für aufrichtige Begegnung.

Wer hat die Welt, die Gestirne, die Menschen, Tiere und Pflanzen geschaffen? Gibt es einen Schöpfer, oder ist alles von selbst entstanden? Was war vorhanden, bevor alles geschaffen wurde, bevor alles entstand? Fragen, die die Menschheit beschäftigen, seit es sie gibt. Antworten auf diese Fragen geben Monika und Udo Tworuschka in ihrem reich bebilderten, im Primus Verlag (ISBN 3-8967-736-1) erschienenen empfehlenswerten Band **Schöpfungsmythen**. Im Vorwort schreiben die Herausgeber: „Die Schöpfungsgeschichte der christlichen Religionen dürfte hierzulande im Allgemeinen bekannt sein. Aber wie wird die Entstehung der Welt in den Schriften anderer Völker und Stämme geschildert? Nicht selten sind Mythen in Bezug auf klimatische Verhältnisse und natürliche Gegebenheiten entstanden, was bei den Völkern mitunter zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen vom Ursprung der Welt geführt hat. Schöpfungsmythen sind daher nicht einfach bloße Erzählungen vom Ursprung der Welt, sondern geben unter anderem Aufschluss über Kultur und Lebensraum. So können Mythen den Schöpfungsakt von Kulturkreis zu Kulturkreis höchst unterschiedlich erzählen. Dennoch sind bei einigen, unabhängig vom Entstehungszeitraum der Mythen, Übereinstimmungen zu finden und so gibt es Schöpfungsmotive, die sich in den Vorstellungen mehrerer Völker wiederfinden. Einige Schöpfungsmythen berichten von einem Urgeschehen, von einem Aufstieg einer Welt aus dem Nichts oder dem Urchaos und dem Entstehen einer Ordnung und eines Kosmos, in dem Pflanze, Tier und Mensch leben können. Andere schildern Schöpfung als einen handwerklichen Vorgang. Hier geschieht Schöpfung durch Gestalten und Formen einer Materie, durch Trennen und Zerteilen, Erzeugen oder Zeugen, aber auch durch das Wort, die Ekstase oder Askese. Unterschiedlich ist auch das ‚Material‘, aus dem geschöpft wird: zum Beispiel aus dem Nichts, aus einer Gottheit oder einer Urmaterie (wie dem Ei). Das vorliegende Buch versucht, das Phänomen Mythos so aufzubereiten, dass es auch für Nicht-Fachleute verständlich wird. Die Herangehensweise ist die der (vergleichenden) Religionswissenschaft, also keine philosophische, theologische bzw. ethnologische. Die Gliederung orientiert sich an Kulturräumen. Das systematische Fazit haben wir aus didaktischen Gründen an den Anfang gestellt, auch wenn es sich erst aus der Beschäftigung mit dem religionsgeschichtlichen Material ergibt. Das Schlusskapitel reflektiert über grundlegende Merkmale und Deutungen des Mythos.“ (6)

Eckhard Bieger legt mit seinem im Benno Verlag (ISBN 3-7462-3107-5) veröffentlichten Buch **Das Bilderlexikon der christlichen Symbole** eine umfangreiche, reich bebilderte und informative Neuerscheinung vor. Im Kapitel „Symbolisch sehen“ führt der Verfasser aus: „Wenn wir einen Kirchenraum betreten, spüren wir eine gestaltende Idee. Säulenreihen, Gewölbe, Skulpturen und große bemalte Flächen machen aus dem Raum eine Komposition. Einiges verstehen wir auf Anhieb, beispielsweise dass bei fast allen Kirchen vorn der entscheidende Ort sein muss. Schwieriger zu verstehen sind die Skulpturen und die Altarbilder. Sie stellen Menschen dar. Oft tragen sie einen Kreis um ihren Kopf, den Nimbus oder Heiligenschein. Aber es gibt auch Tiere: Löwen, Drachen, Adler, ein Lamm. Dann sind, vor allem in Barockkirchen, Muscheln zu sehen. Wie soll man dieses ganze Zeichensystem verstehen, ‚lesen‘? In unserer Kultur sind wir gewohnt, dass Bilder etwas illustrieren. Bilder stehen für etwas, entweder für das, was sie abbilden, oder als Zeichen, dessen Bedeutung wir lernen müssen, für etwas anderes. Wenn in einem Text das Zeichen @ erscheint, wissen wir, dass es sich um eine Email-Adresse handelt. Wir können auf diese Weise auch viele Zeichen in den Kirchen entschlüsseln. Das Lexikon der Symbole in diesem Buch ist eine Art Wörterbuch, in dem man die Bedeutung einzelner Zeichen nachschlagen kann. So steht IHS für Jesus Christus. Das ist eine ähnliche Abkürzung wie heutzutage bei den Namen einzelner Firmen. RWE steht für einen Stromkonzern. Andere Firmen haben anstelle einer Buchstabenfolge ein Logo, so steht etwa der Stern für eine Automarke. Nach einem ähnlichen Prinzip funktionieren auch die Symbole und Bilder in Kirchen. Aber was bedeutet dort ein Drache oder der Löwe? Im Symbol verbinden sich Himmel und Erde: Das Wort ‚Symbol‘ kommt aus dem Griechischen und heißt das ‚Zusammengeworfene‘. Das symbolon bezeichnete die Teile eines auseinandergebrochenen Tontäfelchens. Es bestätigte den Freundschaftsbund. Bei einer Trennung nahmen beide Freunde einen Teil des Täfelchens mit, und beim Wiedertreffen zeigte sich, ob die Tonscherben sich lückenlos zu einer Tafel verbanden. Auch ein auseinandergebrochener Ring konnte als Symbol dienen. Was bringen aber die christlichen Symbole, z.B. ein Lamm, der griechische Buchstabe X, der auf einer Fahne dem siegreichen Heer des Kaisers Konstantin vorangetragen wurde, oder die Achtzahl, die sich in achteckigen Taufbecken, Kuppeln oder Türmen wiederfindet, ‚zusammen‘?

Viele Symbole sind erst verständlich, wenn sie in den größeren Zusammenhang der Symbolsprache eingeordnet werden. Dieser Zusammenhang ist das Himmelsgewölbe, in dem der Mensch seinen Platz finden will. Erst wenn der Mensch sich in das Ganze einordnet, findet er den Sinn für sein Leben, kann er die Welt insgesamt verstehen und weiß, ‚was die Stunde geschlagen hat‘. Im Alltag ist der Mensch einem ständigen Wechsel ausgesetzt. Die Sonne steht nicht still am Himmel, sondern verschwindet am Abend. Die Jahreszeiten und damit das Wetter ändern sich, in der Natur gibt es Wachstum und Vergehen. Auch das eigene Leben besteht aus einem Auf und Ab. Wo kann der Mensch in diesem ständigen Wandel sein Leben verankern und eine Richtung finden, die er auch dann im Auge behalten kann, wenn sein Leben, wie im Labyrinth dargestellt, auf verschlungenen Wegen verläuft? Die Erde, auf der sich der Mensch vorfindet, gibt ihm diese Sicherheit nicht. Hier ist er Dunkelheit und Stürmen ausgesetzt, die Sonne verschwindet vom Himmel; sie taucht hinter dem Horizont unter. Käme sie nicht wieder, wäre der Mensch verloren. Da die Sonne Helligkeit bedeutet und nur im Sonnenlicht Leben gedeiht, ist die Beobachtung des Himmels dem Menschen aufgegeben, zumal er nur so die Tage in Stunden unterteilen, die Monate bestimmen und den Jahreswechsel beobachten kann. Allerdings bewegt sich alles am Himmel, die Planeten aus der Sicht des Erdbewohners sogar zeitweise rückwärts. Sie ‚irren‘ am Himmel umher. (‚Planeten‘ kommt vom dem grie-

chischen ‚planetes‘, die Umherschweifenden.) Es gibt nur einen festen Punkt, nämlich den Polarstern, auf den die Erdachse ausgerichtet ist. Er wird in der frei stehenden Säule bzw. dem Stab der Sonnenuhr symbolisiert. Der Stab oder Obelisk ermöglicht es dem Beobachter, den Lauf der Sonne im Jahreskreislauf zu verfolgen. Da die Sonne sich durch den Tierkreis bewegt, sind die 12 Tierkreise den 12 Monaten in etwa zugeordnet. Der Umlauf der Sonne durch den Tierkreis bestimmt die Dauer des Jahres. Im Tierkreis gibt es zwei entscheidende Punkte, nämlich wenn der in den Himmel ausgedehnte Äquator und der Tierkreis sich schneiden. Das sind die beiden Daten der Tag- und Nacht-Gleiche am 21. März und 23. September. Für die Nordhalbkugel ist der Märztermin wichtig, weil dieser Tag den Frühlingsanfang bezeichnet. Die Sonne kommt zurück. Das geschieht im Sternzeichen des Widder. Von daher hat der Widder in den antiken Kulturen große Bedeutung. Bei den Ägyptern formt ein widderköpfiger Gott den Menschen und gibt ihm sein Ka, sein Leben. Die Juden feiern am ersten Frühlingsvollmond das Passahfest, bei dem ein einjähriges Lamm verzehrt wird. Die Christen begehen am Sonntag nach dem 1. Frühlingsvollmond Ostern. Bei ihnen ist der menschengewordene Sohn Gottes an die Stelle des Lammes getreten. Das griechische X bildet diesen Tag, den Beginn des Lebens überhaupt und des jährlichen Neuanfangs ab, nämlich den Winkel zwischen dem Himmelsäquator und dem Tierkreis, Zodiakus genannt. Indem der Mensch sein Leben in den Jahreskreislauf einordnet, gewinnt er seinen Stand auf der Erde. Symbole wie das Lamm verweisen auf diese Hinordnung in den himmlischen Kreislauf. Die Kirchen sind so gebaut, dass sie diesen Himmel abbilden. Das erklärt die Bedeutung der Zahl Acht, die sich in den achteckigen Taufbecken, in den Kreuzrippen der Chorräume vieler gotischer Kirchen oder in den Kuppeln romanischer Kirchen wiederfindet. Die Acht steht für den Tag nach der Vollendung der Schöpfung, die durch die Zahl Sieben repräsentiert wird. Am achten Tag beginnt die himmlische Schöpfung, in der nach der Geheimen Offenbarung des Johannes das Lamm die Herrschaft übernimmt.“ (7ff.)

Sich ein eigenes Urteil über die Möglichkeiten und Chancen einer kirchlichen Einheit zu bilden intendiert das im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17550-4) erschienene Buch **Einheit der Kirche? Zum Kirchenverständnis der großen Konfessionen** von Helmut Fischer. In seiner Hinführung zum Thema bemerkt der Autor: „Viele engagierte Christen wünschen, ja fordern die Einheit der Kirche. Sie nennen dafür gute Gründe: – Die Christusbotschaft verliert ihre Glaubwürdigkeit, wenn sie von verschiedenen Konfessionen auf verschiedene Weise verkündet wird, von einigen sogar mit dem Anspruch, dass nur bei ihnen die reine Wahrheit zu finden sei. – Konfessionell gemischte Ehen und Familien werden in die Konkurrenzkämpfe ihrer Kirchen verwickelt und können noch nicht einmal gemeinsam das Abendmahl feiern, das Symbol der Gemeinschaft. – Kirchen, die in der Öffentlichkeit nicht mit einer gemeinsamen Stimme sprechen, werden nicht mehr gehört. Der einstimmige Ruf nach kirchlicher Einheit löst sich in ein dissonantes Stimmengewirr auf, sobald gefragt wird: – Was ist denn Kirche überhaupt? – Wie soll die Einheit von Kirche aussehen? – Welche Schritte zu dieser Einheit wären von allen zu tun? Was Kirche ist, glauben alle zu wissen, aber alle eben auf ihre Weise. Damit ist bereits das Problem umrissen, mit dem jedes Gespräch über Kirche konfrontiert ist. Alle reden von Kirche so, wie sie sie selbst erfahren haben. Das ist bei Katholiken, Orthodoxen und Protestanten unterschiedlich. Die subjektiven Verständnisse von Kirche stimmen freilich nur zum geringen Teil mit dem Selbstverständnis jener Kirchen, für oder gegen die gestritten wird, überein. Gespräche, in denen man sich gegenseitig die Gemeinsamkeiten bestätigt tun gewiss der ökumenischen Zusammenarbeit auf Ortsebene gut. Aber

die Einheit der Kirche wird ja nicht durch die Gemeinsamkeiten verhindert, sondern durch die Differenzen. Deshalb müssen sich ernsthafte Bemühungen um die Einheit der Kirche auf die Differenzen richten, die bereits in den Selbstverständnissen der Konfessionen angelegt sind. Dazu ist es nötig, das Selbstverständnis sowohl der eigenen als auch der anderen Konfessionen in ihren Grundstrukturen zu kennen. Von kirchlicher Einheit lässt sich sinnvoll nur reden, wenn man sich dessen bewusst ist, welche Kirchenverständnisse und Kirchenstrukturen zur Einheit zusammengeführt werden sollen. Was Einheit sein und wie sie verwirklicht werden könnte, das kann nur aus der Logik der jeweiligen kirchlichen Selbstverständnisse erhoben werden. Einheitswünsche und Einheitsforderungen, die jenseits dessen bleiben, wie Kirchen sich selbst und wie sie mögliche Einheit verstehen, bleiben illusionär und haben keine Chance, gehört zu werden. Wenn ökumenische Gespräche nicht Unterhaltungsveranstaltungen bleiben sollen, dann kommen die Gesprächsteilnehmer nicht umhin, sich mit den konfessionellen Gegebenheiten und Perspektiven zum Thema Einheit realistisch auseinanderzusetzen. Für diese geistige Auseinandersetzung versucht dieses Buch die erforderliche Informationsbasis bereitzustellen und einige Hilfen zu geben. Eine standortlose Perspektive, aus der sich Kirchen objektiv wahrnehmen und beschreiben ließen, gibt es nicht. In jede Aussage über Kirche geht die Perspektive des Autors mit ein. Der Verfasser dieses Textes ist in der protestantischen Kirche beheimatet, aber darin nicht gefangen. Ich bemühe mich darum, die Selbstverständnisse der Kirchen aus deren offiziellen Dokumenten zu entfalten. Die selbstkritischen Gedanken zu meiner Kirche formuliere ich selbst. Die Selbstkritik innerhalb der orthodoxen und römisch-katholischen Kirche lasse ich durch Stimmen aus diesen Kirchen zu Wort kommen.“ (7f.) Das Buch vermittelt mittels eines offenen Konzepts elementare Informationen zum Thema ‚Kirche‘ und ‚Einheit der Kirche‘.

Mit einem Augenzwinkern und einer gehörigen Portion Heiterkeit versucht Fabian Vogt in seinem bei der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 978-3-374-02844-3) erschienenen Buch **Luther für Neugierige. Das kleine Handbuch des evangelischen Glaubens** sprachfähig über das Evangelischsein zu machen. In seinem Vorwort schreibt er: „Wie war das noch mal mit Luther und der Reformation? Was glauben evangelische Christinnen und Christen – und was nicht? Wie benimmt man sich in einem Gottesdienst? Was passiert beim Abendmahl tatsächlich? Worum geht es genau in der Bibel? Ist Katechismus etwas Ansteckendes? Gilt Gottes Gnade wirklich allen Menschen? (Also auch dem Typen von nebenan, der seine hässlichen Sträucher immer durch unseren Zaun wuchern lässt?) Dürfen evangelische Männer katholische Frauen küssen? Wollen sie das überhaupt? Oder wären solche interkonfessionellen Lippenbekenntnisse ein Sakrileg, das mit sofortiger Exkommunikation bestraft werden sollte? Und: Sammeln evangelische Christen auch Reliquien? (Das sind meist kleine Stücke von Toten, die als besonders heilig gelten.) Wenn nein, warum eigentlich nicht? Wäre doch nett, oder? Fragen über Fragen. Und mal ganz ehrlich! So einfach scheint das mit dem evangelischen Dasein wirklich nicht zu sein. Was ist das denn: ‚Evangelischer Glaube‘? Eines macht jedenfalls stutzig: Es treten regelmäßig Leute aus der evangelischen Kirche aus, weil der Papst irgendwas gesagt hat, was ihnen nicht gefällt. Kein Scherz. Das passiert andauernd. Und ich behaupte: Würde man heute in der Bevölkerung eine Umfrage machen, was denn das Besondere, das wahrhaft Schöne am Evangelisch-Sein ist, dann wären die meisten Menschen ziemlich überfordert: ‚Äh, nun ...‘ Ja, selbst alteingesessene Protestanten wissen zwar, dass ‚wir irgendwie anders glauben als die Katholiken‘ – aber was und wie, das ... also das ... das ist eben anders. Und es fällt vielen schwer, dieses ‚anders‘ zu definieren. Dementsprechend fällt es den meisten Evangelischen natürlich

auch schwer, ihr Selbstverständnis profiliert und einladend zu vermitteln. Und wenn es dann auch noch darum geht, zwischen ‚lutherisch‘ und ‚reformiert‘ oder ‚uniert‘ – also den verschiedenen protestantischen Richtungen – zu unterscheiden, dann ... ja, dann ... dann ist man halt irgendwie evangelisch. Irgendwie!“ (9f.) Diesen Zustand gelingt es mittels des vorliegenden Buchs durchaus zu ändern. Sprachfähigkeit vermitteln möchte auch der im Benno Verlag (ISBN 3-7462-3054-2) von Thomas R. Karmann, Reinhard Lettmann, Clemens Stroetmann und Hans-Jürgen Verspohl verfasste **Crashkurs Christentum. In 60 Minuten Glaube & Religion verstehen**. Das Büchlein enthält Annäherungen an die Themen Sonntag, Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Glaubensbekenntnis, Vater Unser und Die 10 Gebote mittels Geschichten, Zitaten, Cartoons und Bibeltexten.

## 5. Biblische Geschichten und Gestalten – Literatur und Theologie

Für das „Mehr“, etwas, das wir uns selbst nicht zusagen können: „Gott-im-Leben“ werben möchte Martina Steinkühler mit ihrem im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-63022-8) veröffentlichten Buch **Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten. Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule**. In ihrer Einführung stellt die Autorin ihr Konzept mit folgendem Bekenntnis vor: „Wir glauben, dass Bibelgeschichten Bedeutung für unser Leben haben. Viele andere glauben es nicht. Was haben wir? Da sind einerseits alte, ferne Geschichten, darin aber andererseits Menschen, die leben und leiden und hoffen wie wir. Da sind einerseits ungewohnte Vorstellungen vom Handeln Gottes in der Menschenwelt damals, darin ist aber andererseits die Liebe Gottes, die auch heute das Leben vieler Menschen trägt. Kann es sein, dass wir ein Vermittlungsproblem haben? Dass diese Bibelgeschichten wie Geschenke sind, mit verknotetem Geschenkband darum herum – und dass es an der Kunst fehlt, sie zu öffnen? Bibelgeschichten können Lebensgeschichten werden. Das ist unser Projekt: die Bibelgeschichten so zu öffnen, dass sich der Deckel hebt. Dass der Gehalt und Geist die Zuhörer heute bewegen und sie begleiten, ihnen Halt und Hoffnung geben und eine neue Perspektive. Mit anderen Worten: Dass der Gott-in-der-Geschichte zum Gott-im-Leben wird. Dazu empfehle ich eine neue Art des Vermittelns – subjektiv, deutlich und offen.“ (10f.)

Ein ausgezeichnetes Beispiel gelingendes Erzählens biblischer Geschichten liegt mit der beeindruckenden Familienbibel **Höre, was erzählt wird. König auf einem Esel** des bekannten niederländischen Pastors und Erzählers Nico ter Linden vor. Die im Lutherischen Verlagshaus (ISBN 3-7859-1063-4) erschienenen und mit kindgemäßen Illustrationen von Ceseli Josephus Jitta versehenen Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament für die ganze Familie bilden auf über 380 großformatigen Seiten eine wahre Schatzkammer, vielseitig empfehlenswert für Familie, Kindertagesstätte, Schule und Gemeinde!

Die Schatzkiste biblischer Geschichten zu heben ist auch das Ziel des im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 3-7917-2284-9) erschienenen Arbeits- und Materialbuches **Die schönsten Bibelgeschichten für Kinder. Texte und Materialien für die religionspädagogische Arbeit in Schule, Kindergarten und Gemeinde** von Anton Dinzinger und Werner Prangerl. Auch diese Autoren betonen: „Wer täglich in Familie, Gemeinde, Kindergarten oder Schule mit Kindern zu tun hat und sich mit ihnen auf den Weg macht, um die Welt zu erschließen und auch das Verborgene zu entdecken, weiß von der Faszination, die Geschichten ausüben können. Blickt man beim Erzählen seinen kleinen Zuhörern in die Augen, spürt man ihre Aufmerksamkeit, ihre Empfänglichkeit für die erzählten Botschaften und ihr feines Gespür, sich selbst darin

zu entdecken. Das Erzählen spielt daher in der Weitergabe des Glaubens seit jeher eine große Rolle. Die Bibel ist voll von Texten, welche die Liebe Gottes verkünden. Jesus selbst verwandte in seinen Reden diese Kunstform, um die Menschen mit seiner Botschaft zu erreichen. Inhaltlich fasst die Bibel den reichhaltigsten Erfahrungsschatz der Menschheit zusammen, sprachlich ist der Zugang zu ihr – vor allem für Kinder – nicht immer einfach, wurde sie doch vor langer Zeit in einer fremden Sprache für Erwachsene geschrieben. Vor allem das Alte Testament ist für viele Menschen ein „Buch mit sieben Siegeln“. Tatsächlich enthält es komplexe Texte, die in ihrer Entstehungsgeschichte weit zurückreichen. Sie sind unserer Zeit aber nur scheinbar fern, denn bei genauerer Betrachtung finden sich darin viele Erfahrungen, die auch dem modernen Menschen zugänglich sind. Ähnliches gilt für das Neue Testament, in dem wir die Grundlagen unseres christlichen Glaubens und darüber hinaus der gesamten abendländischen Ethik finden, und das daher eine unverzichtbare Quelle für die Konstruktion des kindlichen Weltbildes darstellt. Jahre-lange Praxis in Unterricht und Gemeindegarbeit mit Kindern, intensive theologische Reflexion der biblischen Texte und nachhaltiger Gedankenaustausch mit Eltern, Lehrern und Erziehern haben die Entstehung des vorliegenden Buches begleitet. Es beantwortet somit aus der Praxis heraus die Frage: Wie kann ich Kindern von Gott erzählen? Die wohl berühmtesten Geschichten aus dem Alten und dem Neuen Testament sind so bearbeitet worden, dass sie für Kinder gut verständlich sind: Manches ist gekürzt, anderes zur Verdeutlichung weiter ausgeführt. Unser Hauptanliegen ist dabei gewesen, die theologischen Inhalte und Aussagen der Texte nicht zu verändern oder gar zu verfälschen. Für den erwachsenen Leser sind exegetische Hinweise zusammengefasst, die hilfreich dabei sein können, die Texte zu verstehen und auf die vielen Fragen der Kinder Antworten geben zu können. Da es nicht genügt, die biblischen Geschichten nur zu erzählen, wenn man die Parallelen zur Gegenwart herausarbeiten will, geben wir zu jeder Geschichte Anregungen, wie sie auf vielfältige Weise lebendig werden kann. Einem solchermaßen ganzheitlichen Zugang zu den Schrifttexten dienen eigens komponierte Erzähl- oder Spiellieder, Gestaltungstipps und Bastelideen ebenso wie Gebete in kindgemäßer Sprache.“ (7f.)

Die dritte Neuerscheinung im Bunde ist das im Verlag Don Bosco (ISBN 3-7698-1894-9) veröffentlichte Praxisbuch **Mutmach-Geschichten aus der Bibel. Erzählvorlagen und Rituale für Kindergarten und Grundschule** von Hanne Stäudel. In ihrer Einführung stellt die Verfasserin ihre besondere Methode vor: „Die in diesem Buch erzählten Geschichten sind für Kinder zwischen drei bis zehn Jahren umgeschrieben. Aber mit dem Zugang über die jeweilige Lebenswirklichkeit der Zuhörer können ebenso andere Altersgruppen angesprochen werden. In jeder Einrichtung bzw. Jugendgruppe gibt es schüchterne Kinder, die überhaupt nicht auffallen, sich nichts zutrauen, zaghaft und still sind. Das ist ganz normal. Wenn aber z. B. der Schuleintritt naht und sich dieses Verhalten nicht wesentlich geändert hat, werden Erzieher/innen und Gruppenleiter/innen oft nachdenklich und nervös und starten verschiedene Hilfsangebote. Gäbe es hierfür eine Geschichte von Jesus als Hilfsmöglichkeit? Ja, es gibt sie! Aber das Problem ist: Die Bibel wurde nur für Erwachsene geschrieben und sowohl die Wortwahl wie der Redestil als auch die enthaltene Lebenswelt liegen außerhalb kindlichen Verstehens. Hier genau lag auch mein Problem. Wenn ich schon Schwierigkeiten hatte, den Text zu verstehen, welche schwere Aufgabe mute ich da Kindern zu? Jeder Pfarrer interpretiert Bibeltexte in seinen Predigten und möchte, dass seine Zuhörer – meist Erwachsene – die Botschaft verstehen. Sie haben sich ausführlich mit jeder Geschichte auseinander gesetzt und gelangen vom ‚Damals-Wort‘, dem Bibeltext, über das ‚Heute-Wort‘, das in die Le-

benswirklichkeit der Zuhörer passt, zu ihrem ‚Mein-Wort‘, eben den eigenen dazu passenden Gedanken und Bildern. Diese Arbeitsweise habe ich ausgiebig trainiert. Ich versetze mich also in die Lebenswirklichkeiten von Kindern, um sie dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Ich erzähle so, dass sie den Inhalt und meine Intention in der Geschichte verstehen können. Ich muss die Wortwahl, den Erzählstil und die Erfahrungswerte, die die Geschichte beinhaltet, so verändern, dass sich die Kinder ganz persönlich angesprochen fühlen können. Der Bibeltext soll zu einem ‚Heute-Wort‘ für Kinder werden. Diese Auseinandersetzung mit Bibeltexten ist meine Arbeitsgrundlage des Erzählens biblischer Geschichten speziell im Kindergarten und in der Grundschule.“ (8f.) Die Autorin begründet ihre Wahl der Mutmachgeschichten: „Ich habe die unterschiedlichsten Lebenssituationen ‚meiner Kinder‘ beleuchtet und einige biblische Geschichten auf deren Situation umgeschrieben. Mit dem Erfolg, dass durch die Identifikation mit der Hauptperson in dieser ‚neuen Geschichte‘ Wandlungsprozesse eingeleitet wurden mit – wie ich meine – heilender, mutmachender Wirkung. Es ist aber keineswegs nur eine Einzeltherapie, auch die anderen Zuhörer und Beteiligten filtern die für sie wichtigen Botschaften, Erkenntnisse und Weisheiten aus der Geschichte heraus. Meine Überzeugung ist: Biblische Geschichten tun einfach gut! Natürlich wird die heilende Wirkung nicht immer sofort spürbar. Aber ich stelle fest, dass Geschichten, die ich in das ‚Heute-Wort‘ der Kinder übersetze, diese viel besser und schneller erreichen. Und ich selbst habe mehr Sicherheit im kindgerechten Erzählen gewonnen. Für mich ist die Methode, das ‚Damals-Wort‘ der Bibel in das ‚Heute-Wort‘ der Kinder zu übersetzen, zum Schlüssel geworden, mit dem ich die biblischen Geschichten und somit Gottes Wort in die Lebenswirklichkeit der Kinder transportieren kann. Dürfen wir Erzieher/innen das überhaupt, da wir doch keine Theologen sind? Ja, wir dürfen! Die mir zu Seite stehenden Theolog/innen ermutigten mich dazu, die Geschichten der Bibel mit meinen Worten zu schreiben, um die Botschaft Jesu situationsorientierter in die Welt der Kinder zu tragen. Kinder fühlen sich auf diese Weise ernst genommen und angesprochen: Wir reden mit ihnen und nicht über sie hinweg. Heute kann ich sagen: ‚Das ist doch ganz einfach und logisch!‘“ (9f.)

Ein spezielles Konzept des Geschichtenerzählens, und zwar speziell in der Geistig-behindertenpädagogik, liegt auch dem von Barbara Fornefeld im LIT Verlag (ISBN 3–643–11252–1) herausgegebenen zweisprachigen Band **Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch** zugrunde. Die Herausgeberin schreibt zu ihrem spannenden Theorie-Praxisprojekt: „Überall auf der Erde werden seit Tausenden von Jahren Geschichten erzählt. Die uralte Tradition des Geschichtenerzählens (‚storytelling‘) erlebt heute eine erfreuliche Renaissance. Man hat erkannt, dass erzählte Geschichten den Menschen mehr ansprechen als nüchterne Wissensvermittlung. In Geschichten wird Wissen in Form von Metaphern weitergegeben. Lebendig erzählte Geschichten wecken Aufmerksamkeit und fördern die Konzentration. Die Zuhörer werden in die erzählte Geschichte eingebunden und emotional so angesprochen, dass sie den Inhalt leichter verstehen. Geschichten und das damit verbundene Wissen wirken im Unbewussten weiter. Heute werden Geschichten nicht mehr nur Kindern erzählt. Geschichtenerzählen ist zur Kunstform geworden, die auf internationalen Erzählfestivals dargeboten wird. Geschichtenerzählen findet im Unterricht wie in der Erwachsenenbildung statt, es dient dem Wissensmanagement in Unternehmen und ist eine anerkannte Problemlösungsmethode in der Psychotherapie. Während es im Geschichtenerzählen als Kunstform eher um die Wiedergabe traditioneller Märchen, Sagen oder moderner Geschichten geht, stammen die Geschichten, die in den anderen Bereichen erzählt werden, aus der Lebenswelt des Zuhörers:



des Schülers, des Patienten, des Mitarbeiters oder Kunden. Geschichtenerzählen will hier Lebenserfahrungen vermitteln, Problemlösungen aufzeigen, Sachinformation ansprechend vermitteln, Denkprozesse anregen, Normen und Werte vermitteln, Sinn geben und vieles andere mehr. Das Geschichtenerzählen ist eine Methode, die alle Menschen anspricht – auch Menschen mit schwerer Behinderung. Da diese Personengruppe gesprochene Sprache allein schwer versteht, wurde für sie das Geschichtenerzählen über die Sinne entwickelt, das Multi-sensory Storytelling (MSST) bzw. das mehr-sinnliche Geschichtenerzählen. Das Multi-sensory Storytelling (MSST) für Menschen mit schwerer Behinderung wurde von der Non-Profit-Organisation PAMIS in Schottland Ende der 1990er Jahre entwickelt. Inspiriert von den sogenannten ‚Bag Books‘, den Bilderbüchern in Kisten für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche von Chris Fuller (1990), entwickelten die Mitarbeiterinnen von PAMIS individuelle Realgeschichten und sensitive Geschichten, die von Loretto Lambe und James Hogg im Rahmen zweier Forschungsprojekte evaluiert wurden. Sie stellten die Ergebnisse auf internationalen Tagungen der Special Interest Research Group (SIRG) ‚Profound Intellectual Multiple Disabilities (PIMD)‘ vor. Im Januar 2007 fand in Utrecht (Niederlande) ein internationaler Workshop zum Multi-sensory Storytelling (MSST) statt. Dieser Workshop führte dazu, dass im flämischen Teil Belgiens, in den Niederlanden und in Deutschland mit der Umsetzung der Idee des Multi-sensory Storytelling begonnen wurde. Nach vier Jahren der Weiterentwicklung und Erprobung zeigt sich, dass die Multi-sensory Stories Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schwerer Behinderung ansprechen und die Methode des Multi-sensory Storytelling zur Identitätsentwicklung beiträgt. Die mehr-‚Sinn®‘ Geschichten ermöglichen Menschen mit schwerer Behinderung kulturelle Teilhabe und eröffnen ihnen eine neue Welt. In allen Ländern gewinnt das Multi-sensory Storytelling an Bedeutung, setzt sich die Idee in der Behinderten- und Altenversorgung durch. Das vorliegende Buch will einen Beitrag zur Verbreitung von Idee und Methode leisten, indem es Forschungsergebnisse aus Schottland, Großbritannien, Belgien, den Niederlanden und Deutschland vorstellt und Anwendungsbeispiele aus der Praxis beschreibt.“ (V ff.)

**Adam und Eva in Judentum, Christentum und Islam** ist als nächste Neuerscheinung in der bewährten im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-63028-0) von Christfried Böttrich, Beate Ego und Friedmann Eißler betreuten Reihe anzudeuten. Auf informative Weise beschreiben die drei Autoren die unterschiedlichen Traditionen, die sich mit der Paradiesgeschichte in den drei abrahamischen Religionen verbinden.

Felix Schlösser stellt in seinem im Echter Verlag (ISBN 3-429-03216-6) veröffentlichten Buch **Die Gleichnisse Jesu – und wie wir uns darin wiederfinden** fünfzehn Gleichnisse vor. Zu Beginn schreibt er über den Sinn der Gleichnisreden und die verschiedenen literarischen Arten: „Die biblischen Schriften wollen nicht primär Wahrheiten über Gott vermitteln, sondern sprechen in anschaulicher, in bildhafter Weise von Gott und seiner Geschichte mit den Menschen. Dies wird besonders deutlich an den Gleichnissen, die Jesus erzählt. ‚Seine Gleichnisse‘, schreibt Otto Knoch, ‚sind Perlen der religiösen Literatur und als solche von unnachahmlichem Reiz. Und ihr Bildcharakter hat es mit sich gebracht, dass sie nicht wie eine philosophische Formel erstarren, sondern bis heute unausschöpfbar reich und lebendig sind.‘ Auch wenn uns Gleichnisse Entscheidungen abverlangen, vor denen wir zurückschrecken mögen, vor allem in den Gerichtsgleichnissen, auch wenn sie uns zu einem Handeln auffordern, das uns schwer erscheinen mag, so wollen sie nicht moralisch unter Druck setzen. In ihnen lädt uns Jesus ein, das Reich Gottes zu suchen und uns ihm

zu öffnen. Die Gleichnisse, die der Theologe Joseph Ratzinger in seinem Jesusbuch das Herzstück der Verkündigung Jesu nennt, verweisen alle auf das Reich Gottes. Die leitende Perspektive in ihnen ist die Verkündigung, das Ausrufen des Reiches Gottes, das in Jesus nahe herbeigekommen ist, das in ihm Gestalt gewonnen hat. Jesus bedient sich bei seinen bildhaften Erzählungen verschiedener literarischer Formen, verschiedener Gattungen, die sich auch schon im Alten Testament finden. Neben den Gleichnissen gibt es die Parabeln und die Beispielerzählungen. Wenn Jesus vom Samen, dem Senfkorn, dem Sauerteig spricht, dann haben wir es mit Gleichnissen zu tun. Hören wir beispielsweise das Gleichnis vom Senfkorn. ‚Er sagte: Womit sollen wir das Reich Gottes vergleichen, mit welchem Gleichnis sollen wir es beschreiben? Es gleicht einem Senfkorn. Dieses ist das kleinste von allen Samenkörnern, die man in die Erde sät. Ist es aber gesät, dann geht es auf und wird größer als alle anderen Gewächse und treibt große Zweige, so dass in seinem Schatten die Vögel des Himmels nisten können‘ (Mk 4,30-32).

Die Gleichnisse bringen Vorgänge in der Natur ins Bild, vor allem in den Saat-Gleichnissen, sie nehmen auch Bezug auf das Alltagsleben der Menschen und deren Vorstellungswelt, um darin eine geistige Wirklichkeit durchscheinen zu lassen. Um auf das zu stoßen, was die jeweiligen Gleichnisreden uns sagen wollen, müssen wir immer auf den Vergleichspunkt (das tertium comparationis) achten, auf den ‚springenden Punkt‘. Nehmen wir das Beispiel von dem in einem Acker vergrabenen Schatz, der von jemandem entdeckt wird. Über dieses irdische Geschehen hinaus will uns dieses Gleichnis sagen, welche Bedeutung diesem Schatz im Blick auf das Reich Gottes zukommt. So gibt es in den Gleichnissen neben einer uns vertrauten, bildhaft dargestellten Wirklichkeit, die aus unserer Erfahrungswelt stammt, eine nicht unmittelbar zugängliche, verborgene Wirklichkeit, die es mit Hilfe des Bildes aufzuschlüsseln gilt. Das im Vordergrund stehende Geschehen, die Bildebene, verweist auf eine andere, eine tiefer liegende Ebene, die man auch ‚Sachebene‘ genannt hat. Kommen wir nun auf die Redeform der Parabel zu sprechen. Eine Parabel kann man auch eine Gleichniserzählung nennen. In ihnen erscheinen Personen mit typischen Merkmalen und Charakterzügen, positiver oder negativer Art, wobei oft das Stilmittel der Zuspitzung angewandt wird. Da gibt es den klugen, aber durchtriebenen Verwalter (Lk 16,1-13), die beiden Söhne, von denen der eine anders handelt, als er zu tun vorgibt (Mt 21,28-32), den unbarmherzigen Gläubiger (Mt 18,23-35). Da begegnen wir dem Weinbergbesitzer, der scheinbar in ungerechter Weise seine Arbeiter entlohnt (Mt 20,1-16), dem Mann, der ein Gastmahl gibt (Lk 14,15-24), dem Gast ohne hochzeitliches Gewand (Mt 22,11-13), dem verlorenen Sohn und seinem unbegreiflich gütigen Vater (Lk 15,11-32). Im Verhalten der Handlungsträger, der Protagonisten, zeigen sich manchmal überraschende Züge, die unserem Denken und Handeln zuwiderlaufen. Neben dem Gleichnis und der Parabel gibt es Beispielerzählungen. In ihnen gibt Jesus mit Hilfe einer Geschichte die Antwort auf eine Frage bzw. den Beweis für eine Behauptung. Dazu gehört die Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10,29-37), wo Jesus den Gesetzeslehrer fragt: ‚Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde?‘ (Lk 10,36). In der Beispielerzählung vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16,19-31) will Jesus sagen, dass Reichtum eine Gefahr darstellen kann und nicht nur Zeichen für den Segen Gottes ist. Ein Beispiel für die rechte und falsche Frömmigkeit wird beschrieben im Verhalten des Pharisäers und des Zöllners (Lk 18,9-14). Manchmal werden Selbstgespräche geführt, in denen bestimmte Charakterzüge zum Vorschein kommen, so bei dem törichten, reichen Kornbauern. ‚Was soll ich tun? Ich weiß nicht, wo ich meine Ernte unterbringen soll‘ (Lk 12,17). Wie in anderen Geschichten steht am Ende auch dieser Beispielerzählung eine einprägsame Sentenz:

‚Wem wird dann all das gehören, was du angehäuft hast? So geht es jedem, der nur für sich selbst Schätze sammelt, aber vor Gott nicht reich ist‘ (Lk 12,20-21). Die erzählten Beispiele verleihen dem dargestellten Grundgedanken einen allgemeingültigen Charakter. Der Schwerpunkt liegt nicht auf der Erkenntnis des Wahren, sondern auf dem entsprechenden Handeln. Sie wollen weniger gedeutet als vielmehr angewandt werden. Hinzuweisen wäre noch auf die sog. Allegorie. Vom griechischen Wortsinn her ‚handelt‘ die Allegorie ‚von anderem‘, was besagen will, dass von der Wirklichkeit verschlüsselt geredet wird. Um den in den Gleichnissen verborgenen Sinn zu ergründen, hat man sie in ihren Einzelzügen ausgedeutet, wobei die Grundaussage eines Gleichnisses aus dem Blick geraten konnte. Auch in den Evangelien finden sich Deutungen der Gleichnisse in allegorischer Form. Ein Beispiel dafür ist das Gleichnis vom Sämann (Mk 4,3-9), in dem Jesus von dem Samen erzählt, der auf den Weg fällt oder auf felsigen Boden oder unter die Dornen oder auf guten Boden, um zu zeigen, wie verschieden das Erdreich den auf ihn fallenden Samen aufnimmt. Die Antwort, die Jesus auf die Frage der Jünger gibt, was denn der Sinn dieses Gleichnisses sei, stammt vom Evangelisten, der dieses Gleichnis allegorisch ausdeutet (vgl. die Verse 13-20). Es gibt Gleichnisse, Parabeln und Beispielerzählungen, in denen der Grundgedanke in doppelter Weise beleuchtet wird. Dazu gehören z. B. die Parabel vom wartenden Vater mit den beiden Söhnen (Lk 15,11-32) und die vom unbarmherzigen Gläubiger (Mt 18,23-35) oder die Beispielerzählung vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16,19-31). Besondere Aussagekraft erhalten diese Geschichten durch Kontrastfiguren. Ferner gibt es Doppelgleichnisse, in denen zwei verschiedene Bilderzählungen denselben Grundgedanken ausdrücken. So unter anderem die Gleichnisse vom Senfkorn und dem Sauerteig (Mt 13,31-33; Lk 13,18-21), vom Schatz und der Perle (Mt 13,44-46), vom verlorenen Schaf und der verlorenen Drachme (Lk 15,4-10), vom Turmbau und dem Kriegführen (Lk 14,28-32).“ (7ff.)

**War Paulus verheiratet? Und andere offene Fragen der Paulusexegese** behandelt David Trobisch in seinem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08125-0) erschienenen Buch, mit dem er zu einer neuen Lektüre vertrauter Texte einladen möchte, zu einer neuen Lektüre der Briefe des Paulus. In seiner Einleitung führt der Autor aus: „Briefe sind für einen bestimmten Adressaten geschrieben. Sie sind nicht für die Öffentlichkeit bestimmt. Doch sobald Briefe ausgewählt, überarbeitet, in eine feste Reihenfolge gebracht, vervielfältigt und als Briefsammlung öffentlich vertrieben werden, werden sie zu Literatur. Die Paulusbriefsammlung ist Literatur und will als Literatur gelesen werden. Briefsammlungen sind Erzählungen. Auch wenn die Paulusbriefsammlung kein Roman ist, so erzählt sie doch eine Geschichte über Paulus, den angeblichen Autor der Briefe. Dass dies auch in der Antike so verstanden wurde, zeigt die Apostelgeschichte, die für Leserinnen und Leser des Neuen Testaments die Briefe erzählerisch auslegt. Literatur ist eine Kunstform und lässt eine Vielzahl von Deutungen zu, die gleichwertig nebeneinander stehen können. Es gibt Geschichten, die man immer wieder hören kann und die jedes Mal aufs Neue faszinieren. Die Geschichte von Paulus, dem Apostel wider Willen, ist so eine Geschichte. [...] An mehreren Stellen werde ich zeigen, warum literarische Deutungen oft überraschende Antworten auf Fragen liefern, die wir als historisch-kritische Forscher offen lassen müssen. Denn Geschichten müssen für Leserinnen und Leser plausibel sein, um wahr zu sein, geschichtliche Ereignisse dagegen können zufällig, bedeutungslos und uninteressant sein, sie müssen lediglich stattgefunden haben, um wahr zu sein. Eine wissenschaftliche Deutung der Paulusbriefsammlung als Literatur ist meines Erachtens bisher noch nicht erfolgt. Vielleicht liegt ein Grund darin, dass die Geschichte,

die in der Paulusbriefsammlung erzählt wird, unbequem ist und in Spannung steht zu Leben und Lehre Jesu, wie sie in den kanonischen Evangelien mitgeteilt werden. Vor allem die kirchliche Auslegung neigt dazu, der Deutung der Apostelgeschichte blind zu folgen, die aus Paulus einen Wundertäter und Apostel gemacht hat, der sich bruchlos einfügt in die Geschichte Jesu, seiner Jünger und Brüder.“ (8f.)

Drei empfehlenswerte Neuerscheinungen zum Thema Literatur und Theologie sind anzuzeigen: Zunächst geht Erich Garhammer in seinem im Echter Verlag (ISBN 3-429-03386-6) veröffentlichten Buch **Zweifel im Dienst der Hoffnung. Poesie und Theologie** überraschenden Begegnungen im Grenzgebiet von Literatur und Theologie nach. In seiner Einleitung gibt Jörg Seip einen Überblick über den Aufbau des Bandes: „Die dramaturgische Ordnung des Bandes besteht aus fünf Akten. Das Portal stellt die Leserin mitten auf das Feld von Theologie und Literatur. Die drei folgenden Akte durchqueren das Feld: Lernorte öffnen sich dem lesend Gehenden. Die Frage nach der eigenen Sprache hält der fünfte Akt vor Augen: die Frage ‚Was ist zu tun?‘ wird gewendet in die Frage ‚Was ist zu lassen?‘ Statt mit allen Kräften den Automatismus aufrechtzuerhalten, der häufig doch nur den ‚Kirchenschlaf‘ zur Folge hat, geht es – ich greife ein von Garhammer abgewandeltes Handkewort auf – um die eindringliche Empfehlung und Ermutigung zu einer ‚schöpferischen Ermüdung‘. Dies wäre die Pfingststunde. Davor aber kommt der Emmausgang. [...]. Ob es um das Unverfügbare (mit Reiner Kunze), um Schuld und Beichte (mit Felicitas Hoppe), um das Wider- und Wiederlesen der Auferstehungsszene (mit Patrick Roth und Marie Luise Kaschnitz), um das Erzählen im Angesicht des Todes (mit Thomas Hürlimann), um die Wirkung von Pfingsten (mit Tankred Dorst und Peter Handke) und anderes geht: Es geht, Sprache muß nicht banal sein. Der Bogen ist gespannt.“ (18f.)

Einen breiten Bogen spannen auch Maike Schult und Philipp David als Herausgeber in ihrem im LIT Verlag (ISBN 3-643-10819-7) erschienenen Sammelband **Wortwelten. Theologische Erkundung der Literatur**. Maike Schult schreibt einleuchtend zu Beginn über das literaturtheologische Metaphernfeld: „Im deutschen Sprachraum wird das Forschungsgebiet ‚Theologie und Literatur‘ nicht von den Philologien getragen, sondern vor allem von der so genannten Literaturtheologie, die es dabei auffallend häufig in Bildern verhandelt. Da ist von einer Landschaft die Rede, von ‚einem weithin noch unerschlossenen Gebiet‘, das zu erkunden und zu vermessen sei. Von einem Grenzgebiet, in dem Kontrollposten aufgestellt und Ausweise vorzulegen sind, in das Führ-Figuren geschickt und Abenteurer entsandt werden, die Herausforderungen suchen und Spuren lesen, Gefahren ausloten und das Land prüfen auf seine Fruchtbarkeit. Hier werden Herrschaftsansprüche gestellt. Hier wird um Deutungshoheit gerungen. Hier werden Diplomaten ernannt und Verhandlungen geführt, und ab und an scheint ein Brückenschlag möglich von einem Ufer ans andere. Die literaturtheologischen ‚Grenzgänger‘, die das Gebiet durchstreifen, verstehen sich als Pioniere auf einem Dialogfeld, auf dem man sich behutsam nähert und vorsichtig betastet, sich Stimme und Gehör leiht und um Begegnung bemüht. Hier wird gesucht und gefunden, erkundet und entdeckt, aber auch eingemeindet und vereinnahmt. Hier sind Barrieren zu überwinden und Spannungen auszuhalten, und wer sich hineinwagt in dieses Land, der gerät nicht selten ‚unter Beschuß‘ bei dem Versuch, Freiräume zu gewinnen, die von dem ‚Gespenst der Beliebigkeit‘ aufgetan und vom ‚Gendarm‘ Theologie bewacht werden. In dieses Grenzland nun zieht es die einen auf ihrer ‚Suche nach dem verlorenen Gott‘, weil dieser sich hier vielleicht einige Dichter hält, mit deren Hilfe es sich überwintern ließe ‚in sprachloser Zeit‘. Dann wird die Literatur aufgesucht als ‚Gesprächspartnerin‘ der Theologie. Mit dieser Gesprächspartnerin glaubt man sich einig in dem Bemühen, den verborgenen Gott wieder zurück ans

Licht zu holen. Mit ihr glaubt man sich einig im Kampf um eine Sprache, die Verkrustungen aufbricht und sich den Mächtigen entzieht. Oder deren Fremdsprache man erlernen will, indem man sie zitiert und zu Wort kommen lässt, auf ihre Stimme hört und sich um Verstehen bemüht, eben weil die Literatur der Theologie etwas zu sagen habe, sie auf ‚unvertraute Denk-Wege‘ schicke und ihr das Eigene ‚in fremdem Gewande‘ widerspiegele. Aus diesem Grunde, so heißt es, sollten Theologen bei Dichtern ‚in die Schule‘ gehen und mit ihnen eine ‚Koalition der Betroffenheit‘ bilden ‚angesichts der Ungesicherheit menschlicher Existenz‘. Eine Koalition, in der beide gleichberechtigt, ohne Über- und Unterordnungen ein partnerschaftliches Gespräch führen könnten, offen und frei, ohne Feindbilder von der einen oder anderen Seite. In dieses Grenzland also zieht es die einen, um hoffnungsvoll Dialogversuche zu wagen – und andere gar nicht mehr. Die literarischen Kundschafter bleiben aus. Die Philologen halten sich fern, und der schmale Streifen Niemandsland gerät zum unwirtlichen, öden Ort, an dem immer häufiger nurmehr das Selbstgespräch des Literaturtheologen wie ein Echo von den Bergen widerhallt.“ (1ff.) Der grandiose Bogen spannt sich von Sören Kierkegaard und Thomas Mann über C. S. Lewis bis Astrid Lindgren und George Tabori.

Eine poetologische Theologie intendieren auch Mirjam Zimmermann und Michael Hellwig in ihrem im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3–525–77004–7) veröffentlichten Buch **Wo glaubst du hin? Kreatives Schreiben im Religionsunterricht**. Bereits zu Beginn stellen sie dort die Frage „Über das Heilige schreiben?“: „Religiöse Sprache ist immer schon poetische und besonders auch metaphorische Sprache. Wer über Gott und die Sphäre des Heiligen sprechen will, kann dies nicht in direkter Weise tun. Er oder sie braucht Vergleiche und Bilder der Welt, um das Unsagbare in Worte zu bringen. So vollzieht sich ein Prozess der Übertragung (griech. *metapherein*) von einem semantischen Feld in ein anderes. Und auch wenn das Bild den Gegenstand nie vollständig erfassen kann, immer ein Rest an Unbestimmtheit bleiben muss, so vollzieht sich doch gerade in dieser Sprechweise ein Erkenntnis- und Kommunikationsgewinn. Die reichhaltigen Bilder für Gott wie Vater, Richter, Hirte etc. geben mannigfaltig Zeugnis von diesem Sprachprozess. So unbestreitbar diese Einsichten für die Sprache der Bibel oder auch des Gebets anerkannt wurden, so wenig wurde diese Medialität in ihrem Eigenwert gewürdigt. Die neuzeitliche Theologie wollte vornehmlich als Wissenschaft verstanden werden, d. h. als ein dem Logos und der Rationalität verpflichtetes Denken, das von mythischem, ‚wildem Denken‘ (Levi-Strauss) und Sprechen abgegrenzt werden kann. Dichtkunst und Dogmatik schienen einen Gegensatz darzustellen. Erst im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts erinnerte man sich daran, dass die Bibel gerade kein dogmatisches Lehrbuch ist und auch der Begriff *theologia* schon im Griechischen eine bestimmte Form der Poesie darstellte. In Anknüpfung an die Metapherntheorie von Paul Ricoeur haben Eberhart Jüngel und Ingolf U. Dalferth die Bedeutung der Bildhaftigkeit in jeder Rede von Gott neu gewürdigt. Auch in der amerikanischen Theologie hat z. B. Sally McFague diese Rolle der Poesie für die religiöse Sprache und Reflexion hervorgehoben. Neben die Metapher wurde bald auch die Erzählung als eine Grundform theologischen Sprechens gestellt. Um von Glauben und Gotteserfahrungen zu sprechen, muss man erzählen. Dabei ist die Erzählung nicht nur ein geschichtsverarbeitendes und identifikatorisches Medium der Sprache, sie stellt auch auf eigene Weise eine strukturierte und ordnende Form der Verarbeitung, mit anderen Worten: eine Reflexionsform, dar. Folgerichtig hat man von einer ‚narrativen Theologie‘ (Weinrich) gesprochen. Im Zuge einer neu entdeckten ‚biblischen Theologie‘ wurde nun auch wieder verstärkt wahrgenommen, dass die Reflexionsformen des Glaubens, wie sie in der Bibel gegeben

sind, weit weniger aus Begriffslogik und Argumentation bestehen als vielmehr aus Erzählungen und Übertragungen. Der Auszug aus Ägypten wird erzählt, die Jesusgeschichte durch die Evangelienerzählungen erinnert. Die Sprache der Psalmen, des Gebetsbuchs der Bibel, ist ohne ihre wirkmächtigen Bilder gar nicht vorstellbar. Eine an der Sprache der Bibel orientierte Theologie ist deshalb immer auch metaphorische und narrative Theologie. Doch die Würdigung dieser poetischen Dimension der Theologie entspringt keiner nostalgischen Liebe zur Sprache Kanaans. Der Abschied vom Prinzipiellen und von klar fixierter Begriffssprache ist nicht nur dem Gegenstand besonders angemessen. Er birgt in besonderem Maße auch Chancen für die Gegenwart. Die poetische Sprache erhebt keinen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit. Sie weiß von Anfang an um ihre Grenzen. Aber es gelingt ihr, näher an die konkreten Lebensbezüge heranzukommen, ganzheitlichere Theologie zu werden. Sie entspringt der elementaren Erfahrung und ist zugleich in visionärer Weise dem eigenen Denken voraus. Sie ermöglicht auch die gemeinsame Verständigung über sonst dem Sprechen entzogene Erfahrungsbereiche. Sie ist in dieser Weise eine im wahrsten Sinne des Wortes mögliche ‚Verdichtung‘ von Lebens- und Gotteserfahrungen. Eine ganze Reihe von theoretischen Begründungsversuchen einer derartigen ‚poetologischen Theologie‘ sind inzwischen vorgelegt worden. So wurde die lesende Aneignung rezeptionsästhetisch in den Vordergrund gerückt.

Andere haben die Autorenschaft Gottes, der in seinem wirksamen Schöpferwort zum ‚Poeten‘ wird, als Ausgangspunkt einer poetologischen Theologie genommen. Ästhetische Darstellungsformen unter Einbeziehung der Kunstgeschichte waren für A. Stock oder M. Zeindler Grundlage einer ‚poetischen Dogmatik‘. Oder es wurde in Analyse von Werken der profanen Weltliteratur oder der Bibel das Nachdenken über Christus als ‚Christopoetik‘ entfaltet. Schließlich hat die sprachwissenschaftlich orientierte Bibelauslegung die Poetik der biblischen Texte wieder neu gewürdigt. Ein exponiertes Beispiel sind hierbei die Gleichnisse im Neuen Testament, die nach einer langen Phase historischer Zergliederung in den letzten dreißig Jahren wieder als ‚autonome Kunstwerke‘ anerkannt und besonders in ihrer Metaphorizität und Narrativität analysiert wurden. Während sich auf diese Weise innerhalb der biblischen und systematisch-theologischen Theologie eine Versöhnung von Dichtung und Dogmatik anbahnt, sind Versuche, diese Sprachformen auch in didaktischen Zusammenhängen zu fördern, eher noch die Seltenheit. Man anerkennt z. B. zwar die Prägnanz und den hohen theologischen Reflexionsgrad von Gleichnissen als Miniaturerzählungen, aber Versuche, selbst neue Gleichnisse zu bilden, bleiben sehr begrenzt. Um in der Sprachform der Bibel oder im weiteren Sinn einer ‚poetologischen Theologie‘ heimisch zu werden, ist es notwendig, nicht nur ‚über‘ sie zu sprechen, sondern sie auch nachzusprechen, umzusprechen und neu zu sprechen. Damit Bilder vertraut, Erzählungen zu Master-Geschichten der eigenen Lebensgeschichte werden können, muss man sich in ihnen bewegen. Das große Haus der biblischen Poesie muss wieder bewohnt werden und darf nicht nur zum Gegenstand distanzierter Betrachtung werden. Dies gilt umso mehr, als eine passive Aneignung dieser Bilder, sei es durch Liturgie und Predigt oder kulturelle Verwendung, immer weniger möglich wird. Das kreative Schreiben im Religionsunterricht kann in diesem Sinne erste Schritte hin zu einer neuen zeitgemäßen Alphabetisierung in religiöser Sprache anleiten.“ (7ff.) Ein wertvolles Buch mit vielen Schreibanlässen!

## 6. Didaktische Materialien und Schulbücher

Den Anfang mögen drei neue Bildkartenreihen für das Erzähltheater machen: Im Don Bosco Verlag sind für das Kamishibai (Tischtheater aus Holz mit idealer Präsentati-

onsfläche für die Bildkarten) im DIN A 3-Format die von Petra Lefin wundervoll illustrierten, jeweils elfteiligen Bilderreihen erschienen zu den biblischen Texten **Noahs Arche**, **Jesus segnet die Kinder** und **Zachäus auf dem Baum** (zu beziehen über [www.donbosco-medien.de](http://www.donbosco-medien.de)). Sie ermöglichen Kindern zwischen 2 und 8 Jahren die spielend leichte Visualisierung biblischer Geschichten.

Im Schwabenverlag (ISBN 3-7966-1518-4) sind von Peter Spangenberg mit Illustrationen von Fariba Gholizadeh die **GroßeundKleineLeutePsalmen** erschienen. Der Autor hat darin 40 ausgewählte Psalmen neu „in unsere heutige Zeit, in unsere Sprache“ übertragen und fordert die Lesenden auf: „Lies sie, vertief dich, entdecke, was sie sagen, ergänze sie mit deinen Gedanken. Was du nicht verstehst, besprich mit Menschen, die du lieb hast. Dafür habe ich das Buch geschrieben, und ich bin gespannt, was es dir bedeuten wird.“ (7).

Für die religionspädagogische Arbeit mit Kindern ab 4 Jahren eignet sich das empfehlenswerte Werkbuch zur Taufe **Du hast einen Namen. Taufe elementar – ein Werkbuch für Kindergarten, Kindergottesdienst und Schule** von Birgit Hecke-Behrends, das mit CD-ROM im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05942-6) erschienen ist. Es ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil findet sich eine Vielfalt von Bausteinen für ein kurzes oder längeres Tauf-Projekt im Kindergottesdienst, in der evangelischen Kindertagesstätte oder auch an anderen Orten religiöser Elementarbildung. Der zweite Teil bietet eine religionspädagogische Fortbildung zum Thema Taufe für die Mitarbeitenden im KiGo und in der evangelischen KiTa an. Der dritte Teil lädt ein, Taufe zu feiern. Mittels vier Modellen stellt er die Taufe in die Öffentlichkeit der Gemeinde.

Eine wahre Schatzkiste gilt es vorzustellen mit der folgenden Neuerscheinung von Ludwig Sauter: **Christliche Feste im Kirchenjahr entdecken. Die Lernbox zum Kirchenjahr für Religionsunterricht und Gemeindegarbeit**, die im Verlag LUSA (ISBN 3-9812290-1-1) erschienen ist. Sie enthält neben einem großen vierfarbigen Jahreszeitentuch und einer zwölffarbigen Jahreszeitenkette mit 365 (+1) Perlen, Kerze, Kalender, Karten mit Monatsnamen, Pfeilkarten mit Festnamen und liturgischer Farbe, Bild-Karten, Bedeutungskarten mit Erklärungen zu Sinngehalt und Brauchtum, Bibel-Karten, Symbol-Karten, Liturgie-Karten, Festkreis-Karten und Info-Karten. Dazu gehört das anschauliche Praxisheft (ISBN 3-9012290-1-1) mit religionspädagogischen Impulsen und praktischen Informationen zur Arbeit mit der Lernbox sowie mit Kreativvorlagen und einer Dokumentation der Legekarten. Die Lernbox ist von ihrer überlegten didaktischen Konzeption her hervorragend für den Einsatz im Rahmen offener Lern- und Unterrichtsformen geeignet!

Eine sehr empfehlenswerte Veröffentlichung für Ausbildungslehrende und BerufsanfängerInnen stellt das praxiserprobte Werkbuch **Wie Religion unterrichten? Grundlagen und Bausteine für einen qualifizierten Unterricht** von Harriet Gandlau dar, das im Deutschen Katecheten-Verein (ISBN 3-88207-404-8) inklusive CD-ROM mit Arbeitsblättern und Lernkartei erschienen ist. Es enthält 10 wichtige Kapitel: 1. Von der Jahresplanung zur Unterrichtsstunde. 2. Lehrerfrage – Impuls – Unterrichtsgespräch – Nachdenken und fragen im RU. 3. Methoden der Ergebnissicherung: Tafel – Heft – Portfolio – Legebild. 4. Umgang mit Störungen im RU. 5. Bibel im RU. 6. Arbeit mit Texten. 7. Methoden der Arbeit mit Bildern. 8. Umgang mit Symbolen. 9. Leistungsbeurteilung im RU. 10. Nachbesprechung des Unterrichts. Siegfried Macht veröffentlicht im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77000-9) eine höchst willkommene Doppel-CD **RU praktisch mit Gesang. Die besten Lieder für das 1. bis 4. Schuljahr**, in der die abwechslungsreichen Besetzungen – mal mit führendem

Melodieinstrument, mal mit Gesang – den Unterricht in Wort und Klang lebendig werden lassen.

Marita Koerrenz legt – ebenfalls im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3–525–77002–3) – praxisbezogene Materialien und Kopiervorlagen zu Martins Luthers Leben, Werk und Wirken vor: **Der Mensch Martin Luther. Eine Unterrichtseinheit für die Grundschule**. Das Leitmotiv dieses anschaulichen, sich sorgfältig um Elementarisierung bemühenden Materialheftes zielt gleichermaßen auf den Lebensweg des Reformators wie auch auf die Grundlagen des evangelischen Glaubens.

Ihre Fortführung erhalten die Impulse zu Luther in dem für die Sek I gedachte Veröffentlichung von Michael Wermke und Volker Leppin **Lutherisch – was ist das? Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I**. (V&R Verlag ISBN 3–525–77001–6), die sieben Bausteine enthält: 1. Martin Luthers Auseinandersetzung mit dem Ablasswesen. 2. In Konfrontation – Luther und der Papst. 3. Die Reiche Gottes in der Welt. 4. Bekennen und (An)erkennen?! 5. Martin Luther und die Artikel der Bauernschaft 1525. 6. Thomas Müntzer und die „Fürstenpredigt“. 7. Glaube und Bildung sowie eine Hinweisseite „Luther im Internet“.

Wiederum liegt ein bedeutender Baustein im Rahmen des religionspädagogischen Gesamtkonzepts rpg der Evangelisch-reformierten Landeskirche des Kantons Zürich vor, der ebenfalls dazu beitragen möchte, dass Kindern und Jugendlichen Wurzeln im Glauben und Flügel zum Leben wachsen können: Nach den 2008 erschienenen Zürcher Unterrichtshilfen *minichile* (Wir gehören zusammen), den 3. Klass-Unti (Wir leben Kirche) und Club 4 (Wir entdecken die Bibel) ist nun die sehr empfehlenswerte umfangreiche Arbeitshilfe **JuKi Wir glauben in Vielfalt. Arbeitshilfe mit Begleit-DVD 5.-7. Schuljahr** im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3–290–17571–9) veröffentlicht worden, die Kirchengemeinkulturen verbinden soll, die heute oft getrennt sind: Jugendarbeit und Unterricht, Diakonie und Pädagogik (5). Das reich bebilderte und von Nicole Lang kongenial illustrierte Werk ist das Verdienst von Dorothea Meyer-Lindholz, Christian Metzenthin, Rahel Voriol-Sturzenegger und Monika Widmer-Hodel. Die eindrucksvolle Arbeitshilfe bietet 27 Lernbausteine, 14 Feierbausteine und weitere Ideenbausteine zu den sechs Themenfeldern: 1. Der Prophet Jeremia. 2. Paulus – Leben als Christ, als Christin. 3. Die Zürcher Reformation. 4. Weltweite Kirche – weltweite Solidarität. 5. Begegnungen mit anderen Lebenswelten. 6. Lebensbilder bieten Orientierung. Es wird deutlich, dass die ersten drei Themenfelder einen Schwerpunkt auf das biblische und kirchengeschichtliche Erbe legen, die drei folgenden auf Begegnungen mit gelebtem Glauben. Konkrete Unterrichts- oder Gottesdienstvorschläge mit zahlreichen Varianten und Erweiterungen liefern eine Fülle von neuen Ideen für die Gestaltung der kirchlichen Angebote für das 5.-7. Schuljahr nicht nur für Zürich! Die Begleit-DVD stellt alle 292 Materialblätter elektronisch zur Verfügung. Zur Arbeitshilfe – die angesichts von 483 DIN A 4 Seiten Umfang und beigefügter DVD insgesamt mit 53,80 Euro eine sehr sinnvolle Investition darstellt – gehören drei Begleitmaterialien für die Kinder und Jugendlichen, die ebenfalls im Theologischen Verlag Zürich erschienen sind: Das Poster **Auf Paulus Spuren** (ISBN 3–290–17572–6) mit 30 Aufklebern, der Zwingli-Comic **Mit vollem Einsatz** (ISBN 3–290–17573–3) und das Begleitheft **Menschen glauben in Vielfalt** (ISBN 3–290–17574–0).

Durch die 4000-jährige Geschichte Jerusalems von der Gründung bis zur Gegenwart führt übersichtlich und spannend das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3–579–06736–0) erschienene reich bebilderte Buch **Abenteuer Jerusalem. Die aufregende Geschichte dreier Weltreligionen** von Dieter Vieweger. Es enthüllt im Rahmen



einer Reise des 12-jährigen Aarons zu seinen Großeltern in Jerusalem sehr anschaulich die abenteuerlichsten Ereignisse dieser Stadt voller Geheimnisse. Eine Lektüreempfehlung nicht nur für Religionslehrkräfte!

Drei neue Schulbücher gilt es anzuzeigen: Zunächst das im Kösel Verlag (ISBN 3-466-50783-2) von Lamy Kaddor, Rabeya Müller und Harry Harun Behr herausgegebene **Saphir 7/8. Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime**, das erneut die Schülerinnen und Schüler im Islamunterricht „wie ein Edelstein begleiten und die kostbaren Seiten des Islams nach und nach zum Leuchten bringen“ soll (3). Es führt in 15 Kapiteln die im Saphir 5/6 vorgestellten Themen des Islam weiter und ergänzt sie um neue Themen: 1. Gott schenkt Weisheit. 2. Freundschaft und Liebe. 3. Gutes tun – was noch? 4. Leben zwischen Sucht und Sinn. 5. Frauen am Ball. 6. Weniger ist mehr. 7. Gut in Form. 8. Geschickte Botschafter. 9. Qur'an lernen. 10. Sunna – Entscheidungsfragen. 11. Aus Geschichte lernen. 12. Muslimisches Leben in Europa. 13. Jüdinnen und Juden. 14. Christinnen und Christen. 15. Zeitlebens feiern.

Sodann das von Ingrid Grill-Ahollinger, Sebastian Görnitz-Rückert, Peter Samhammer und Andrea Rückert im Claudius Verlag (ISBN 3-532-70014-3) herausgegebene **Ortswechsel Berührungen. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 9**, das den für die christliche Religion wesentlichen Gedanken der Berührung in den Mittelpunkt stellt: „Christen glauben, dass Gott nicht fern und ungreifbar ist, sondern dass er den Menschen nahekommend und in Jesus Christus selbst Mensch geworden ist, empfindlich für Schmerz und Liebe.“ (6). Die sechs Kapitelüberschriften und Kompetenzangaben lauten: 1. Berührt (Wahrnehmen, dass die Bibel in „Berührungsgeschichten“ ausdrückt, dass und wie Jesus „für uns“ da ist) 2. In Arbeit (Luthers Verständnis von Arbeit als Gottesdienst und Dienst am Nächsten kennenlernen und kritisch auf Probleme der gegenwärtigen Arbeitswelt eingehen) 3. Für mich (Erklären können, welche unterschiedlichen Deutungen Christen damit verbinden, wenn sie bekennen, dass Jesus „für uns“ gestorben ist) 4. Lechaim – Auf's Leben! (Wesentliche Inhalte und Denkbewegungen des jüdischen Glaubens wiedergeben können und in der Lage sein, antisemitische Aussagen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren) 5. Reibungsflächen (Anhand eines historischen Beispiels das Verhältnis von Kirche und Staat bzw. von Glaube und politischem Handeln beurteilen zu können) 6. Der Himmel auf Erden! (Erklären können, warum Liebe aus christlicher Sicht nicht der Himmel auf Erden ist und wie man sie lebensdienlich gestalten kann).

Schließlich das von Max W. Richardt im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77303-1) veröffentlichte **Kompetent evangelisch. Lehrbuch für den evangelischen Religionsunterricht 12. Jahrgangsstufe**, das auf anspruchsvollem Niveau in spannungsreichem Miteinander klassische Texte der Theologie und neue Materialien aus Gegenwart und Lebenswelt zu den drei Schwerpunkten „Die Frage nach dem Gewissen“, „Die Frage nach der richtigen Lebensführung“ und „Die Frage nach der Zukunft“ bietet. Alle drei Schulbücher repräsentieren hervorragend die gegenwärtigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards!

Zuletzt gilt es auf zwei hilfreiche Materialbände hinzuweisen: Zum einen auf das von Wilhelm Schwendemann und Matthias Stahlmann in Verbindung mit Marcus Krüger im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4192-6) herausgegebene Buch **Ethik für das Leben. Sterben – Sterbehilfe – Umgang mit dem Tod**, das praxiserprobte Materialien für Schule und Ausbildung zu diesem existenziellen Thema enthält. Informative Texte und aussagekräftige Bilder bieten eine Fülle von unterschiedlichen Impulsen zu sechs Aspekten: 1. Begegnung mit dem Tod 2. Sterben – Sterbephasen 3. Sterbe-

begleitung – Sterbehilfe 4. Wenn ich mal sterben sollte... Patientenautonomie und Patientenverfügung 5. Sterben im Hospiz 6. Aufbruch in ein neues Leben.

Zum anderen auf das von David Käbisch und Johannes Träger in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02875-7) veröffentlichte Themenheft Religion **Schwerter zu Pflugscharen. Impulse für friedensethisches Lernen im Religionsunterricht**, das in drei Teile gegliedert ist: A Frieden, Friedensethik und Friedenserziehung: Grundlegende Überlegungen, B An der kirchlichen Zeitgeschichte lernen: Didaktische Leitlinien zum friedensethischen Lernen sowie C Unterrichtseinheiten („Für Frieden und Sozialismus...“ – Der Konflikt zwischen Jugendweihe und Konfirmation; „Schwerter zu Pflugscharen“ – ein Friedenssymbol macht Geschichte; „Und Frieden auf Erden...“ – Der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung; „Selig sind, die Frieden stiften ...“ Die Friedliche Revolution und die Gegenwartsbedeutung von Friedensgebeten). Ebenfalls didaktisch fundierte Materialien zur Gestaltung eines kompetenzorientierten und lebensnahen Unterrichts!

## 7. Interessante Varia

Äußerst spannende und richtungsweisende Beiträge enthält der von Patrick Becker und Ursula Diewald im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-56957-3) in der bewährten Reihe „Religion, Theologie und Naturwissenschaft“ herausgegebene Band **Zukunftsperspektiven im theologisch-naturwissenschaftlichen Dialog**. Er legt eine – leider mit 114,95 Euro sehr teure – wertvolle Bestandsaufnahme der aktuellen Debatte vor! In ihrem Vorwort schreiben die Herausgeber zu Recht: „Im gesellschaftlichen Bewusstsein unserer Zeit ist tief verankert, die Welt als Ergebnis eines natürlichen Entwicklungsprozesses zu betrachten. Die Kontroverse um die Billigkeit einer evolutiven Sicht auf Schöpfung ist in der Theologie daher zu einer Randerscheinung mutiert, bei der inzwischen weniger naturwissenschaftliche Thesen, als vielmehr fundamentalistische Strömungen die Herausforderung darstellen. Offensichtlich hat die Theologie die ‚Darwinsche Kränkung‘ einstweilen nicht nur verwunden, sondern mittels einer Betonung der *creatio continua* sogar auf positive Weise aufgenommen. Von einem daraus folgenden produktiven Miteinander von Naturwissenschaften und Theologie kann jedoch keine Rede sein. Die Erfolge, die die Naturwissenschaften mit ihrer Beschränkung auf empirische Methodik erreichten, ermöglichten eine immer vollständigere Beschreibung der Welt. Phänomene, die vormals der philosophischen Analyse oder religiösen Deutung vorbehalten waren, wurden immer unverhaltener direkt naturwissenschaftlich bearbeitet. Darauf aufbauende reduktionistische Erklärungsmodelle erwiesen sich im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr zum Problem für die Theologie. Zunächst betraf dies das im Alltagsverständnis verankerte (christliche) Menschenbild, das zur Disposition gestellt wurde. Die Willensfreiheit etwa wurde unverblümt zur Illusion erklärt. Ein ähnliches Schicksal ereilte Ende des 20. Jahrhunderts dem Glauben an Gott, welcher als (Fehl-) Funktion bestimmter neuronaler Areale eingestuft wurde. Im 21. Jahrhundert kommt nun eine neue Stoßrichtung der Forschung hinzu, wonach religiöse Phänomene unter dem Evolutionsparadigma betrachtet und somit in Kategorien der Auslese, sprich innerweltlicher Nützlichkeit, erfasst werden. Das reduktive Weltbild leugnet den Eigenwert des Geistes und der religiösen Vollzüge. Entsprechend stehen Sinnhaftigkeit und Sagbarkeit dieser Phänomene auf dem Spiel. Damit wird durch die Naturwissenschaften ein Wandel in der Weltdeutung, im menschlichen Selbstverständnis und im Gottesbild vorangetrieben, der die Theologie bis ins Mark trifft und deshalb von ihr reflektiert und auch erwidert werden muss. Entsprechend lautet die Zielvorgabe die-

ses Bandes, die aktuellen Herausforderungen naturalistischer Weltdeutung zu erfassen und zu diskutieren. Um die ausschlaggebenden Einzelaspekte herausstellen und bewerten zu können, berücksichtigt dieser Band zugleich historische und systematische Gesichtspunkte. Die Reihenfolge der ersten drei Teile spiegelt den faktischen Verlauf der naturwissenschaftlich-theologischen Auseinandersetzung bis heute wider: Im ersten Kapitel wird unter der Überschrift ‚Theologie in Auseinandersetzung mit dem Naturalismus‘ die Reichweite naturalistisch-reduktiver Konzepte diskutiert und die Frage nach einem angemessenen Gottesverständnis behandelt. Das zweite Kapitel mit der Überschrift ‚Christliches Menschenbild und Naturwissenschaften‘ greift die seit Mitte des 20. Jahrhunderts überwiegend innerhalb der Philosophie diskutierte Verhältnisbestimmung von Körper und Geist auf. In den Beiträgen wird auf der einen Seite die Plausibilität reduktionistischer Modelle hinterfragt. Auf der anderen Seite wird beleuchtet, inwieweit das Aufgreifen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse positive Impulse für ein christliches Menschenbild bietet. Im dritten Kapitel mit der Überschrift ‚Empirische Beschreibung religiöser Phänomene‘ erfährt der Leser, wie die Religion(en) im Rahmen naturwissenschaftlicher Beschreibung erfasst werden. Die Beiträge bieten hier zum einen eine umfangreiche Materialsammlung, die der theologischen Reflexion dienen soll. Zum anderen wird auch hier die Herausforderung durch den Reduktionismus aufgezeigt. Es geht um eine zentrale Aufgabe für den naturwissenschaftlich-theologischen Dialog des 21. Jahrhunderts, die daraus erwächst, dass der Glaube an Gott entweder neurobiologisch oder evolutiv als ausschließlich natürlicher Prozess beschrieben und von einer transzendenten Grundlage gänzlich abgekoppelt wird. Abschließend widmet sich das vierte Kapitel mit der Überschrift ‚Wie gelingt der Dialog?‘ den Bedingungen und Kriterien des interdisziplinären Gesprächs. Das Buch schließt mit einem Gespräch, das sich entsprechend der (auch) historischen Gesamtanlage des Bandes auf die ‚Zukunftsperspektiven im naturwissenschaftlich-theologischen Dialog‘ fokussiert. Der Blick in die Zukunft wird perspektivisch von allen Beiträgen vorgenommen. Neben einem nüchternen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand ist dazu auch der Mut nötig, eine zukunftsfähige Position engagiert zu ergreifen.“ (7f.) Eine in vielerlei Hinsicht wegweisende Veröffentlichung!

Einem nicht minder spannenden Sujet widmet sich der von Tobias Müller und Thomas M. Schmidt ebenfalls im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-56963-4) in derselben Reihe herausgegebene Sammelband **Ich denke, also bin ich Ich? Das Selbst zwischen Neurobiologie, Philosophie und Religion**. Die Herausgeber skizzieren in ihrem Vorwort Ausgangspunkt und Ziel des Buches: „Ich denke, also bin ich!“ Diese von Rene Descartes formulierte Einsicht, nach der die Erkenntnis unseres Bewusstseins das sicherste Erkenntnisfundament überhaupt darstellt, scheint durch die Ergebnisse der Neurowissenschaft ins Wanken zu geraten. Angesichts der zunehmenden Betonung der Abhängigkeit unseres Bewusstseins und unserer Selbstbeschreibungen von neurophysiologischen Faktoren drängt sich die Frage auf, ob wir unsere klassischen Konzepte des Bewusstseins aufrechterhalten werden können. Der zentrale Stellenwert, der dem Bewusstsein bei der Auszeichnung der Sonderstellung des Menschen zukommt, vor allem hinsichtlich seiner Erkenntnisfähigkeit und seiner Selbstbestimmung, erhebt die Klärung und Rechtfertigung der Begriffe Bewusstsein und Selbstbewusstsein zu einer philosophischen und interdisziplinären Aufgabe ersten Ranges. Dieser Band setzt sich daher das Ziel, einige relevante Konzepte des Ich im Dialog von Neurobiologie, Philosophie und Religion kritisch zu beleuchten. Zu diesem Zweck vereint der Sammelband interdisziplinäre Beiträge aus der Neurowissenschaft, Psychologie, Philosophie, Religionswissenschaft und Phy-

sik.“ Namhafte Beiträger verursachen auch hier hohen Lektüre- und Erkenntnisgewinn: Wolf Singer (Ich denke, also bin ich? Philosophische Implikationen der forschung), Günter Rager (Selbst und Bewusstsein: Grundlagen der Neurowissenschaften), Thomas Görnitz (Bewusstsein naturwissenschaftlich betrachtet und enträtselt. Ein Brückenschlag zwischen den Wissenschaften), Tobias Müller (Ist das Bewusstsein nichts als das Feuern der Neuronen? Ein philosophischer Problemaufriss), Philip Clayton (Subjektivität ohne Dualismus. Wie über das menschliche Subjekt sprechen, ohne Cartesianer zu werden?), Louise Röska-Hardy („Gehirne im Dialog“? Zuschreibungen und das Selbst), Jürgen Habermas (Probleme der Willensfreiheit), Hans-Dieter Mutschler (Weshalb die Welt nicht ganz dicht ist. Zum Problem der kausalen Geschlossenheit und der mentalen Verursachung), Klaus Müller (Über die neurobiologische Unhintergebarkeit von Subjektivität und ein religionsphilosophischer Folgegedanke), Hans Goller (Religiöses Erleben und Hirntätigkeit. Eine Auseinandersetzung mit der Neurotheologie) und Michael von Brück (Ich denke, also ist kein Ich. Bewusst-Werden im Buddhismus).

Gerhard Sauter lädt mit seinem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08029-1) erschienenen Buch **Das verborgene Leben. Eine theologische Anthropologie** ein, ihn auf eine spannende Denk- und Suchbewegung zu Fragen nach dem Menschsein des Menschen zu begleiten. In seiner Vorbemerkung unternimmt der Verfasser behutsam Grenzziehungen: „Was ist der Mensch?‘ Eine offene Frage! Wird sie eingeregelt oder wird versucht, sie umfassend zu beantworten, beeinträchtigt dies die Wahrnehmung des Menschseins. Auch eine jede Definition würde zu kurz greifen, denn sie erfasst nur selektiv und übersieht, wie unergründlich Menschen sind, auch für sich selber. Wer ‚dem Menschen‘ nachdenkt, begibt sich auf einen Weg, der den Denkenden nicht unverändert lässt. Was darf von einer theologischen Anthropologie erwartet werden? Doch wohl eine Rechenschaft darüber, wie Menschen sich selbst wahrnehmen: als von Gott gerufen, von seinem Handeln erfasst und, wenn sie darauf zu antworten versuchen, vor neue Fragen gestellt. Was bemerken sie dabei? Welche Fragen brechen auf, welche Räume werden ihnen eröffnet, an welche Grenzen stoßen sie? Gottes Wirken und Rufen ist vielgestaltig. Unüberhörbar erreicht es die Menschheit in der Gestalt Jesu Christi. ‚Seht, welch ein Mensch!‘, rief Pontius Pilatus über ihn aus, den bald darauf Entwürdigten, Todgeweihten, Ausgestoßenen, und er hat damit weit mehr und noch ganz anderes gesagt, als er beurteilen konnte (Joh 19,5). Den Ausruf ‚Seht, welch ein Mensch!‘ hatte Gott sich seit jeher zu eigen gemacht. Er wird bei der Menschwerdung des neuen Menschen Jesus Christus laut, angesichts seiner Worte und Taten, über seinem Sterben und seiner Auferweckung von den Toten. Der Ruf weist auf den, der die Wahrheit des Menschseins verkörpert, der Menschen gleichsam in den Weg tritt und mit ihnen geht, auf seine unaufdringliche, verborgene Weise. Wie sieht Gott uns in ihm, und wie nehmen wir uns wahr, wenn er uns begleitet und zu sich ruft? Welches Licht fällt hier auf menschliche Lebensäußerungen, und wie werden sie von diesem Licht durchdrungen? Was heißt es, wahrhaft Mensch zu sein: es zu bleiben – und zugleich anders, weil erneuert, zu werden? So lauten einige der leitenden und treibenden Fragen theologischer Anthropologie. Gottes Ruf kann auch unausdrücklich ergehen: verborgen in Daseinsbedingungen und Lebensumständen, aufrüttelnd in der Rätselhaftigkeit des anderen Menschen und des eigenen Selbst, in der Nähe des Fremden und der Fremdheit des Nächsten, erschütternd und ermutigend im Zerschlagen der Selbstgerechtigkeit. Dem Vernehmen von Gottes Ruf können Hindernisse entgegenstehen, die Menschen aufgerichtet haben und hinter denen sie sich verschanzen; dazu gehören ihre Selbstgespräche, die sich dem Hören verweigern und die Aufmerksamkeit ablenken.

Theologische Anthropologie erwächst aus dem Staunen darüber, dass Gott Menschen ins Leben rief, was er ihnen anvertraute, wessen er sie würdigte, wie er sie immer wieder aus ihren eingefahrenen Lebensweisen herausruft und wie er sie sich gegenüber stellt, gerade auch durch andere Menschen. Indem er ihnen nahe tritt, werden sie ihrer selbst neu ansichtig, in einer sie oft erschreckenden, aber immer heilsamen Weise. Ihnen wird zugemutet, was sie sich niemals erdenken können: so außer sich selber versetzt zu werden, dass sie sich auf Gott verlassen und zugleich in bestimmter Hinsicht sich selber verlassen, wenn sie sich zu dem ausstrecken, was ihnen zuteil werden soll. Damit Gottes oft leiser Ruf vernommen werden kann, bedarf es der Aufmerksamkeit für Gottes ausgesprochenen Willen, für seine Verheißungen und Weisungen. Dazu verhelfen Denkerfahrten, die die Theologie in Atem halten. Sie müssen in ihrem Begründungszusammenhang bedacht und so deutlich wie möglich ausgesprochen werden. Menschliche Antwort wird jedoch oft um Sprache ringen, auch weil viele Wörter, die hier gebraucht werden, unzureichend oder bereits bedeutungsbesetzt sind. Wenn gesagt werden soll, wie Gottes Handeln in menschlichem Leben aufleuchtet, werden Missverständnisse oft nur schwer zu vermeiden sein: entweder erscheint zu viel oder zu wenig von der Ferne und der Nähe Gottes zum Menschen gesagt. Diese Schwierigkeiten, die ja keine bloßen Sprachprobleme sind, können durch keine Reflexion aufgehoben werden. Jede Rechenschaft über menschliches Antworten auf Gottes Ruf, die diesen Ruf zu Gehör bringen möchte, ist eine Gratwanderung zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig dessen, was Menschen zu sagen anvertraut ist.

Theologische Anthropologie – wie bisher umrissen – berührt sich in vielem mit der *Lehre vom Menschen als Bestandteil der Dogmatik oder der Systematischen Theologie*, aber sie deckt sich nicht mit ihr. Die christliche Lehre vom Menschen ist in der Regel ein Bestandteil der Lehre von der Schöpfung, ergänzt durch Partien aus der Sünden- und Gnadenlehre sowie aus der Lehre von den letzten Dingen (Eschatologie), oder, anders tituliert: aus der Versöhnungs- und Erlösungslehre. Die Lehre vom Menschen geht davon aus, dass dieser ursprünglich makellos und unversehrt gewesen ist, und sie geht dem nach, was aus ihm wurde, was ihm im Grunde blieb und wessen er bedarf, damit er seine Bestimmung zu erfüllen vermag. Doch diese Perspektive wird nicht einmal dem spannungsvollen Duktus biblischer Theologie gerecht, geschweige denn, dass sie auf das Geheimnis der Menschwerdung des Menschen aufmerksam machen könnte (Kap. 3). Außerdem verengt sie das Blickfeld für die Vielfalt der Widerfahrnisse des Handelns Gottes an und mit Menschen, für die Zerreißproben menschlicher Selbstwahrnehmung, für ihre Gebrochenheit und für notwendige Aufbrüche. Ein ganz anders lautender Ansatz hat in den beiden letzten Jahrhunderten radikale Verwerfungen bewirkt. Er versprach, die Grundlagenkrise neuzeitlicher Theologie dadurch zu beheben, dass die Theologie insgesamt auf eine *anthropologische Begründung* zurückgeführt und von ihr aus wieder aufgebaut werden könne: als Zugang zur Theologie vom grundlegenden und allgemeingültigen Wissen um den Menschen aus. Diese Begründung sollte aus dem reflektierten Verhältnis des Menschen zu sich selber erhoben werden: beispielsweise aus seinem Selbstbewusstsein, dessen religiöse Dimension es auszuloten gelte; aus der Selbstvergewisserung über Herkunft und Zukunft des Menschen, über seine Daseinsmöglichkeiten, deren Begrenzung und einen letzten Halt jenseits dieser Grenzen; aus der Einsicht in persönliche Freiheit, aus der die Verantwortung gegenüber Gott, Menschheit und Welt gespeist werde; aus veränderter Gesinnung oder aus gewandeltem Selbstverständnis. Diese Wende zum Menschen beanspruchte, alles theologische Reden zu erschließen, indem sie sämtliche Themen der christlichen Glaubenslehre als Artikulationen der Selbstdurchleuchtung des religiös affizier-

ten Menschen zur Darstellung bringen wollte. Ganz abgesehen davon, dass hier die Kardinalfrage nach der Ermöglichung theologischer Erkenntnis abgestumpft wurde – die Reduktion auf Bewusstseinsakte oder Sprachphänomene führte auch zu einer intellektuellen Versteppung, sie übergang die Verwicklungen und Abhängigkeiten menschlicher Selbstwahrnehmung. Was hat sie für die Einbindung einer theologischen Anthropologie in die Aufgaben, die der Theologie als Ganzer gestellt sind, erbacht? Eine weitere Grenzziehung betrifft das Verhältnis einer theologischen Anthropologie zur *Ethik*. ‚Was sollen wir tun?‘: die Art und Weise, wie auf diese Frage geantwortet wird, verrät manches über die Auffassung dessen, was Menschen sein können. Doch gerade deswegen muss die Frage ‚Was ist der Mensch?‘ aufrecht erhalten und offen gehalten werden, um eine Ethik vorzubereiten, die das Menschsein nicht nur aus Handlungen und ihren situativen Zusammenhängen begreifen will. Eine theologische Anthropologie ist voraussetzungsreich: *Menschen möchten angesichts dessen, was sie an sich und an anderen bemerken – oft zuerst an anderen und daraufhin auch an sich selbst –, zur Klarheit vor Gott gelangen*. Sie sind verwundert und verwirrt, wenn sie erleben, wozu Menschen fähig sind, was ihnen zugemutet werden kann, oft erschrocken angesichts dessen, was sie sich und anderen antun können, wie sie sich anderen in den Weg stellen und sich selber im Wege stehen. Sie beginnen zu fragen, wie Glanz und Elend des Menschen sich zueinander verhalten, und doch können sie schwerlich von selber und aus sich selber eine Antwort finden, die nicht in neuer Täuschung und Enttäuschung endet.

Solche Entdeckungen bedürfen einer theologischen Begründung. Ihr widmen sich theologische Denkerfahrungen, wie sie in der Dogmatik formuliert worden sind und weiter entwickelt werden: Wenn Menschen sich zu Gott und an ihn wenden, geraten sie in eine Distanz zu sich selber, ohne sich distanzieren zu können. Denn sie sehen sich Gottes Handeln ausgesetzt: oftmals so, dass zerbrochen wird, was sie sich einbilden und was sie vor sich sehen möchten. Was sie vernebelt haben oder verbergen wollten, wird heilsam aufgerissen und in einen weiten Raum hinein gestellt, in dem sie zusammen mit anderen neue Schritte wagen können. Theologische Denkerfahrungen unterstützen andererseits die Entfaltung und Formulierung anthropologischer Einsichten, ohne dass sie in diesen Einsichten aufgingen. Sie helfen, die Frage ‚Wer sind wir wirklich?‘ darauf zu lenken, wie Gott uns Menschen ansieht, wessen er uns würdigt und was er uns zusagt: im Zusammenhang seines Handelns als Schöpfer, seiner Gerechtigkeit, seiner Anteilnahme in Gericht und Gnade, kraft seiner Versöhnung, die Altes unwiderruflich beendet und einen Neuanfang schafft, im Erwecken einer Hoffnung auf Erlösung und Vollendung wider alles Erwarten. Insoweit ist die Frage, die durch den Grundlagenstreit aufgeworfen wurde – wie Anthropologie und Theologie sich zueinander verhalten –, weiterführend, allerdings nicht so, wie sie bei der anthropologischen Umformung der Theologie mit allen ihren Varianten anvisiert wurde und neuerdings wieder erhoben wird. Das Gespräch darüber darf nicht abbrechen, sich aber auch nicht in der Debatte über Begründungsprobleme, über eine Gesamtanschauung vom Menschen oder über die Sorge darüber verlieren, welchen Part Theologinnen und Theologen im Konzert der Human-, Lebens- und Kulturwissenschaften spielen können. Darum begnüge ich mich damit, im ersten Kapitel einige Annäherungen zu verfolgen: Wege zu dem, was einer theologischen Anthropologie angemessen ist und was sie leisten kann; auch gilt es zu prüfen, wohin bereits begangene Wege führten. Erst in den beiden letzten Kapiteln werde ich einen Abriss der Debatte in den letzten sieben Jahrzehnten über die Streitfragen skizzieren, ob Anthropologie die Theologie zu begründen vermag und wie dogmatische Aussagen in die theologische Anthropologie eingreifen. Diese drei Kapitel fassen die Darstellung ein, bei der die Zugänge zu den einzelnen Themen mit deren inhaltlicher Entfal-

tung verschränkt sind. Deshalb sind die Themen nicht durch eine konzeptionelle Entwicklung oder durch ein quasi zeitliches Schema miteinander verkettet, die ihre Abfolge vorschreiben müssten. Ihr innerer Zusammenhang wird durch elementare Fragen gebildet, die jeweils von neuem unsere geistigen Sehgewohnheiten zunächst herausfordern, um unsere Aufmerksamkeit zu schärfen: dafür, dass wir selber nicht mehr die Perspektiven der Wahrnehmung der Wirklichkeit bestimmen können, deren Glieder wir sind. Vor solche Fragen werden wir mitten im Leben gestellt, nicht erst an seinen Grenzen, und ihnen gilt es nachzugehen. Eine theologische Anthropologie wird Beobachtungen, Reflexionen und Zeugnisse enthalten und dementsprechend zwischen Beschreibungen, Meditationen und verbindlichen Aussagen (Assertionen) abzuwechseln haben. Ihre Sprachform kann nicht einförmig sein. Gerade weil sie sich vor Verallgemeinerungen hüten muss und nicht ‚den Menschen‘ zum Gegenstand einer Untersuchung herabsetzen darf, wird sie mitunter nicht umhin können, die Leserinnen und Leser persönlich anzureden. [...] Manche Kennwörter, die wohl in einer theologischen Anthropologie erwartet werden – zum Beispiel Gewissen, Seele, Vernunft –, sind nur indirekt berücksichtigt worden: in thematischen Zusammenhängen, die das, was mit diesen Wörtern theologisch gemeint sein kann, besser zur Sprache bringen dürften, als Anleihen aus der Begriffsgeschichte es leisten könnten. Anderes wie Willensbildung, Leiden, Gedenken und Vergessen – sie stehen sonst eher am Rande oder werden vernachlässigt – gilt es stärker zur Geltung zu bringen.“ (11ff.) Zweifellos ein beeindruckendes opus magnum!

Die Komplexität des Bösen auf einige wenige zentrale Aspekte herunterzubrechen ist die Absicht von Dorothee Boss in ihrem im Echter Verlag (ISBN 3-429-03365-1) erschienenen Buch **Die Gesichter des Bösen**. In ihrer Einführung schreibt die Autorin: „Relevant ist die Thematik auf jeden Fall, denn das menschliche Lebensglück ist nach wie vor zerbrechlich. Leiden, Verletzungen, Tod, Trennungen, Bedrohungen, Gewalt, Armut, Korruption, Gemeinheit, Diskriminierung sind nur einige der alltäglichen Facetten des Zerstörerischen durch Menschenhand, das im Deutschen mit dem Begriff des ‚Bösen‘ umschrieben wird. Das alltägliche wie das extreme Böse behält sein schreckliches Potenzial in unserer hochtechnisierten Welt. Dieser Begriff konfrontiert mit dem Schrecklichen, dem Unfassbaren, dem Beängstigenden und dem Fragilen menschlichen Handelns und Erlebens, dessen Restrisiko niemals ausgeschlossen werden kann. Das gesamte komplexe Problem des menschlichen Bösen zu verstehen, scheint unmöglich. Denn es entzieht sich in letzter Konsequenz der menschlichen Fassungskraft. Im fernen wie im nahen Bösen: Wer das Böse erfährt, ist betroffen, aufgeschreckt und leidet darunter. Die bedrängenden Erfahrungen des Negativen lassen die Fragen nach dem Bösen nicht verstummen. Sie klingen wie ein ständiger Begleitakkord menschlichen Lebens: Welcher Sinn liegt hinter dem Bösen? Was treibt Menschen zu bösen Taten? Wieso wirkt sich selbst ein guter Wille manchmal so negativ aus? Warum lassen sich Gewalt und Leid nicht endgültig überwinden? Wieso trifft das Böse auch Unschuldige? In diesen komplexen Problemen lässt das Böse niemanden los. Dazu kommt, dass das Zerstörungspotential menschlicher Technologien in diesem Jahrhundert gegenüber antiken oder mittelalterlichen Vernichtungsmöglichkeiten um ein Vielfaches gesteigert ist. Nuklearkatastrophen löschen in nur wenigen Sekunden millionenfaches Leben in weitem Umkreis aus. Ihre Wirkungen sind noch jahrtausendlang zu messen. Terrorangriffe töten Hunderte oder Tausende von Menschen auf einen Schlag. Umweltzerstörungen haben Auswirkungen auf das Klima des gesamten Globus. Es fragt sich zu Recht, wie diese Herausforderungen, die der Mensch selbst geschaffen hat, wirksam zu meistern sind. Seit seinen Anfängen hat das Christentum das Problem des Bösen nicht

als Nebenthema behandelt, sondern seine Bekämpfung zu seinem erklärten Anliegen gemacht. Durch die Kirche wurden früh relativ systematische Antworten auf die Frage nach Bedeutung, Ursprung und Verbreitung, aber auch nach Lösung und Überwindung des Bösen entwickelt, die bis heute bedacht und praktiziert werden. Doch gerade die christlichen Konzeptionen im 21. Jahrhundert mit seinen veränderten geistigen und sozialen Bedingungen und Möglichkeiten überzeugen heute immer weniger Menschen. Stattdessen konkurrieren heutzutage unterschiedliche Deutungskonzepte um die Erklärung des Bösen. Dieses Buch ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Teil sollen die verschiedenen Begriffe des Bösen inklusive des christlichen Bösen zur Orientierung vorgestellt werden. Im zweiten Schritt werden christliche Konzepte vom Bösen sowie kirchliche Gegenstrategien entfaltet. Im dritten Teil werden die grundlegenden Konzepte des Bösen der Gegenwart kritisch erörtert, die seine heutigen Deutungen maßgeblich bestimmen. Hierbei sollen sowohl ihre Reichweite wie ihre Begrenzung zur Sprache kommen. Im vierten Teil wird ein Resümee gezogen. ‚Die Gesichter des Bösen‘ geben einen Überblick über die unterschiedlichen Vorstellungen vom Bösen im Christentum und in der Moderne. Das Buch trägt zu einer sachlichen Auseinandersetzung mit diesem Phänomen bei und versucht, die verschiedenen Aspekte des Bösen zu beleuchten.“ (7ff.) Das Buch ist eine Hilfe, um das eigene Nachdenken über das Böse auch aus christlicher Perspektive zu unterstützen.

Den unterschiedlichen Verbindungen zwischen Spiel und Religion gehen die Beiträge in dem von Daria Pezzoli-Olgiate und Thomas Schlag in dem Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3–290–17584–9) herausgegebenen und mit eindrucksvollen Fotos von Ursula Markus versehenen Band **Vom Avatar bis zur Zauberei. Religion im Spiel** nach. In ihrem Vorwort skizzieren die Herausgeber ihr Vorhaben: „Religion und Spiel weisen in ihren aktuellen Erscheinungsformen und Tendenzen erhebliche Wechselwirkungen auf: Computerspielwelten sind voller Anspielungen auf alte Mythen und Figuren aus der Religionsgeschichte. Fußballspieler, -stars und -fans drücken die Leichtigkeit und die Freude am Spiel mit Worten und Handlungen aus, die häufig direkt an religiöse Sprache, Symbole und Praktiken anknüpfen. Um beim Sport zu bleiben: Die Verbindung zwischen Olympischen Spielen und griechischer Religionsgeschichte ist offenkundig und im kulturellen Bewusstsein fest verankert. In vielen religiösen Gemeinschaften dienen allerlei Formen des Spiels dazu, religiöse Erzählungen und Praktiken zu vergegenwärtigen: Sie sind grundlegende Momente der Aktualisierung und Weitergabe im religiösen Symbolsystem. Spiele können dabei als didaktische Mittel eingesetzt werden, um Wissen über Religion zu vermitteln, oder sie bestehen aus Performances, in denen Glaube und Offenbarung neu erfahren werden können. Ein Spielbrett, auf dem der Pilgerweg nach Santiago nachvollzogen werden kann, der Tempeltanz im indischen Kontext oder die Passionsspiele des christlichen Mittelalters sind historisch, geografisch und kulturell ganz unterschiedliche Beispiele, die eine Wechselwirkung zwischen Religion und Spiel in geschichtlicher oder gegenwartsbezogener Perspektive aufzeigen. Die Vielfalt der Schnittstellen zwischen Spiel und Religion korrespondiert jedoch erstaunlicherweise nicht mit einer intensiven Erforschung dieses Gebiets. Vielmehr ist dieses Feld immer noch sehr offen. Keine eindeutigen Definitionsversuche – weder von Religion noch von Spiel – können dabei diese komplexe Breite erfassen. Vielmehr geht es um ein Sich-Heranstasten an ein faszinierendes, aber wegen seiner Offenheit schwieriges Kapitel, das nur langsam Konturen annimmt. [...] Unverkennbar lassen sich Menschen vom Spiel wie von Religion begeistern, nicht selten auch bestimmen und beherrschen. Die Teilhabe am Spiel und an religiöser Praxis lässt selten kalt und



unberührt. Spielerische und religiöse Vollzüge werden mit erheblicher persönlicher Beteiligung, intensiven Erlebnissen und Gefühlen verbunden. Offenkundig gibt es vielstimmige kulturelle Praktiken in der Gegenwart, in der beide Dimensionen geradezu programmatisch als Ausdruck existentieller Orientierung miteinander in Einklang kommen und sich in ästhetischer und performativer Weise inmitten unterschiedlicher Alltagswelten manifestieren. Das Lehr- und Buchprojekt wurde von Anfang an interdisziplinär konzipiert, als Austausch zwischen Religionswissenschaft und Theologie. Einerseits setzten wir uns mit leitenden theoretischen Ansätzen auseinander, andererseits versuchten wir anhand von konkreten Fallbeispielen mögliche Zugänge zu Religion und Spiel zu reflektieren. Die Studierenden hatten die freie Wahl des Themas, was zu einem breiten Spektrum an Beispielen geführt hat. Die hier vorgestellten Fallstudien beanspruchen somit keine Vollständigkeit oder Repräsentativität. Vielmehr dokumentieren sie einen Annäherungsprozess, in dem unterschiedliche Fachhorizonte, Methoden und Interessen zum Ausdruck kommen. Der Haupttitel *Vom Avatar bis zur Zauberei* bezieht sich auf diese bunte Palette an Herangehensweisen und Themen und spannt sie unter einem grossen, vom Alphabet inspirierten Bogen zusammen. Um der hier versammelten Vielfalt an Fallstudien und Phänomenen eine sicht- und lesbare Struktur zu geben, wurden die einzelnen Beiträge in die drei Teile ‚Spiele‘, ‚Spielende‘ und ‚Spielräume‘ unterteilt.

Die Untersuchungen in der Rubrik ‚Spiele‘ sind auf konkrete Formen von Spielen fokussiert: Die Darstellungen reichen von der archäologisch-biblischen und zugleich weisheitlichen Annäherung an den Zusammenhang von Spiel und Kult (Christian Metzenthin), der Kartenauslegung des Tarot als Ausdruck individueller Kontingenzbewältigung (Raoul Abea) über die emotionale Erfahrung religiöser Inhalte durch spielerische Gestaltung (Tatjana Cărpino) und zwei sehr unterschiedliche wissensorientierte Kartenspiele (Nils Wachter) bis hin zur inszenatorischen Verwandlung des Alltags ins Rollenspiel durch das Anziehen eines neuen Kleides (Regula Zwicky). In der Rubrik ‚Spielende‘ richtet sich der forschende Blick vornehmlich auf einzelne Akteure. Den Anfang machen tamilische Mädchen auf der tanzenden Suche nach religiöser und kultureller Identität (Rebekka Wild). Es folgen der reformierte Spielkritiker des 17. Jahrhunderts, der im Spiel nichts weniger als Hexen und Teufel am Werk sieht (Anna-Katharina Höpflinger), der Organist, bei dem der Unterschied zwischen Spiel und Ernst im Kult ganz aufgeht (Jürg Hauswirth), dann Jugendliche, die trommelnd neue Ausdrucksformen der Konfirmationsarbeit inszenieren (Thomas Schlag), Rollenspieler, die Fiktion und Historie in eine mythische Gegenwelt verwandeln (Denise Perlini-Pfister), und schliesslich Spielentwickler, die als heimliche Götter in religiös versprachlichten Computerspielwelten auftauchen (Anina Veronica Schneider). In der Rubrik ‚Spielräume‘ erscheinen Welten, in denen gespielt, inszeniert und konstruiert wird, und dies vielleicht nicht immer aus, aber doch mit Religion oder mindestens in religiöser Semantik und Symbolik: So erschliessen sich im Geocaching neue geheimnisvolle Wahrnehmungen der gewöhnlichen Welt (Fabian Perlini-Pfister), mythisch aufgeladene Sammelkarten transformieren die paradiesische Utopie in die realen Weltverhältnisse (Christoph A. Staub), die im Film aufscheinenden virtuellen, transzendenzoffenen Spielwelten machen das Sehen zur existentiellen Herausforderung (Daria Pezzoli-Olgiate) und weisen damit über sich hinaus auf die zuschauend Teilhabenden (Baldassare Scolari) – so dass der ganz eigene Charakter religiösen Sprach- und Gewissheitsspiels unverkennbar vor Augen tritt (Carina Kirsch). [...] Die hier versammelten Beiträge sollen gerade in ihrer sichtbaren Vielfalt anschaulich machen, dass nur ein offener Umgang mit den unterschiedlichen religiösen und spielerischen Ausdrucksformen individueller und gemeinschaftlicher Orientierungssuche deren ernsthaftem, existentiellen Charakter gerecht werden kann. Zu dieser Offen-

heit gehört auch ein selbstkritisches Nachdenken über den erarbeiteten Beitrag sowie über die Stellung der Forschenden, die manchmal auch mitspielen mussten, um ein Spielgeschehen überhaupt nachvollziehen zu können. Dieses selbstreflexive Moment ist einerseits im Nachwort (Natalie Pieper), andererseits im visuellen Teil des Buches sichtbar, in dem die Autoren und Autorinnen jeweils im Bild erscheinen.

Der Menschenrechtspädagogik widmet sich ein von Wilhelm Schwendemann und Tonio Oeftering im LIT Verlag (ISBN 3-643-11091-6) herausgegebener Sammelband mit dem Thema **Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen**. Er enthält neben anderen lesenswerten Beiträgen unter anderem auch einen Aufsatz von Matthias Hugoth zu „Menschenrechte in den Händen der Kinder“ (69-112). Darin formuliert der Autor acht bedenkenswerte Thesen zur Kinderrechtebildung konkret: 1. Für Kinder im Vorschul- und Grundschulbereich sowie in der außerschulischen Arbeit mit Kindern gilt: Für die Erziehung und Bildung ist die Beziehung, die die Kinder zu ihren Bezugspersonen haben, von maßgebender Bedeutung. Das verlangt von Kinderrechtspädagoginnen und -pädagogen den Nachweis von Integrität und Verlässlichkeit, von ethisch-rechtlicher Kompetenz und der Fähigkeit, eine Vorbildfunktion zu realisieren etwa bezüglich der Art und Weise, wie man die eigenen Rechte kennt, wie man sie einzufordern versteht, wie man für die Rechte anderer eintritt. 2. Kinderrechtebildung ist Aufklärung und Befähigung zugleich – Aufklärung im Blick darauf, dass Kinder/Jugendliche erfahren, dass sie Rechte haben und was das bedeutet und dass sie ihre Rechte kennen lernen. Befähigung im Blick darauf, wie diese Rechte in das Selbstbild und Selbstkonzept der Kinder integriert werden und wie sie handlungsleitend für das Eintreten für sich und die anderen sein können. 3. Für das Kennenlernen und Verstehen der eigenen Rechte ist ein induktiver Weg zu bevorzugen gegenüber einem deduktiven, der von der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ausgeht und diese für die Lebens- und Lernwelt von Kindern herunter bricht. Induktiv bedeutet: dort ansetzen, wo Kinder/Jugendliche erleben, dass gegen ihre Rechte verstoßen wird bzw. dass ihnen Recht gegeben wird (ohne dass sie dabei gleich an das in der KRK formulierte Recht denken). 4. Es hat sich als wenig effektiv für die Praxis der Kinderrechtspädagogik erwiesen, wenn man jungen Menschen die Notwendigkeit und Sinn von Kinderrechten dadurch klar machen will, wenn man permanent auf Verstöße gegen die Rechte der Kinder hinweist. Eine Dokumentation kumulierter Verstöße bestärkt eher die Skepsis gegenüber den Kinderrechten und den Menschenrechten allgemein, als dass sie zu Gegenwehr motiviert. 5. Die Praxis der Kinderrechtspädagogik sollte immer kontextuell erfolgen, also „angedockt“ an Themen, die das Empfinden, Denken, Handeln, Leben der Kinder betreffen – angefangen von Maßnahmen zur Stärkung der Resilienz der Kinder bis zur Befähigung, Herausforderungen des sozialen Alltags zu bewältigen. 6. Die Praxis der Kinderrechtspädagogik sollte stets handlungsleitend sein sowohl im Blick auf die Frage, was Kinder/Jugendliche (mit anderen zusammen) tun können, um zu ihrem Recht zu kommen, als auch im Blick darauf, was Kinder/Jugendliche tun können, um anderen zu ihrem Recht zu verhelfen. Dabei sollen die jungen Menschen selber ihre Rechte formulieren und Aktionen planen und durchführen können. 7. Kinder und Jugendliche sollten erfahren, welche Kinderlobbyisten auf ihrer Seite stehen und was diese sowohl im Nahraum als auch auf der Makroebene bewirkt haben. Dies kann ermutigen, kann motivieren und Perspektiven für das eigene Engagement für die Kinderrechte motivieren. 8. Kinder und Jugendliche sollten schließlich auch erleben, dass die Lobbyisten ihre eigene Arbeit ernst nehmen, indem sie diese unter Qualitätsansprüche stellen, sie also auf ihre Effektivität hin überprüfen und ihrem Engagement durch ein Monitoring Kontinuität und Verbindlichkeit geben.

Ein sehr empfehlenswertes, zudem günstiges (19,90 Euro) Studienbuch für die Bibliothek aller empirisch Arbeitenden liegt mit dem von Jürg Aeppli, Luciano Gasser, Eveline Gutzwiller und Annette Tettenborn im Klinkhardt Verlag (ISBN 3-7815-1812-4) herausgegebenen Band **Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften** vor. Das umfangreiche, übersichtlich gegliederte Buch ist in acht Kapitel unterteilt: 1. Wie kommt man zu Wissen? 2. Empirische Forschung. 3. Forschungskompetenz für Lehrpersonen und Forschung von Lehrpersonen. 4. Grundlagen für die Planung einer Untersuchung. 5. Durchführung der Datenerhebung. 6. Datenerhebungsmethoden. 7. Auswertungen. 8. Kommunikation der Forschungsergebnisse. Ergänzt wird der hervorragende Band durch Literatur- und Stichwortverzeichnis sowie Richtlinien für die Gestaltung von Literaturhinweisen, Zitaten und Literaturverzeichnis.