

Empfehlenswerte religionspädagogische Neuerscheinungen für Schule, Gemeinde und Familie

von
Martin Schreiner

1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Den Auftakt der diesmaligen Buchhinweise bildet das von Martina Blasberg-Kuhnke und Gottfried Bitter im Echter Verlag (ISBN 3-429-03424-5) herausgegebene reichhaltige religionspädagogische Kompendium **Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft** zu Ehren Norbert Mettes. Es vereinigt in ökumenischer Ausgewogenheit 43 höchst interessante Beiträge zu den vier Themenfeldern „Religion“, „Bildung“, „Religion und Bildung“ sowie „Felder religiöser Bildung“. Zum ersten Feld: „Religion ist heute ein Alltagswort geworden mit vielen Farben, in vielen Formen. Religion wird in unserer Gesellschaft von den einen gesucht als seltene Kostbarkeit, von den anderen gemieden wie eine ansteckende Krankheit. Insgesamt ist Religion zum Gebrauchsgegenstand geworden – je nach eigenem Verwendungszweck und Geschmack als freie Komposition unterschiedlicher religiöser Traditionen und Praxen. Darum ist es sehr schwierig, vielleicht sogar unmöglich, eine begriffliche Eingrenzung, ganz zu schweigen von einer begrifflichen Bestimmung von Religion und Religionen, umgangssprachlich zu benennen. Wenn aber hier nun ausführlich nach dem Wechselverhältnis von Bildung und Religion gefragt wird, so ist es unverzichtbar, wenigstens eine vorsichtige Umschreibung dessen anzugeben für das, was Religion genannt werden und was von Religion erwartet werden kann. Darum hier ein Umschreibungsversuch (eingeschlossen seine nicht näher genannten apriorischen Vorverständnisse). – *Religion* wird eine von vielen Menschen geübte alltägliche Lebensweise genannt, die sich leiten lässt von der nachdenklichen und hoffenden Überzeugung, dass eine überweltliche, unbedingte (göttliche) Macht der Welt und den Menschen nahe steht, sie begleitet und vollendet. Diese unbedingte Macht wird als Sinn-Grund erlebt, sie gibt zu denken und prägt das Handeln. Darum gibt Religion den einzelnen Menschen, einer Gesellschaft, einer Kultur jeweils ihr eigenes Gesicht, ihre Identität. Religion ist ganz selbstverständlich ein personales und ein soziales, ein kulturelles und politisches Phänomen, das sich wandelt, untergeht und aufersteht – in seinen Wirkungen und Ausgestaltungen, in seinen Ethiken und Riten. Diese Wirkungen und Wandlungen von Religion breiten die folgenden elf Beiträge aus, ehe dann die folgenden Kapitel die Themenfelder ‚Bildung‘ und ‚Religion und Bildung‘ samt ihren Auswirkungen zur Sprache bringen. *Karl Gabriel* geht den jüngsten Wandlungen der Umgangsformen mit Religion in unserer Gesellschaft nach, prüft das Verhältnis von Religion und ‚multiplen Modernen‘ und gibt der noch immer oft angeführten Säkularisierungsthese den Abschied. – *Rudolf Englert* erkennt in den Formen religiöser Praxis heute eine deutliche ‚Zunahme intermediärer Religionsformate‘ mit Neigung zum ‚Kulturchristentum‘, das sich jenseits aller dogmatischen Vorgaben der möglichen ‚religiösen Dimension der Wirklichkeit‘ vergewissern will. – *Tobias Kläden* nimmt das noch wenig erkundete Gespräch zwischen Theologie und Neurowissenschaften auf, die die neuronalen Korrelate von Religiosität erforschen und befragen – jenseits der Fragen nach der Existenz oder Nicht-Existenz Gottes. – *Ottmar Fuchs* wirbt für ein neues Verständnis von Reformation im Sinn von reformatio, für ein neues Zusammenbinden von Glauben und Leben, von Martyrie und Diakonie – dargestellt an Elisabeth von Thüringen und Johannes von Gott als stillen

Kirchen-Reformatoren. – *Leo Karrer* prüft die ‚Innenarchitektur‘ der Kirchen, er mahnt die Christen und Gemeinden, ‚Gott nicht zu klein zu denken‘ und endlich eine ehrliche, ernsthafte Selbstevangelisierung einzuleiten. – *Martina Blasberg-Kuhnke* berichtet von religions- und universitätspolitischen Unternehmungen, dem Islam aus christlichtheologischer Verantwortung heute wissenschaftliches und kulturelles Heimatrecht an deutschen Universitäten zu geben: durch die Einrichtung eigener Institute für Imam-Ausbildung. – *Arnd Bünker* prüft die Möglichkeiten, ob die sich weithin selbst organisierenden Migrantengemeinden in Mitteleuropa mit ihren phantasievollen Vitalitäten vielleicht ein Bild der künftigen Minderheiten-Kirchen in Europa abgeben können. – *Ulrich Kuhnke* plädiert für einen selbstverständlichen Platz samaritanisch gesinnter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in kirchlichen Sozialeinrichtungen, auch wenn sie ihre helfenden Dienste nicht (mehr) aus christlicher Glaubensüberzeugung besorgen (wollen / können). – *Hadwig Müller* öffnet die vielfach apathisch gewordenen Herzen – mit Eduard Schillebeeckx und Frere Rudolf – auf die Empörung über das Leid und die Solidarität mit den Leidenden als ‚inspirative Kräfte für eine aufrichtende Theologie‘. – *Erich Garhammer* spürt die Mutation von Religion heute auf, indem er den ‚religiösen Spuren in der Gegenwartsliteratur am Beispiel von Thomas Hürlimann‘ nachgeht und dabei ‚Versuche einer narrativen Rettung des katholischen Kosmos‘ aufdecken kann. – *Udo Friedrich Schmälzle* schaut auf die dramatischen Veränderungen der religiösen Landschaften in den letzten Jahrzehnten und fragt dazu kritisch an, ob die gesellschaftlichen und religionspolitischen Voraussetzungen noch zutreffen, auf denen die Rechtsgrundlage des schulischen Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG aufbaut – ohne eine dringliche Verstärkung des Elterninteresses an diesem Religionsunterricht ihrer Kinder.“ (15-17). Das zweite Themenfeld gliedert sich wie folgt. „Bildung ist heute zwar zu einer Leitkategorie im öffentlichen und privaten Leben geworden, jedoch mit einem spärlichen semantischen Kern (ähnlich wie Religion). Schon die Vielzahl der Wortverbindungen macht stutzig: Was ist mit Bildung gemeint, wenn von Bildungsmisere und Bildungsnotstand, von Bildungspraxis und Bildungspolitik, Bildungsinhalt und Bildungsforschung, von Bildungsreform und Bildungswesen, von Bildungsbewegung und Bildungsgerechtigkeit gesprochen wird? Die Antworten auf diese Fragen sind so zahlreich und so unterschiedlich wie die angeführten Wortverbindungen. Aber zwei Komponenten, die eigentlich immer zusammengehören, sind deutlich zu erkennen: *Bildung* meint einmal die lebenslangen Wege, auf denen Menschen heranreifen und dann auch die Früchte dieser Reifung: Identität und Solidarität im Umgang mit Menschen und Welt. – Bildung wird in den folgenden Beiträgen vor allem in ihrer verborgenen oder offenen, fundamentalen Wechselbeziehung zu Religion bzw. christlich Glauben bedacht und befragt. – *Stefan Altmeyer* horcht Stimmen ab, die von den Gefahren einer allgemeinen Unbildung sprechen – mitten in einer Wissensgesellschaft, wenn die Brauchbarkeit, die Anwendbarkeit, die Nützlichkeit von Bildung zur Messlatte in Bildungsfragen wird, eingeschlossen die Fragen nach dem Sinn religiöser Bildung. – *Dietlind Fischer* geht der heute doch eher verstummten Frage nach, ob in den gängigen Kompetenzmodellen für Lehrkräfte noch Platz ist für ‚Begeisterung für den Lehrerberuf‘ und findet heraus, dass ‚Begeisterung für das Unterrichten [...] ein stärkerer Prädiktor für Unterrichtsqualität ist als Begeisterung für das Fach‘. – *Josef Sayer* erzählt die Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des kirchlichen Hilfswerkes MISE-REOR und öffnet die Quellen, aus denen dieses Hilfswerk lebt: aus geschenkter Solidarität ohne Vorleistung – als winziger Spiegel von Gottes geglaubtem Gutsein in unserer Welt. MISEREOR ist also ein Bildungswerk ganz besonderer Art. – *Helga Kohler-Spiegel* schaut auf die beiden Grundachsen aller religionspädagogischen Bemühungen: den Blick auf den Menschen und zwar aus jüdisch-christlicher Pers-

pektive und den Blick auf die Bildungsbedingungen, Schule eingeschlossen ihre Ambivalenzen und Widersprüche. – *Werner Simon* bearbeitet ein in der aktuellen Religionspädagogik eher seltenes Themenfeld: historische Bildungsforschung in Münster des 18. Jahrhunderts. Hier wird eine Bildungslandschaft erkennbar aus dem Geist der katholischen Aufklärung, inspiriert aus dem ‚Geist einer religiös fundierten aufgeklärten Humanität‘, wie sie in anderen Regionen erst viele Jahrzehnte später zu entdecken ist. – *Matthias Möring-Hesse* unternimmt eine kritische Analyse der allgemeinen Bildungsoffensiven in den Kontexten Gerechtigkeitstheorie und Gerechtigkeitspolitik. Ein eigentlich bildungspolitischer Skandal in Deutschland ist die zähe Nachhaltigkeit der Armut der Kinder: die hohe Wahrscheinlichkeit, dass dauerhafte Armut und mangelnde Bildungsmöglichkeiten heute die Armut der Kinder morgen fortsetzen. – *Rita Burrichter* erkundet die offenen und verborgenen Bildungsimpulse, die sich einstellen bei den verschiedenen Umnutzungsprozessen von Kirchen für die Identitätsfragen einer Stadt und auch der einzelnen Lebens- und Familiengeschichten; plötzlich kommt die soziale und personale Dimension von Kirchenbauten als Bildungsantrieb ins Spiel. – *Elisabeth Naurath* nimmt den verhängnisvollen Zusammenhang von defizitären ‚Bildungschancen und Zukunftsaussichten – in beruflicher, finanzieller und sogar gesundheitlicher Hinsicht‘ – in den Blick; sie wirbt dafür, Bildungschancen als ein ‚lebensweltliches Bedingungsgefüge‘ zu erkennen und darum zunehmend ‚Familienbildung als Alltagsbildung‘ zu organisieren: als einen Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit. – *Judith Könemann* untersucht neuere Tendenzen in der Praxis des schulischen Religionsunterrichts. Angesichts der offenkundigen religiösen Sozialisationsdefizite der Schülerinnen und Schüler, ästhetisches, religiöses Erleben ausdrücklich in den Unterrichtsalltag einzubeziehen: im Sinne von Stärkung der ‚erlebnis- und erfahrungsorientierten Dimension‘ des Religionsunterrichts. Hier ist zu fragen – aus bildungs-, schul- und religionstheoretischer Sicht – wird ein Religionsunterricht, der die Erfahrung der Vollzüge von Religion – möglicherweise – auf Kosten der entdeckend reflexiven Seite der Auseinandersetzung mit Religion hervorhebt, der Sache der Schülerinnen und Schüler, der Religion und der Schule in der heutigen Gesellschaft gerecht? – *Friedrich Schweitzer* schaut auf den fortgesetzten Weg der Religion und der religiösen Bildung aus der Mitte des Lebens der Gesellschaft in die Privatsphäre und damit auf den ‚Verlust der öffentlichen Bedeutung religionspädagogischer Praxis‘ in der Zivilgesellschaft. Ist dieser Verzicht auf politische Bedeutung und Gestaltungsmöglichkeiten der religionspädagogischen Praxis verantwortbar gegenüber der Gesellschaft, der kulturellen Identität, der Bildungsverantwortung der Religion? Ist es nicht an der Zeit, eine Religionspädagogik zu konzeptualisieren, die sich ihrer bildungspolitischen Verantwortung in einer Zivilgesellschaft stellt?“ (131-133). Zum dritten Themenfeld heißt es einleitend: „Heute über das Verhältnis von Bildung und Religion nachzudenken, muss einfältig oder vermessen erscheinen angesichts des riesigen Themenblocks ‚Bildung und Religion‘. Dazu kommt der fröhliche Missbrauch der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Religion‘ in unseren Tagen. Außerdem haben sich schon vor mehr als dreihundert Jahren Vernunft und Religion, Gott-Denken und Welt-Denken, Humanität und Religiosität mehr und mehr voneinander gelöst. Soll nun hier die Eigenständigkeit von Bildung und Religion bestritten und nach neuen kulturkonservativen Einheitswegen gesucht werden? Durchaus nicht! Wohl aber müssen von Zeit zu Zeit die Fundamente von Bildung und Religion heute geprüft und möglicherweise neu gerichtet werden. Was *Gottfried Bitter* als Herausforderung für den dritten Hauptteil in seinem grundlegenden Beitrag als kritisches Verhältnis in Kontakt und Distanz beschreibt, nimmt *Religion und Bildung* als Einheit, aber eben auch als Einheit in Auflösung in den Blick, bevor und damit eine neue Verhältnisbestimmung erfolgen kann. Diese allerdings ist alternativlos, will

das Christentum nicht seine Identität aufs Spiel setzen. Christlichen Glauben ohne religiöse Bildung und Erziehung hat es in der Christentumsgeschichte nicht gegeben und kann es nicht geben. Da Christ-Sein von Anfang an mit religiösen Lernprozessen verbunden und auf Bildung verwiesen gewesen ist und bereits die ersten christlichen Gemeinden ihre Formen der (Tauf-) Katechese für Erwachsene, Predigten und Homilien und vor allem der Verkündigung des Evangeliums Jesu Christi entwickelt haben, gibt es keine Phase des Christentums, die ohne religiöse Lern- und Vermittlungsprozesse ausgekommen wäre. Die Predigt Jesu selbst, seine (Gleichnis)Reden, seine wirkmächtigen Taten lösen handlungsrelevante Neuorientierungen bei denen aus, die ihn hören oder ihm begegnen, provozieren Lernen im eigentlichen Sinn. Von dieser Nähe und Distanz von Religion und Bildung heute, von Partnerschaft und Konkurrenz, von Proprium von Bildung oder von Religion und ihren Verwiesenheiten handeln die Beiträge in diesem Hauptteil in vielgestaltiger Form. Auf die spannungsreiche Konstellation von Religion und theologischer Bildung hebt *Jürgen Werbick* ab, indem er zum einen danach fragt, wie ‚sich die unumgänglich relativierenden Bildungsprozesse zur Vergewisserung des Glaubens‘ verhalten, zum anderen die ‚Glaubensgewissheit die Relativierung aller Gewissheiten durch Bildungsprozesse‘ erträgt. Wenn *Reinhard Feiter* sich mit *Norbert Mettes* These von der Unverzichtbarkeit der Gemeinde für die Kommunikation des Glaubens in Gegenwart und Zukunft auseinandersetzt, spricht er eine Bedrohung der Beziehung von Religion und Bildung an, denn die Verwiesenheit von Glauben lernen als Gemeindebildung durch Gerechtigkeit, Solidarität und lebensbegleitende kommunikative Praxis und ihre Reflexion in der Kommunikation des Evangeliums stellen den Anspruch der Glaubenstradition vor Augen. So verwundert es nicht, dass Gemeinde und Kirche im Blick weiterer Beiträge stehen. – *Michael Sievernich* erinnert an die Trias der Grundvollzüge und -gesten christlich-kirchlicher Praxis im Rückbezug auf die jesuitische Tradition der ‚urbanen Option‘. Die Konkretheit dieser Praxis als ökumenisches Lernen in und mit den armen Kirchen weltweit am Beispiel der EATWOT-Konferenz, der ökumenischen Vereinigung von Dritte-Welt-Theologen, stellt *Giancarlo Collet* vor, bevor *Norbert Arntz* den Katakomben-Pakt als Perspektive der ‚Kirche der Armen‘ seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil als bleibende Perspektive der Lektüre der Dokumente des Konzils und Kern seiner Identität in Erinnerung bringt. Drei Felder der Bewährung einer solchen ‚Gaudium et Spes‘ gemäßen Praxis von Religion und Bildung stellen *Paolo Suess* mit der Migranten-Pastoral der Fünften Generalversammlung des Episkopats von Lateinamerika und der Karibik, *Aparecida 2007*, *Annebelle Pithan* mit dem pädagogischen Projekt einer bikulturellen Schule im Andenhochland und *Klaus Piepel* mit der Förderung von ‚Good Governance‘ als Unterstützung von Demokratie und politischer Partizipation durch die katholische Kirche in Nigeria eindrucksvoll vor. Gerade die letztgenannten Beiträge entsprechen der Praktischen Theologie *Norbert Mettes* in besonderer Weise, wie *Bert Roebben* an der Wissenschaftsbiographie *Mettes* zeigt und ihn so als europäischen Befreiungstheologen charakterisiert. Die europäische Dimension von Religion und Bildung beschäftigt *Peter Schreiner*, der den Europarat und seine Aktivitäten im Bereich interkultureller Dialog und Bildung als religionspädagogische Herausforderung zum Diskurs im europäisch-politischen Kontext vorstellt. Statt aus dem politischen Kontext meldet sich *Ewald Berning* mit dem kulturellen Kontext und der Literatur in der Begegnung mit der Theologie zu Wort. Der Schriftsteller *Italo Svevo* und sein Oeuvre stellen stellvertretend die Frage, wie die Lebensentwürfe, Zeiterfahrungen und Erkenntnisse in Kunst und Literatur auf Augenhöhe mit der Theologie kommuniziert werden können. Religion und Bildung bilden einen lebenslangen Prozess von Nähe und Distanz. Die Kommunikation in Familien erlaubt biographisch in kritischen Lebensereignissen, Lebenseinschnitten

und -phasen, anlässlich von Sakramentenkatechese und in der Familienkultur vielfältig und situativ die ‚Gotteskommunikation‘ aufzunehmen, wie *Albert Biesinger* und *Jessica Eichenhofer* zeigen. Der dritte Hauptteil rundet sich durch die Reflexion von *Gerhard Büttner* zur Religionspädagogik Maria Montessoris, die er konstruktivistisch liest: Individuelles Lernen selbstbestimmt und -verantwortet in religiösen Lernumgebungen, in denen Religion und Bildung den Kindern als zusammengehörig entgentreten.“ (237-239). Zum vierten Themenfeld bemerken die Herausgebenden: „Der genuine Beitrag vom christlichen Glauben her im aktuellen Streit um die Bildung des Menschen besteht also wesentlich auch darin, dass er sich hartnäckig allen Tendenzen widersetzt, die der Gleichschaltung auf eine zweite Unmündigkeit hin Vorschub leisten.“ Unter dieses Zitat von *Norbert Mette* stellen *Mechthild Hartmann-Schäfers* und *Michael Schäfers* ihre Rückfrage nach Bildung als Schule der Freiheit. Es kann zugleich die Leitperspektive für den vierten Hauptteil des Buchs abgeben. Schon der dritte Hauptteil hat Nähe und Distanz, Kommunikation, Konfrontation und Partizipation, Verwiesenheit und Eigenständigkeit von Religion und Bildung in der Konkretheit christlicher Praxis in Kirche und Gemeinden, in Familie, pädagogischen Handlungsfeldern, in Politik, Kultur und Gesellschaft aufscheinen lassen. Der vierte Hauptteil führt Felder religiöser Bildung vor Augen, die in oft eigenwilligen Formen und an ungewohnten Orten religiöse Bildung als Praxis gelebten Christ-Seins zeigen. An *Hartmann-Schäfers* und *Schäfers* These, Bildung werde dort zur Schule der Freiheit, wo Bewusstseinsbildung und politisches Handeln für Gerechtigkeit Raum greifen, Formen und Sprache finden, schließt *Ulrich Thien* mit seiner Option für arme junge Menschen an. Religion und Bildung verfehlen sich, wenn sie nicht Bildungsgerechtigkeit über Jugendsozialarbeit zu mehren suchen. Bildungs- und soziale Gerechtigkeit gehören zusammen, darauf verweist auch *Gregory Baum*, bezieht aber die Katechese in Quebec ein, um zu verdeutlichen, dass Bildung im Sinne Jesu Gerechtigkeit für die Armen, solidarischgeschwisterliche Gemeinschaft und prophetische Treue zum Evangelium zusammenbinden. Wie eine Bewahrheitung seiner Thesen stellt sich der Beitrag von *Bernhard Lübbering* dar: Die Stadt ist der Ort, an dem diese Herausforderungen sich in besonderer Schärfe zeigen; zugleich wird am Beispiel der City-Pastoral in Recklinghausen hoffnungsvoll deutlich, was Präsenz, Aufmerksamkeit, Solidarität und geistliche Begleitung an Horizonten der Freiheit eröffnen. Um eine freiheitlich-selbstbestimmte Praxis junger Menschen geht es in religionspädagogischer Perspektive bei *Hermann Steinkamp*, der Erleben und (religiös)pädagogische Relevanz der Teamarbeit bei Tagen religiöser Orientierung mit der Methode der TZI nach Ruth Cohn reflektiert. Drei Beiträge runden den vierten Hauptteil und die Festschrift ab, die in unterschiedlicher Weise Literalität im Horizont von Religion und Bildung thematisieren. Die jahrzehntelange Mitarbeit *Norbert Mettes* in der praktisch-theologischen Zeitschrift ‚Diakonia‘ lässt *Veronika Prüller-Jagenteufel* an ihrem Beispiel über den Bildungsauftrag theologischer Fachzeitschriften nachdenken, der in bildendem Lernen zu sehen ist. Kriterien- und Herzensbildung, vor allem aber Gemeinschafts- und Kirchenbildung geschehen auch über Lesen. Erst recht sind die Heiligen Schriften der Religionen Schlüssel für das Miteinander in Menschlichkeit und Ermutigung für ein friedliches Begegnen der Religionen, werden sie nicht fundamentalistisch als abgrenzende Wahrheit von anderen, sondern als Begegnungswahrheiten in der Nachfolge verstanden, wie *Hans Grewel* sie zu lesen fordert. Diese Begegnung mit Texten der Heiligen Schriften stellt *Detlev Dormeyer* als ‚Geschichten, aus denen wir leben‘, in der Interaktion mit Grundagentexten zur Schöpfung, zu Gottesbeziehung, zu Gerechtigkeit und Frieden und zur Hoffnung aus Bibel und Koran vor.“ (386f.) Insgesamt ein sehr einladender und gewinnbringender Überblick über aktuelle religionspädagogische Fragestellungen!

In bewährter Weise, nur bei einem anderen Verlag, nämlich bei Königshausen & Neumann (ISBN 3-8260-4773-2) erscheinen die von Horst F. Rupp unter dem Titel **Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung** herausgegebenen religionspädagogischen Autobiographien von neunzehn zeitgenössischen KollegInnen – von Gottfried Adam und Karl Foitzik über Friedrich Johannsen und Rainer Lachmann bis Wolfram Weiße und Rainer Winkel. In seinem Vorwort schreibt der Herausgeber über sein Projekt: „Im Jahre 1989 erschienen die beiden ersten Bände dieses Langzeit-Unternehmens ‚Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie‘. Insgesamt 32 renommierte Autorinnen der Geburtsjahrgänge bis 1933 verfassten seinerzeit ihre Autobiographie in einer Verschränkung von Lebens- und Berufsweg. Im Abstand von elf Jahren folgte im Jahr 2000 Band 3 dieses Unternehmens mit neunzehn weiteren autobiographischen Darstellungen von Vertreterinnen der Geburtsjahrgänge bis 1939. Nach erneut elf Jahren liegt nun Band 4 vor. Dieser neue Band enthält 19 autobiographische Texte von ExponentInnen der Geburtsjahrgänge bis 1945. Damit sind in insgesamt vier Bänden siebzig Texte publiziert, die einen instruktiven, lebendigen und aspektreichen Einblick in die Entwicklung religiöser Bildung und Erziehung der vergangenen Jahrzehnte erlauben, wie ihn in dieser Form keine sachlich-konzeptionelle Darstellung der Disziplin Religionspädagogik leisten kann. Das Projekt soll auch in den folgenden Jahren mit der Publikation von weiteren autobiographischen Beiträgen seine Fortsetzung finden.“ (7) Eine spannende und ertragreiche Lektüre!

Ulrich Kropac und Georg Langenhorst zeichnen als Herausgeber verantwortlich für das im Verlag LUSA (ISBN 3-9812290-2-8) veröffentlichte, die aktuelle Diskussion um den Religionsunterricht hervorragend bündelnde Werk **Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion**. Es ist in die vier übersichtlichen Kapitel gegliedert: I. Schulpädagogische Grundfragen: Pädagogik und Religion, II. Religionspädagogische Grundlegung: Bildung, Religion und Religionsunterricht, III. Religionsunterricht: Aktuelle Fragestellungen sowie IV. Über den Religionsunterricht hinaus: Aspekte religiöser Bildung. In ihrer Einführung schreiben die Herausgeber zu Recht: „Kaum ein Fach wird mit so vielen (An)Fragen konfrontiert wie der Religionsunterricht. Diese beziehen sich einerseits – hier trifft sich der Religionsunterricht mit anderen Schulfächern – auf die fachliche Binnenstruktur, sie rühren aber andererseits auch – und das unterscheidet ihn von anderen Unterrichtsfächern – an seine *Legitimation*, und zwar ungeachtet seiner grundgesetzlich gesicherten Legitimität. So sieht sich der Religionsunterricht vor einen Katalog herausfordernder Fragen gestellt: Braucht die öffentliche Schule in Deutschland den Religionsunterricht im Kanon der allgemeinbildenden Fächer überhaupt? Welchen Beitrag liefert er zum allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule, wie er in Grundgesetz und Landesverfassungen definiert wird? Welcher Stellenwert kommt ‚Religion‘ allgemein im Schulleben zu, auch außerhalb des Stundenkontingents des Religionsunterrichts? Warum ist es sinnvoll, dass dieser Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften – vor allem von den Kirchen – mitverantwortet wird, wie es die ‚Übereinstimmungsklausel‘ des Grundgesetzes (§ 7 Abs. 3) vorgibt? Ist es sinnvoll und zukunftsfähig, dass diese Übereinstimmung ausschließlich in Form des bislang üblichen ‚konfessionellen Religionsunterrichts‘ erteilt wird? Welche Teilbereiche des religiösen Lernens, welche Dimensionen und Prinzipien erweisen sich gegenwärtig als zentral zur Einlösung der Vorgaben des Bildungsauftrags? All diese Fragen sind nicht neu, im Gegenteil, sie

sind seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland unter den jeweiligen kontextuellen Bedingungen immer wieder reflektiert und diskutiert worden. Am Beginn des 21. Jahrhunderts stellen sie sich jedoch noch einmal anders. Nach dem langsamen Prozess der Auflösung von volksreligiösen Strukturen, nach dem Rückzug kirchlichen Christentums in einige wenige gesellschaftliche Milieus einer voll ausdifferenzierten Gesellschaft, die kein gemeinsames religiöses Band mehr kennt, angesichts einer ausgreifenden Säkularisierung und weitreichender postmoderner Prägekräfte in der Gesellschaft sah die Deutsche Bischofskonferenz bereits im Jahr 2005 den ‚Religionsunterricht vor *neuen* Herausforderungen‘: Doch diese sind mittlerweile abermals in Fluss geraten: So wird seit einigen Jahren heftig darum gestritten, ob es nun eine ‚neue Religiosität‘, eine ‚Renaissance des Religiösen‘ in unserer Gesellschaft gibt oder nicht. Aus dem angelsächsischen Sprachraum dringt die Rede von einer ‚post-säkularen Gesellschaft‘ in unsere Diskurse ein. Aber wodurch zeichnet sich ‚neue Religiosität‘ – wenn es sie überhaupt gibt – aus, was wäre das religiöse Potenzial einer eben postsäkularen Gesellschaft? Mitten in diese Debatten hinein wird der Religionsunterricht erneut – nun aber unter anderen Vorzeichen – zum Gegenstand der Reflexionen, aber auch handfester politischer Auseinandersetzungen, wie es nicht zuletzt das (schließlich knapp gescheiterte) Volksbegehren ‚Pro Reli‘ in Berlin im Jahr 2009 eindrücklich vor Augen führt. Im Horizont dieser Fragen ist der vorliegende Sammelband verortet, der manche dieser Diskurse aufnehmen und weitertreiben möchte. Nicht so sehr tagespolitische Fragen stehen dabei im Mittelpunkt, sondern *grundlegende bildungstheoretische Positionierungen*. Aus unterschiedlichen Perspektiven und in verschiedenartigen Facetten kreisen die Beiträge um die Grundfrage, was Religionsunterricht zum Bildungsauftrag der öffentlichen Schule im Kontext des 21. Jahrhunderts beitragen kann und wie diese Beiträge für die Praxis des Religionsunterrichts konkrete Gestalt gewinnen. [...] Allgemein- und schulpädagogische Perspektiven eröffnen in einem ersten Teil den Band. *Gregor Lang-Wojtasik* beschäftigt sich mit der Schule der Moderne, die vor der Aufgabe steht, einen inklusiven Anschluss an eine variationsreiche Weltgesellschaft herzustellen. In diesem Rahmen skizziert er zugleich Ideen, in welcher Weise religiöse Orientierungen für diesen Prozess hilfreich sein könnten. *Annette Scheunpflug* blickt ‚von außen‘, aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, auf die Religionspädagogik: Sie situiert diese im Kreis der unterschiedlichen Fachdidaktiken, benennt Gemeinsamkeiten zwischen Allgemeiner Pädagogik und Religionspädagogik und thematisiert die Schwierigkeit, dass sich beide in der Spannung verorten und organisieren müssen, einerseits für Professionen (z. B. den Lehrerberuf) auszubilden, andererseits den Charakter einer wissenschaftlichen Disziplin zu wahren. Der zweite Teil versammelt Beiträge, die religionspädagogischen Grundlegungsfragen gewidmet sind: Weil die Idee einer allgemein geteilten Bildungstheorie in pluraler Gesellschaft keinen Halt mehr hat, plädiert *Ulrich Schwab* dafür, in den Diskurs einen theologisch profilierten Bildungsbegriff einzubringen. Dieser nimmt Maß am biblischen Menschenverständnis, das in Lieben und Arbeiten Grundbestimmungen der *conditio humana* festmacht. *Burkard Porzelt* stellt den in der Religionsdidaktik ganz selbstverständlich gebrauchten Begriff des religiösen Lernens auf den Prüfstand. *Ulrich Kropac* greift Impulse der neueren Bildungsdiskussion auf, unterschiedliche Rationalitätsmodi zu unterscheiden und in ihrem Bildungswert zu würdigen, und macht diese für den Religionsunterricht fruchtbar. *Mirjam Schambeck* schließlich unterstreicht den Stellenwert von Religion für allgemeine Bildung. Im dritten Teil des Buches finden sich Artikel zu aktuellen Fragestellungen des Religionsunterrichts: *Klaus König* schlägt eine Transformation des ‚klassischen‘ kulturgeschichtlichen Arguments für die Notwendigkeit von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule in eine religionskulturelle Begründungsfigur vor.

Georg Langenhorst plädiert im Blick auf die drei abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam für einen konfessionellen Religionsunterricht, der sich einem Dialog verpflichtet weiß. Der geläufigen Gleichsetzung von Religionsunterricht und Wertbildung setzt *Konstantin Lindner* differenzierte Überlegungen entgegen. Den ethisch bedeutungsvollen Begriff ‚Verantwortung‘ beleuchtet *Walter Leitmeier*; er fragt danach, wie der Religionsunterricht die Motivation von Schülerinnen und Schülern, verantwortlich zu handeln, mit den Mitteln der Gestalttherapie fördern kann. Von *Manfred Riegger* stammen in zwölf Grundsätze zusammengefasste Überlegungen, wie die Qualität religiöser Bildungsprozesse in der Schule zu sichern bzw. zu verbessern ist. Im vierten Teil weitet sich der Blick auf verschiedene Aspekte religiöser Bildung, die auch, aber nicht nur den Religionsunterricht betreffen. *Hans Mendl* macht auf den Nutzen von Religion für die Institution Schule überhaupt und die in ihr lehrenden und lernenden Menschen aufmerksam. *Manfred Pirner* schlägt bemerkenswerte Brücken zwischen modernen Medien und Religion unter dem Vorzeichen von Bildung. *Susanne Glietsch* wendet den Blick in die Vergangenheit – um Perspektiven für die Zukunft zu gewinnen: Sie macht Impulse für eine spirituelle Bildung aus der Mystik Meister Eckharts namhaft. Schließlich nimmt *Horst Rupp* den Bologna-Prozess, der die Universitäten in Atem hält und auf alle Bereiche von Lehren und Lernen ausstrahlt, kritisch in seinen möglichen Auswirkungen auf (Religions-) Unterricht in den Blick.“ (7-9)

Ein breites Spektrum an Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionshilfen für den Religionsunterricht bietet das vorzügliche, im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-8252-3629-8) erschienene, preiswerte Praxishandbuch für Studium und Referendariat **Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion** von Heike Lindner. Ihr überzeugendes Konzept stellt die Verfasserin in ihrer Einleitung wie folgt dar: „Kompetenzorientiert lehren lernen – das ist heutzutage das A und O guten Unterrichtens. Inzwischen sind fast alle Lehrpläne an den Schulen auf Bildungsstandards und Kompetenzen umgestellt worden. Für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bedeutet das, die entsprechenden Lernanforderungen, die die Vorgaben in den Richtlinien festlegen, bereits mit den ersten eigenen Stunden im Fachpraktikum umsetzen zu können. Entscheidend ist es aber auch, mit Freude ans Unterrichten zu gehen. Die Schülerinnen und Schüler spüren das sofort! Dieses Handbuch möchte zum engagierten und gut strukturierten Unterrichten Mut machen. Dazu verhilft eine professionsorientierte Fachdidaktik, bei der Orientierungswissen in Handlungskompetenz überführt wird. Für wen ist die Fachdidaktik gedacht? Die kompetenzorientierte Fachdidaktik richtet sich vor allem an Studierende und Referendare. Studierende können schnell eine Übersicht über das Fachwissen gewinnen, das sie im Studium erlernen, und dieses mit den schulischen Anforderungen fachdidaktisch in Beziehung setzen. Referendare bauen mit diesem Buch ein Vertiefungswissen auf, das ihre bisher erreichten didaktischen und methodischen Kompetenzen weiter intensiviert. Anregungen für die Weiterbildung gibt das Buch aber auch gestandenen Lehrkräften, die ihr Professionswissen kompetenzorientiert vertiefen möchten. Was ist neu an dieser Fachdidaktik? Das Buch stellt Orientierungs-, Handlungs- und Reflexionswissen für die zwei Ausbildungsphasen bereit. Dazu werden die Kompetenzen, die in den beiden Phasen erworben werden, systematisch im Buch entwickelt. Der Studierende steht als Praktikant noch vor ganz anderen Fragen als der Referendar, der neben seinen Lehrprobestunden bereits selbstständigen Unterricht an der Schule erteilt. Neu an dieser Fachdidaktik ist also *erstens* die Berücksichtigung von Bildungsstandards und Kompetenzen für angehende Lehrerinnen und

Lehrer in ihrem jeweiligen Ausbildungsabschnitt. Neu an dieser Fachdidaktik ist *zweitens* ihre Verbindung zur Professionsforschung, welche wichtige Antworten auf die Frage nach dem Selbstverständnis des Religionslehrers und der Religionslehrerin leistet. Hier geht es zum Beispiel um (Schüler-) Fragen nach dem Sinn und dem Umgang mit dem Glauben. Gerade an dieser Stelle liegen die großen fachdidaktischen Herausforderungen, aber auch die fachspezifische Verantwortung, die sowohl der Anfänger als auch der Routinier zu bewältigen hat. *Drittens* ist es meiner Ansicht nach gerade in Zeiten großer bildungspolitischer Umbrüche unbedingt notwendig, die Systematik der Fachdidaktik wieder stärker an der Forschung der Allgemeinen Didaktik auszurichten, als das bisherige Entwürfe tun. Die Allgemeine Didaktik hat durch ihr schulpädagogisches Profil ein viel engeres Verhältnis zu den jüngeren Forschungen vor allem der empirischen Pädagogik. Diese Bodenhaftung ist für eine praxisorientierte fachdidaktische Systematik unabdingbar, wenn sie den Lehrerinnen und Lehrern, die im Berufsalltag stehen, etwas Konkretes sagen möchte. Im Rahmen der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf den Bologna-Prozess und der damit verbundenen Veränderungen im europäischen Hochschulraum wird das Handbuch *viertens* Bezug nehmen auf neue Ausbildungsanforderungen, die mit der Einführung des Praxissemesters fachdidaktisch auf die Lehramtsstudierenden zukommen. In den einschlägigen Gesetzesentwürfen der Bundesländer sind hierzu bereits komplexe Kompetenzfelder formuliert, über welche Fähigkeiten die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters bereits verfügen sollen. Die Vorverlagerung von Ausbildungszielen aus der zweiten Phase in die erste stellt die Studierenden vor erhebliche Herausforderungen, auf die ein Handbuch Fachdidaktik entsprechend reagieren muss. Wie ist das Buch aufgebaut? Das Buch gliedert sich in zwei Teile: Teil I: *Inhalte und Methoden im Religionsunterricht – Themen und Techniken für Lehr- und Lernprozesse*: 1. Einführung 2. Basiswissen Theologie – Inhalte und Themenfelder 3. Fachspezifische Methoden und Medien Teil II: *Interaktionen im Religionsunterricht – Strategien für Lehr- und Lernprozesse*: 4. Einführung 5. Unterrichtsstrategien – Planung einer Religionsstunde 6. Analyse der Lehr- und Lernvoraussetzungen 7. Didaktische Analyse 8. Analysen des Unterrichtsfeldes 9. Schlussfolgerungen für Handlungsstrategien Die beiden Teile unterstützen die fachdidaktischen Aneignungsprozesse für Studierende und Referendare. Die angehenden Religionslehrerinnen und Religionslehrer machen sich mit den grundlegenden Kategorien Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen vertraut. Analog zu diesen Aneignungsprozessen geht das Buch induktiv vor, also vom fachdidaktisch Exemplarischen zum fachdidaktisch Allgemeinen. Es berücksichtigt die zunehmende Reflexionskompetenz der angehenden Lehrkraft analog zu ihrer Ausbildungsphase. Lerntheoretisch entspricht dies den drei Anforderungsbereichen Reproduktion, Analyse und Beurteilung / Transfer. Wie kann ich mich im Buch orientieren? Studierende stehen als Praktikanten vor der Herausforderung ihrer ersten Unterrichtsstunden, sie benötigen in möglichst kurzer Zeit ein *Orientierungswissen*, also ein Grundtraining der *Inhalte und Methoden, Themen und Techniken* für Unterrichtsplanung. Ihre fachwissenschaftlichen Studieninhalte setzen sie mit den fachdidaktischen Schwerpunkten adäquat und begründet in Beziehung. Dieses Buch setzt die einzelnen theologischen Disziplinen (Bibelkunde, Systematik, Kirchengeschichte etc.) in Beziehung zur Religionsdidaktik, um den Studierenden einen Eindruck davon zu geben, welches Potenzial das Studium für ihre späteren Anwendungsbereiche in der Schule bietet. Für die *Planung und Gestaltung von Unterricht* stellt das Buch auch praktische Hilfen durch entsprechende Übungen zur Verfügung. Dafür steht vor allem *der erste Teil* des Buches. Referendare und Referendarinnen stehen vor der Aufgabe, ihre erworbenen Themen und Techniken sinnvoll, das heißt vernetzt, vertieft und eigen-

verantwortlich, im Unterricht einsetzen zu können. Deshalb ist es wichtig, den Religionsunterricht in seiner formalen und inhaltlichen Struktur zunehmend komplex aufbauen zu können. Sie können ihre Kompetenzen im Bereich der *Unterrichtsanalyse* weiter ausbauen, und entwickeln umsetzbare *Strategien für Lehr- und Lernprozesse*. Schwerpunktmäßig wird in diesem *zweiten Teil* ein *Handlungswissen* zur Umsetzung von Strategien bereitgestellt. Mit diesen Strategien lernt die angehende Religionslehrkraft Interaktionen im Religionsunterricht zielgerecht zu steuern. Welches Ziel verfolgt das Buch? Das Handbuch verfolgt ein doppeltes Ziel: Ausbidungsdidaktisch sollen erstens die beschriebenen *Kompetenzen für den Lehrprozess* im Religionsunterricht aus der Perspektive der Religionslehrkraft vermittelt werden. Die zweite Zielsetzung verfolgt schuldidaktisch die vorgegebenen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihres Lernprozesses erreichen sollen. Das hat für die Religionslehrerin und den Religionslehrer zur Folge, dass sie beziehungsweise er bestimmte fachdidaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben muss, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend den Bildungsstandards, die durch die Lehrpläne vorgegeben sind, im Fach Evangelische Religionslehre fördern zu können. Dieser Perspektivenwechsel ist unbedingt nötig, da heutige output-orientierte Bildungsprozesse Kompetenzanforderungen von der Abnehmerseite her – also von den Schülerinnen und Schülern aus – beschreiben. Der Ertrag dieser Fachdidaktik soll sich insgesamt an der Aufgabe messen lassen, der Lehrkraft ein breites Spektrum an unterrichtlichen Planungs-, Gestaltungs- und Reflexionsbereichen für die Lehr- und Lernprozesse an die Hand zu geben, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fach Religion befähigen und damit ihre kritische Urteilskraft fördern. Dazu gehört auch ein Repertoire an diagnostischen Kompetenzen, mit denen die Lehrkraft zum Beispiel aus den Lernhemmnissen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihnen fachspezifische Lernhilfen entwickelt.“ (7-10). Eine wichtige und hilfreiche Neuerscheinung!

In einer aktualisierten Neuauflage ist im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37046-7) das bewährte Buch **Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfadens für den Religionsunterricht** von Hans Schmid erschienen. Es gliedert sich in neun übersichtliche Kapitel: 1. Die Religionsstunde und der unterrichtliche Handlungszusammenhang, 2. Grundmodelle des Unterrichtsaufbaus im Religionsunterrichts, 3. Ein Grundmodell des Umgangs mit Texten, 4. Ein Grundmodell des Umgangs mit erzählten Geschichten, 5. Ein Grundmodell des Umgangs mit Bildern, 6. Ein Grundmodell des Umgangs mit Filmen, 7. Ein Grundmodell des Lernens von Liedern, 8. Ein Grundmodell des Auswendiglernens von Texten sowie 9. Ausklang: Zum religiösen Lernen im Religionsunterricht. In seinem Vorwort schreibt der Verfasser zunächst zur Situation von Schule allgemein: „Dieses Buch will zum religionsunterrichtlichen Handeln in der Schule hinführen. Es beschäftigt sich deshalb mit grundlegenden Elementen des Unterrichtens im Fach Religion und mit der Eigenart dieses Handlungsgeschehens. Dabei berührt es jedoch auf Schritt und Tritt auch Fragen, die von allgemeiner Bedeutung für heutigen Unterricht und heutige Schule sind. Die Herausforderung in einem Fach lassen sich nicht isoliert von den anderen Fächern und vom schulischen Umfeld überhaupt betrachten. Religionsunterricht ist ein Zimmer im Haus der Schule; er hat Anteil an den Irrungen und Perspektiven, den Hemmnissen und Veränderungsmöglichkeiten des sie umschließenden Ganzen. Umgekehrt vermag der Religionsunterricht von seinem eigenen Selbstverständnis her dieser heutigen Schule auch besondere Impulse zu geben. Überhaupt stellt das Bild des Hauses m. E. eine sehr produktive Metapher dar, um Perspektiven für eine

Schüler- und sachgemäße Schule zu entwickeln: Schule als Haus des Lernens und Lebens. Es ist ein Gegenbild zur ‚Lernfabrik‘, wie heutige Schule oft von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erlebt wird. Das Bild vom Haus des Lernens und Lebens betont eine Ganzheitlichkeit: Neben Arbeitsräumen muss es auch Räume des gemeinsamen Lebens, Orte der Geselligkeit und der Festlichkeit, Zimmer des Gesprächs, Räume der Ruhe und Besinnung, Stätten der Übernahme von Verantwortung, Ateliers des Ausdrucks und der Gestaltung etc. geben. In all diesen Bereichen gibt es viel zu lernen – gerade heute – gerade angesichts der Herausforderungen der Zukunft. Weil Schule und Unterricht eine immer größere Bedeutung erhalten, ist es darüber hinaus erforderlich, dass sie nicht zu bloßen Aufenthaltsorten oder gar Aufbewahrungsanstalten degenerieren, sondern sich zu Lebensräumen entwickeln, in denen die in ihr tätigen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer auch ein Stück Beheimatung und Identifikation finden: Soll in ihr tatsächlich das Leben gelernt werden, muss die Schule ihr Lernverständnis im Sinne eines Hauses des Lernens und Lebens erweitern. Dass der Religionsunterricht als ein Zimmer mit eigenem Gesicht in einer solchen Schule Gestalt gewinne – auch darum geht es in den folgenden Überlegungen. Was die Schule ist, entscheidet sich an der Qualität des Unterrichts, d.h. jeder einzelnen Unterrichtsstunde oder unterrichtlichen Einheit. Unterricht bildet das Herzstück der Schule. Jede Schulreform, die dieses Herzstück nicht erreicht, bleibt reine Makulatur. Im Unterricht muss das vielfältige Haus des Lernens und Lebens Gestalt gewinnen, genauer: Dieses Haus muss aus dem Unterricht erwachsen. Dabei ist das Herzstück Unterricht der am leichtesten und zugleich am schwersten zu verändernde Teil der Schule: am leichtesten, weil Unterricht das Ergebnis gemeinsamen Handelns von Lehrern und Schülern darstellt und deshalb morgen anders sein kann, wenn die Subjekte des Handelns in anderer Weise mit ihrer Wirklichkeit umgehen; am schwersten, weil Unterricht mit komplexen Gewohnheiten und Verhaltensmustern zu tun hat, die, sind sie einmal im Handeln etabliert, sich nur mit großer Aufmerksamkeit, Tatkraft und Geduld verändern lassen. Die Chancen stehen jedoch gut, denn der Leidensdruck aller an der Schule Beteiligten hat inzwischen ein Maß erreicht, das nach Alternativen und neuen Horizonten Ausschau halten lässt. Gleichwohl: In gewisser Hinsicht ist die Schule besser als ihr Ruf. In ihr ist bei Weitem mehr möglich, als tagtäglich ergriffen und realisiert wird. Auch dies liegt an der Eigenart von Unterricht und Schule: Der ‚subjektive Faktor‘, d.h. die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler als Subjekte mit ihrer Wirklichkeit umgehen und die Lernmöglichkeiten der unterrichtlichen Handlungssituation nützen und fruchtbar machen, ist hier besonders hoch. ‚Gute‘ Lehrerinnen und Lehrer, die es an jeder Schule gibt, nützen diese Lernmöglichkeiten besser, gehen fruchtbarer mit ihnen um, als ‚weniger gute‘. Natürlich sind auch strukturelle Veränderungen in der Schule notwendig: Veränderungen, die mit ihrer Funktion als Instrument der gesellschaftlichen Chancenzuteilung, mit ihrem Lernverständnis sowie mit ihren Lernformen zu tun haben; sie treten jedoch erst dann angemessen ins Blickfeld, wenn wir die Möglichkeiten der unterrichtlichen Handlungssituation entdeckt haben und in ihrer Realisierung auf diese strukturellen Grenzen stoßen. Überhaupt muss jede Schulreform in dieser Weise zunächst von ‚innen‘, von der Behinderung und Befreiung dieser unterrichtlichen Handlungspotenziale ausgehen, sonst wird sie schnell zu einer jener ‚Reformen‘, die von den Kolleginnen und Kollegen vor allem als zusätzliche Last empfunden werden und im Übrigen alles beim Alten lassen oder gar erschweren. Auch hier weist die Welt von Schule und Unterricht eine eigene Logik und Gesetzmäßigkeit auf.“ (9-11) Das Anliegen des Buches lässt sich wie folgt skizzieren: „Dieses Buch ist zum einen gedacht für die Hand von Berufsanfängern, die ihr Studium abgeschlossen haben und nun ihre ersten Schritte als Lehrkraft im Religionsunter-

richt der Schule beginnen. Dazu bietet es mit Grundmodellen des unterrichtlichen Handelns gleichsam Geländer und Halteseile, an denen sich Neulinge festhalten können, um in der komplexen Situation des Unterrichts Orientierung und auch Handlungsformen zu gewinnen. Religionsdidaktik muss solche Geländer bereitstellen. Versäumt sie dies, dann werden über dem Neuling beim ersten Unwetter die stürmischen Wasser zusammenstürzen und er wird in seiner Not und Hilflosigkeit die verinnerlichten Lehr- und Lernmuster seiner eigenen Schulzeit aktualisieren und sich an sie klammern; zuerst oft mit schlechtem Gewissen, dann mit einem zunehmenden Gefühl der Resignation und Bitterkeit, im schlimmsten Fall mit Sarkasmus. Auf diese Weise wiederholen sich in zwanghafter Art Unterrichtsmuster von einer Lehrergeneration zur nächsten, jenseits religionsdidaktischer Reflexion und Kontrolle. Religionsdidaktik muss reflektierte Handlungsmuster zur Verfügung stellen, damit die Handelnden nicht gezwungen sind, auf ihre verinnerlichten unreflektierten Handlungsmuster zurückzugreifen. [...] Diese Modelle wollen nicht eine bestimmte Form des Religionsunterrichts normieren oder gar zementieren; sie wollen gangbare Wege schülergemäßen und sachgerechten Unterrichtens zeigen, auf denen Anfänger gehen können, um im komplexen ‚Gebirge‘ der Unterrichtssituation Handlungskompetenz zu erlangen. Haben sie sich mit der Eigenart der ‚Gegend‘ vertraut gemacht und Sicherheit gewonnen, so können, ja sollen sie ihren eigenen Schritt und Tritt finden. Auch hier hat sich die pädagogisch-didaktische Begleitung im besten Sinne überflüssig zu machen. Wobei der gefundene eigene Schritt und Tritt nie beliebig sein kann: Er muss auf die komplexe Handlungssituation abgestimmt sein, damit das Handeln nicht ‚abstürzt‘. Die hier vorgestellten Grundmodelle stellen jeweils ein Wegesystem dar; sie wollen ermutigen, andere Wegesysteme des professionellen Handelns im Religionsunterricht zu finden. Unterrichten ist in dieser Weise auch Kunst des Handelns: Es muss auf die Handlungssituation abgestimmt sein, es erfordert ein waches Auge, es muss genau sein, man muss es üben, darin Erfahrungen machen, und es braucht einige Jahre, bis man die Kunst beherrscht. Wie bei jeder Kunst gilt es dabei, Regeln zu erlernen – nicht, um sie danach sklavisch anzuwenden, sondern um schöpferisch mit ihnen umzugehen. Und auch beim Unterrichten ist die reifste Form des Handelns jene, die von Intuition geleitet ist. Jedoch auch hier: Intuition steht am Ende eines langen Prozesses, nicht am Beginn; sie ist erfahrungsgesättigt; sie ist nicht gegen die Regeln gerichtet, sondern sie hat die Regeln verinnerlicht; sie weiß um ihre Reichweite und damit auch um ihre Begrenzung. Der Intuition trauen zu können, ist die Frucht der erfahrenen Praktikerin und des erfahrenen Praktikers. Dieses Buch ist zum anderen gedacht für Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die schon länger unterrichten und das Bedürfnis haben, ihr eigenes religionsunterrichtliches Handeln zu reflektieren. Die Tätigkeit des Unterrichts erzwingt in gewisser Weise ständig Reflexion, Vergewisserung, Einordnung neuer Erfahrung; gerade heute, in einer Zeit des beschleunigten gesellschaftlichen Wandels. Von diesen Veränderungen sind alle Bezugspunkte des Religionsunterrichts betroffen: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die kulturelle sowie die religiös-kirchliche Situation und die Schule insgesamt. Unterrichtliche Handlungsweisen, die vor zehn oder zwanzig Jahren sich noch als Lösung anboten, haben inzwischen ihren Glanz verloren oder sich als untauglich erwiesen; andere Lernformen rücken in den Raum der Wahrnehmung und bedürfen der Beachtung. Die neue Situation wirft grundsätzlich die Frage auf, worin denn das religiöse Lernen im Religionsunterricht der Schule heute überhaupt bestehe und welches die grundlegenden Elemente dieses Lernens zu sein vermögen. In diesem Klärungsprozess wollen die folgenden Überlegungen einen Beitrag leisten. Sie tun dies nicht in erster Linie in theoretischer Absicht – wenn auch theoretische Implikationen immer mitge-

dacht und mitformuliert sind –, sondern sie wollen reflektiertes und verantwortliches Unterrichten ermöglichen, das seinen Schülerinnen und Schülern sowie seiner Sache gerecht wird. Im Zentrum steht deshalb ein religionsunterrichtliches Handeln, welches sich auf die Entfaltung der Lernmöglichkeiten im schulischen Zusammenhang richtet. Gelingt diese Entfaltung, dann wird der Religionsunterricht von allen Beteiligten: Schülern, Lehrern sowie Eltern als ein sinnvolles und wertvolles Unterfangen erlebt, das gerade in der heutigen Schule einen wichtigen Platz einnimmt. Eine solche Legitimation von innen, d.h. von der unmittelbaren Erfahrung und Einschätzung derjenigen, die direkt mit dem Religionsunterricht zu tun haben, ist unverzichtbar und muss zur Legitimation von außen über schulpädagogische Begründungen sowie rechtliche und politische Abstützungen hinzutreten, soll der Religionsunterricht auf Dauer in der Schule verankert sein.“ (11-15)

Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen heißt das in Koproduktion der Verlage Calwer (ISBN 3-7668-4214-5) und Kösel (ISBN 3-466-37041-2) erschienene Buch von Petra Freudenberger-Lötz. Dieses praxisorientierte Werkstattbuch für die Sekundarstufe hat folgenden Hintergrund: „Glauben Sie an Jesus Christus?“ Katharina, eine Theologiestudentin, die gerade ihre ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen sammelt, sieht sich unvermittelt mit dieser Frage von einem Oberstufenschüler herausgefordert. Was soll sie tun? Eine persönliche Antwort geben? Eine kurze oder ausführliche Antwort? Wie durchdacht kann ihre Antwort in dieser überraschenden Situation ausfallen? Soll sie den Schülerinnen und Schülern den Ball zurückspielen und damit die eigene Antwort aufschieben? Wie persönlich ist die Frage gemeint? Welche Intention steckt dahinter? Wie authentisch kann und soll ich mich als Lehrperson in den Unterricht einbringen? Welchen Stellenwert hat persönlicher Glaube im Unterricht? Und: Habe ich angesichts meiner Planung überhaupt Zeit, auf die Frage einzugehen? Immer wieder werden wir im Unterricht vor überraschende Fragen von Schülerinnen und Schülern gestellt. Wenn es uns gelingt, diese wahrzunehmen und aufzugreifen, stehen wir gleichzeitig vor Herausforderungen und Chancen. Herausfordernd ist eine solche Situation, weil wir in Windeseile verschiedene Handlungsoptionen abwägen, die Situation einschätzen und unser vernetztes Fachwissen aktivieren müssen. Es gibt keine allgemeingültigen Rezepte für ein Handeln in überraschenden Situationen, da die Situationen und ihr jeweiliger Kontext singular sind. Darin liegt ein unübersehbarer Anspruch. Gleichzeitig eröffnet eine solche Situation eine große Chance: Wo immer wieder über den abnehmenden persönlichen Bezug zu den Inhalten des Religionsunterrichts seitens der Schülerinnen und Schüler sowie über ihr Desinteresse geklagt wird, besteht in solchen Situationen die Möglichkeit, authentisches Interesse wertzuschätzen, zu fördern und sich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf die Suche nach Antworten zu begeben. Doch die Wirklichkeit des Unterrichts bleibt meist hinter diesem Anspruch zurück. Die Stofffülle schränkt Lehrkräfte ein, die Ausrichtung auf den Abschluss (Mittlere Reife, Abitur) reduziert Experimentierfreudigkeit und forschendes Unterrichten. Zu lernende Inhalte stehen im Vordergrund, weniger der Weg der persönlichen Auseinandersetzung. Doch damit bleibt aus Sicht der Kinder- und Jugendtheologie und auch aus Sicht der Rahmen- und Bildungspläne aller Bundesländer ein zentrales Moment des Unterrichts auf der Strecke. Denn auch in den curricularen Vorgaben wird die Aufgabe betont, im Religionsunterricht einen eigenen begründeten Standpunkt zu erwerben, der die Schülerinnen und Schüler unterstützt, am Diskurs über Weltanschauungs- und Glaubensfragen bzw. am interreligiösen Dialog teilzunehmen. Immer wieder wird auch die eigenständige Reflexion der Schülerinnen

und Schüler in der Auseinandersetzung mit der Tradition gefordert. Mit diesem Buch möchte ich Lehrkräften sowohl Argumente als auch Hilfestellungen an die Hand geben, theologische Gespräche in ihrer Klasse zu initiieren. Ziel des Buches ist es, eine engagierte Auseinandersetzung mit zentralen Fragen des Glaubens zu führen, die den Jugendlichen zu eigenen begründeten Positionen verhilft. Die Idee zur Veröffentlichung dieses Werkes entstand während der Forschungswerkstatt ‚Theologische Gespräche in der Oberstufe‘ im Wintersemester 2010/2011: Mit großem Engagement begaben sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 eines Kasseler Gymnasiums und Studierende der Universität Kassel an die gemeinsame Gestaltung des Unterrichtsvorhabens. Es entstanden erstaunliche Gespräche, die von hohem Interesse an Fragen des Glaubens zeugten. Unsere Kasseler Forschungswerkstätten zeichnen sich durch einen Unterricht in Kleingruppen aus, in denen theologische Gespräche geführt werden. Je zwei Studierende werden Gruppen von 6 bis 8 Schülerinnen und Schülern zugeordnet. Jede Gruppe hält den Unterricht in einem eigenen Raum ab. Alle Unterrichtsstunden werden mit der Videokamera aufgezeichnet, die Aufzeichnungen werden transkribiert, ausgewertet und münden in die erneute Unterrichtsplanung. Die Organisation in Kleingruppen bringt den Vorteil mit sich, dass die Studierenden dichter an den Gedanken und Fragen der Jugendlichen orientiert arbeiten können, die Komplexität ist reduziert, was sich förderlich auf den Gesprächsprozess in der Gruppe auswirkt. Für Studierende, die ihre ersten Erfahrungen im Unterricht sammeln, ist dies ein geeignetes Terrain, um sich in theologischen Gesprächen zu üben. Die Unterrichtsaufzeichnungen sind neben der Unterstützung des persönlichen Professionalisierungsprozesses von Studierenden wichtige Grundlagen unserer Forschungen zur Kinder- und Jugendtheologie.“ (7f.) Der Aufbau des Buches gestaltet sich folgendermaßen: „Das vorliegende Buch will dabei unterstützen, theologische Gespräche im Klassenverband zu führen und zu fördern und sich mit den Schülerinnen und Schülern so auf eine spannende Reise zu begeben. Es ist wie folgt aufgebaut: In *Teil A* des Buches werden Grundlagen des Theologisierens mit Jugendlichen gelegt: (1) Zunächst wird entfaltet, was unter Theologisieren bzw. theologischen Gesprächen mit Jugendlichen verstanden wird, welche Intentionen mit diesem Ansatz verfolgt werden und welchen Forschungsstand die religionspädagogische Forschung bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt erzielt hat. (2) In einem zweiten Schritt wird verdeutlicht, wie Jugendliche mit großen theologischen Fragen umgehen und wie Lehrkräfte die Deutungen der Jugendlichen erkennen, aufgreifen und begleiten können. (3) In einem dritten Schritt werden aus den vorliegenden Gesprächsprotokollen vier grundlegende Typen in der Begegnung Jugendlicher mit dem christlichen Glauben herausgearbeitet. Diese tragen idealtypischen Charakter und vermischen sich in der Praxis miteinander. Dennoch können sie einen wichtigen Einblick in die Deutungsperspektiven Jugendlicher eröffnen. Dieser erste Teil soll die Wahrnehmung für theologische Deutungen in Unterrichtsprozessen insgesamt schärfen. In *Teil B* des Buches ist das ‚Herzstück‘ des Gesamttextes zu finden. Es werden wichtige Gesprächsauszüge aus unserem Werkstattprojekt präsentiert: Sie vermitteln einen authentischen Einblick in die theologischen Gespräche, wie sie im Unterricht geführt wurden. Sie eignen sich zugleich als Lesetexte, die bei Schülerinnen und Schülern der eigenen Lerngruppe ins Gespräch gebracht werden können und so wiederum theologische Fragestellungen initiieren können. Der Einsatz der Gesprächsauszüge ist nicht auf die Oberstufe beschränkt, sondern kann schon in der Mittelstufe gewinnbringend erfolgen. Anhand dieser Gesprächsauszüge können Schülerinnen und Schüler die ‚Spielregeln‘ des Theologisierens erkennen, sie können diese aufgreifen und selbst anwenden. Es werden Gespräche zu zentralen theologischen Fragen angeboten und die Leserinnen und Leser werden mit einer Vielfalt

von Deutungsperspektiven konfrontiert, die sie direkt herausfordern und in ein eigenes Gespräch bringen können. Erste Unterrichtserfahrungen in Mittel- und Oberstufenkursen bestätigen dies: Die Gesprächsauszüge enthalten viele Impulse zum theologischen Gespräch, das auf dieser Grundlage intensiv geführt wird. In *Teil C* des Buches sind zu jedem Gesprächsauszug Methoden, Arbeitsmaterial und Anregungen für den eigenen Unterricht in Mittel- und Oberstufe zusammengestellt, die weitere Perspektiven für den Unterricht aufzeigen.“ (9f.)

Die Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“, die in der Edition Paideia des Verlags IKS Garamond (ISBN 3-941854-75-8) unter dem Titel **Bildung und Religion** von Ralf Koerrenz, Gisela Mettele und Michael Wermke herausgegeben wurde, enthält unter anderem leistungswerte Überlegungen von Friedrich Schweitzer (Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung, 17-34) und Ralf Koerrenz (Grenzgänge zwischen Pädagogik und Theologie – Notizen zu einer protestantischen Herausforderung, 59-73). Ein beeindruckendes Beispiel religionspädagogischer Bildungsforschung stellt das von Dieter Benner, Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willems im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77077-6) herausgegebene Buch **Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus** dar: „Der Band stellt Ansatz und Ergebnisse zweier aufeinander aufbauender, inzwischen abgeschlossener DFG-Projekte zur Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenz sowie die Konzeption eines nicht genehmigten Anschlussprojektes vor. Es sind dies die Projekte RU-Bi-Qua (Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts), KERK-Sekundarstufe (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) und KERK-Abiturstufe. Die drei Vorhaben verfolgten das Ziel, bildungstheoretische und schultheoretische Aspekte der Begründungsproblematik des öffentlichen Religionsunterrichts mit religionspädagogischen und theologischen Reflexionen zur öffentlichen Funktion von Religion in einer auch empirisch ausgewiesenen Grundlagenforschung zusammenzuführen und mit dieser einen Beitrag zur Konzeptualisierung, Evaluation und – indirekt zumindest – auch zur Qualitätssicherung von Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu leisten.“ (7) In ihrer zusammenfassenden Betrachtung kommen die Herausgeber zu folgenden äußerst interessanten Thesen: „Als Gesamtergebnis der Forschungsarbeiten zur Entwicklung, Validierung und Normierung eines Testinstruments für die Erfassung schulisch und außerschulisch erworbener religiöser Kompetenzen können folgende Punkte festgehalten werden: 1. Religiöse Kompetenz lässt sich theoretisch als domänenspezifische Kompetenz beschreiben und in einem Kompetenzmodell mit den vorgestellten Differenzierungen in Teilkompetenzen, Unterdimensionen und Gegenstandsbereiche darstellen. 2. Es wurde ein Pool von testfähigen Aufgaben für alle drei Gegenstandsbereiche erarbeitet, die sich auf die Dimensionen religiöse Grundkenntnisse, hermeneutische Fähigkeiten und reflexive Stellungnahme zu religiösen Partizipationsmöglichkeiten konzentrieren. 3. Die Auswertung der Hauptuntersuchung hat ergeben, dass sich reflexive Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit Themenstellungen aus dem Evangelischen Religionsunterricht durch zwei trennscharfe Skalen darstellen lassen. Die eine Skala erfasst eindeutig den Bereich religiöser Grundkenntnisse (Wissen), die andere die Fähigkeit zum religiösen Interpretieren, Deuten und Beurteilen. 4. Die religiösen Kompetenzen der

Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schüler, die den Ev. Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1 bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe besucht haben, sind einerseits in einem beträchtlichen Ausmaß auf institutionell vermittelte Einflüsse, also auf den schulischen Religionsunterricht zurückzuführen. Mit den entwickelten Testinstrumenten können jedoch auch die Effekte außerschulischer Faktoren analysiert und beschrieben werden. 5. Um den schulischen Beitrag des Religionsunterrichts für den Erwerb und die Entwicklung von religiösen Kompetenzen noch präziser und umfassender zu beschreiben, ist es notwendig, die in Berlin und Brandenburg begonnene Forschungstätigkeit auf andere Bundesländer auszuweiten und weitere vergleichende Analysen und empirische Befunde vorzulegen. 6. Ein wichtiges und noch nicht angemessen bearbeitetes Forschungsziel bleibt die Untersuchung der Frage, inwieweit der religiöse Kompetenzbereich von der allgemeinen Lesekompetenz sowie von anderen Kompetenzdomänen trennscharf unterschieden werden kann. Vor diesem Hintergrund ergeben sich weitere Forschungsperspektiven, denen anhand von Daten aus anderen Bundesländern nachgegangen werden soll. 7. Abschließend kann festgestellt werden, dass es mit der KERK-Studie erstmals gelungen ist, für eines der sogenannten weichen Fächer ein Kompetenzmodell im Zusammenspiel von Bildungstheorie, Fachdidaktik und empirischer Bildungsforschung zu entwickeln und zu validieren.“ (123f.) Als diskussionswürdige religionspolitische und religionspädagogische Konsequenzen benennen die Herausgeber unter anderem: „Religionsunterricht an öffentlichen Schulen auf der Grundlage von Artikel 7(3) des Grundgesetzes bleibt trotz seiner starken Verankerung in der Verfassung umstritten. Vorwürfe des Anachronismus, der Privilegierung der Kirchen, der unzulässigen Missionierung von Schülerinnen und Schülern begleiteten den konfessionellen Religionsunterricht seit seiner Etablierung. Mit der sukzessiven Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland hat sich eine Vielzahl dieser Einwände erledigt. Der Streit verlagert sich vom politisch Grundsätzlichen hin zu pädagogischen Qualitätsfragen. Kann ein Unterricht, auf den die Religionsgemeinschaften einen wesentlichen Einfluss ausüben, den pädagogischen Anforderungen genügen, die an jeden schulischen Unterricht zu stellen sind? Der Verdacht, dass in einem solchen Unterricht nicht gebildet, sondern indoktriniert wird, ist noch weit verbreitet. Gleichwohl muss es als ein Fortschritt betrachtet werden, wenn der Streit um den Religionsunterricht nicht mehr mit kulturkämpferischen Mitteln auf dem politischen Feld geführt wird, sondern sich auf das pädagogische Feld verlagert hat. Die entscheidende Frage lautet jetzt, ob der konfessionelle Religionsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler leistet. Die diesen Unterricht finanzierende Gesellschaft hat Anspruch auf eine fundierte Antwort. Es ist also zu begrüßen, wenn all jene, die sich für schulische Bildung interessieren, auch den konfessionellen Religionsunterricht kritisch auf seine Leistungen hin befragen. Sich dieser Rückfragen unter Verweis auf die unverfügbaren Wirkungen des Heiligen Geistes oder auf die Unfassbarkeit des Religiösen entziehen zu wollen, wäre ungefähr so sinnvoll wie die Weigerung eines Deutschlehrers, den Leistungsstand seiner Schüler unter Hinweis auf die Unverfügbarkeit des Faszination von und der Liebe zur Literatur zu verweigern. Bei aller Spezifik religiöser Bildung teilt sie doch mit allen schulischen Unterrichtsfächern das gemeinsame Bemühen, Schülerinnen und Schülern die Semantik, die Grammatik und die Pragmatik ihrer Lebenswirklichkeit zu erschließen. Es ist mithin kontraproduktiv, dem Religionsunterricht seines Unterrichtsgegenstandes wegen einen nachgerade exempten Status an der Schule zuzuschreiben. Mit dem Musik- und dem Kunstunterricht teilt der Religionsunterricht ein performatives Interesse, mit dem Geschichtsunterricht die Konstruktion einer partizipationsfähigen Tradition, mit dem Deutschunterricht ein phi-

logisches Interesse und mit den Naturwissenschaften die Arbeit an einer konsistenten Metaphysik. Die rechtliche Sonderstellung des Religionsunterrichts ist also nicht pädagogisch, sondern lediglich politisch begründet. Nicht umsonst findet der Religionsunterricht im Rahmen der Aufzählung der Abwehrrechte des Individuums gegenüber dem Staat seine prominente Erwähnung. Weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrkräfte dürfen zum Religionsunterricht gezwungen werden, noch darf der Staat einen staatseigenen Religionsunterricht ohne Mitwirkung der Religionsgemeinschaften etablieren. Diese politischen Abwehrrechte bedeuten aber nicht, dass sich der Religionsunterricht plausiblen schulpädagogischen Erwartungen und Erfordernissen entziehen dürfte. Man kann durchaus unterschiedlicher Meinung darüber sein, ob ausgerechnet der Kompetenzbegriff dazu geeignet ist, bei der Konstruktion von domänenspezifischen Bildungsstandards einen produktiven Beitrag zu leisten. Denn im Kompetenzbegriff selbst sind immer schon viele Dimensionen des Lernens gebündelt. Sein enormer bildungspolitischer Vorzug besteht jedoch darin, die Aufspaltung in Stoffpläne und Lehrziele aufzuheben. Denn Kompetenzen sind Problemlösungsfähigkeiten. Kompetenzorientierte Lehrpläne müssen deshalb ihre Themen daraufhin überprüfen, ob sie geeignet sind, die Problemlösungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Der Eindruck einiger Kritiker, dass mit dem Einzug des Kompetenzbegriffs in die Religionspädagogik unter der Hand der ‚problemorientierte Religionsunterricht‘ wiederkehre, ist insofern ganz richtig, als kompetenzorientierte Lehrpläne nur solche Stoffe zur Behandlung empfehlen können, die sich als eine altersgemäß relevante Herausforderung für Schülerinnen und Schüler identifizieren lassen. Anders als der problemorientierte Religionsunterricht der Siebzigerjahre wird heute jedoch niemand mehr auf die Idee kommen, nur solche Stoffe als relevant für den Religionsunterricht anzusehen, die möglichst wenig mit Religion zu tun haben. Die berechtigte Kritik am problemorientierten Religionsunterricht bezog sich ja nicht auf die Problemorientierung als solche, sondern auf die Bevorzugung modischer und säkularer und die Vernachlässigung religiöser und theologischer Themen. Gerade weil die Verfechter des problemorientierten Unterrichts an einen Prozess zunehmender Säkularisierung glaubten, meinten sie den Schülerinnen und Schülern spezifisch theologische Themen ersparen zu können. Ein an domänenspezifischen Kompetenzen orientierter Religionsunterricht wird die Probleme, für deren Lösung der Religionsunterricht einen Beitrag leisten will, anders beschreiben. Er wird zunächst schlicht konstatieren können, dass das Problem im bloßen Faktum der Vorfindlichkeit von Religion in der Welt der Heranwachsenden besteht. Sie werden mit Religiosität in ihrem privaten wie im öffentlichen Leben ebenso konfrontiert wie mit einer Vielzahl von Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen. Darauf müssen sie sich einen Reim machen, und dazu müssen sie sich verhalten. Eine verantwortliche Religionspädagogik wird darüber hinaus darauf hinwirken, dass diese Deutungs- und Partizipationskompetenzen immer differenzierter werden und die Schülerinnen und Schüler zur kritischen Selbstreflexion und zur Empathie befähigt werden. Dieses Ziel erreicht man umso besser, je ‚pünktlicher‘ die Anregungen für die jeweiligen Altersstufen in den Unterricht eingebracht werden. Dazu bedarf es freilich noch weitaus mehr empirischer Untersuchungen. Das Material, das die KERK-Studie gesammelt hat, ist ein wichtiger Anfang und erlaubt eine ganze Reihe von Metaanalysen. Aber die Beschränkung auf 15-Jährige erlaubt es nicht, empirisch fundierte und empirisch kalibrierte kompetenzorientierte Lehrpläne für alle Altersklassen auf Grundlage der empirischen Erhebung zu entwickeln. Gleichwohl kann das im Test erprobte Modell Grundlage einer Lehrplanentwicklung auch über die getestete Altersklasse hinaus sein, weil dieses Modell den ‚Stresstest‘ bestanden hat. Insofern entsprechen solche Rahmenlehrpläne der von Klieme et al. geforderten

Testbarkeit der Standards am besten, die sich auf ein Modell beziehen, das selbst bereits einen umfangreichen empirischen Test bestanden hat. Für die bereits weit fortgeschrittene Umschreibung der Lehrpläne für Evangelische Religionslehre auf Kompetenzerwerb in allen Bundesländern ist die Weiterarbeit an empirisch fundierten Kompetenzmodellen unerlässlich. Die Kritik am Berliner Modell wird sich also auf die Entwicklung und Durchführung eines weiterentwickelten, aber gleichwohl empirisch fundierten Modells hin weiterentwickeln müssen.“ (151-154) Ein wichtiger Mosaikstein in der Kompetenzdebatte!

Als Ergebnis des gemeinsamen Diskurses von christlicher und jüdischer Theologie sowie der Rechtswissenschaft legt Ingrid Schoberth im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3- 525-70202-4) das von ihr herausgegebene Buch **Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung** vor. In ihrem einleitenden Beitrag „In zweifelhaften Fällen entscheide man sich für das Richtige. Urteilen lernen als Herausforderung ethischer Bildung“ beschreibt die Herausgeberin den Kontext dieses sehr interessanten Sammelbandes: „Weil das Richtige nicht einfach auf der Hand liegt, weil aber auch Handeln nur möglich ist, wenn zwischen Alternativen begründbar unterschieden wird, ist das Urteilen eine fundamentale Dimension alltäglicher Lebenspraxis. Der Aphorismus von Karl Kraus stellt die Problematik pointiert vor Augen: Wie konstituiert sich das, was uns im Handeln als das Richtige erscheint, ohne dessen Vorbegriff wir handlungsunfähig wären? Insofern ließe sich also Menschsein geradezu dadurch bestimmen, dass Menschen immer im Urteilen begriffen bzw. zu je neuen Urteilen aufgefordert sind, weil sie nur dann zu handeln in der Lage sind, wenn sie Situationen, Intentionen und Handlungssequenzen zu beurteilen vermögen. Bei der grundlegenden handlungstheoretischen Bedeutung des Urteilens kann es überraschen, dass diese Dimension in der ethischen Theorie nur selten wahrgenommen wird: Beschäftigt sich diese zumeist mit der Rechtfertigung ethischer Überzeugungen und Orientierungen und also allenfalls mit der Inhaltlichkeit ethischer Urteile, so wird der spezifischen Praxis des Urteilens kaum Aufmerksamkeit zuteil. Für die pädagogische Reflexion auf die Möglichkeiten und Wege der ethischen Bildung wiederum muss dieses Versäumnis umso schwerer wiegen, insofern das Ethiklernen nicht vorrangig in einer Aneignung von Wissen über Ethik und Vermittlung von Ethiktraditionen bestehen kann, wenn es auf das alltägliche Handeln bezogen bleiben soll: Dieses vollzieht sich nicht in der mehr oder minder expliziten ‚Anwendung‘ und ‚Umsetzung‘ ethischen Wissens, sondern im Vollzug einer eingeübten Urteilspraxis. Darum ist wiederum das Verständnis des Urteilen lernen eine bleibende Herausforderung der pädagogischen Reflexion wie die humane Formung der alltäglichen Urteilspraxis eine zentrale Aufgabe ethischer Bildungsprozesse sein muss. Die Wahrnehmung dieser Aufgabe impliziert durchaus eine Neuorientierung der religionspädagogischen und moralpädagogischen Forschung. Einen Ansatz dazu wollen die hier versammelten Beiträge leisten, indem sie sich ausdrücklich auf die Praxis der Urteilsbildung konzentrieren, die der Einübung bedarf und mithin notwendigerweise auf solche Bildungsprozesse verweist, in denen sie erlernt, vertieft und korrigiert werden kann. Die verschiedenen Perspektiven verbindet die Frage danach, ob die im Alltagsleben meist unthematizede und oft auch unbemerkte Urteilspraxis besondere Eigenarten ausweist, die sie als ethische Praxis qualifizieren. Die Bearbeitung des Themas Urteilen lernen findet ihre besondere Ausrichtung im wissenschaftlichen Diskurs darin, dass eben nicht nur abstrakt nach dem Urteilen gefragt wird, sondern Form und Gestalt der Praxis des Urteilens selbst ausgewiesen und beschrieben werden soll. Dazu sind grundlegende Fragestellungen ebenso zu erör-

tern wie die Kontexte zu befragen, in denen Urteilen gelernt wird. Dementsprechend stellt sich mit dem Thema Urteilen lernen sowohl die Aufgabe der genauen ethischen Reflexion; es gehört zu den Kernaufgaben der Ethik, das Urteilen in seinem Vollzug genau wahrzunehmen und zu beschreiben. Zugleich kommt damit auch die pädagogisch didaktische Aufgabe der Urteilsbildung in den Blick: Wie können Kinder und Jugendliche, Schülerinnen und Schüler zu einem interpretierenden Umgang mit der Welt befähigt werden und im Ausbilden je eigener nichtvertretbarer Urteile unterstützt werden? Die wissenschaftliche Zielsetzung besteht hier vor allem darin, das Urteilen bzw. die Aufgabe der Urteilsbildung über eine zuletzt sehr vernachlässigte und nahezu unerforschte Schnittstelle von Ethik und Religionspädagogik aufzusuchen und im interdisziplinären und innertheologischen Austausch von Theologischer Ethik, Praktischer Theologie / Religionspädagogik und jüdischer Theologie zu bearbeiten. Mit dem Titel *Urteilen lernen* ist zugleich das Programm formuliert, dem die Beiträge folgen und das bereits in der Tagungsreihe verfolgt wurde, aus der der vorliegende Band hervorgegangen ist: Nicht die Kontur und das Funktionieren von Ethik schlechthin steht dabei im Fokus, sondern die Frage nach dem *Urteilen lernen* in verschiedenen Kontexten und Praxen. Der besondere Grund für dieses Vorgehen liegt darin, dass es einen Unterschied macht, ob man etwas weiß oder ob man es erlernt hat: Dem geht die vorliegende Veröffentlichung nach, und sucht über die Wahrnehmung der basalen Fähigkeit ethischen Urteilens hinaus – wir sind ja immer schon im Urteilen begriffen – in differenzierter Weise die Kontexte auf, die Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene in die Lage versetzen, Urteilen zu lernen, um schließlich im Urteilen gebildet zu sein. [...] Die Dringlichkeit solchen Lernens angesichts der Bedeutung ethischer Problemstellungen in den aktuellen öffentlichen Debatten markiert zugleich die Aufgabenstellung für die religionspädagogische Forschung: Wie werden ethische Orientierungen erworben und wie werden sie in Entscheidungssituationen zur Geltung gebracht? Im Urteilen werden ethische Orientierungen und Überzeugungen im individuellen Leben für je aktuelle und auch akute Situationen relevant; hier ist die Urteilspraxis, die das Handeln trägt, zumeist implizit und wird von den Handelnden selbst kaum wahrgenommen. Aber auch auf der expliziten Ebene ist das Urteilen von evidenter Bedeutung: In öffentlich intensiv diskutierten Kontexten wie der Unternehmensethik, der Medizinethik u.a. ist ethisches Urteilen von unbestreitbarer Bedeutung. Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Analyse der Wege, auf denen ethische Urteilskompetenz ausgebildet wird, zeigt sich darum gegenwärtig mit aller Deutlichkeit. Weil die Konzentration auf die Orientierungsleistung der ethischen Reflexion auf allgemein gültige Prinzipien und die Verengung auf Rechtfertigungsdiskurse moralischer Entscheidungen zu einer gewissen Praxisferne führt, sollen genaue Wahrnehmungen der *Praxis* des Urteilens unternommen und insbesondere ihre Kontexte reflektiert und aufgesucht werden. Die Exploration von Praxisformen, die eine Einübung in Urteilskompetenz in vielfältigen Handlungsfeldern ermöglicht, tritt dabei in den Vordergrund. Zwei Fragestellungen sind leitend: Zum einen ist zu fragen, wie Kinder und Jugendliche aber auch Erwachsene, in die Lage versetzt werden können, eigene ethische Urteile auszubilden in einer Lebenswelt, deren Komplexitätsgrad beständig zunimmt und die Fähigkeit zum Urteilen in oft sehr dringlichen Situationen erfordert. Zum anderen geht es um die Bedingungen und Dimensionen des Erlernens von Urteilsfähigkeit, für die die biblischen Erzähltraditionen eigene und perspektivenreiche Orientierungen anbieten. Die einzelnen Beiträge des vorliegenden Bandes dokumentieren erste Zugänge und Erkundungen zum Thema auf den exemplarischen Feldern der Urteilspraxis; dabei werden die Möglichkeiten des Erlernens einer verantworteten Urteilsfähigkeit reflektiert und beschrieben. Sie sind aus einer gemeinsamen Forschungsanstrengung auf den Tagungen in Heidelberg er-

wachsen, deren Themenstellung eine eigene wissenschaftliche Dynamik freigesetzt hat, auf die sich die Teilnehmer eingelassen haben. Die Beiträge verweisen insofern in vielfältiger Hinsicht und auch in interdisziplinärer Perspektive aufeinander, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Vielmehr wurde ein wissenschaftlicher Austausch begonnen, der auf Weiterführung und Vertiefung angelegt ist. Die offene Arbeitsform folgt der Einsicht, dass das Richtige, für das man sich in Zweifelsfällen entscheiden sollte, durchaus umstritten ist. Darum muss erprobt und experimentiert werden, was im Hinblick auf das Thema trägt und auch weiterführt.“ (9-12)

In ihrer im LIT Verlag (ISBN 3-643-11407-5) veröffentlichten Tübinger Dissertation **Die Utopie des Gottesreiches als Chance für den Religionsunterricht** geht Friederike Rappel der Frage nach, inwieweit die Fokussierung auf ein religiöses Lernen in Beziehung getragen von dem Leitbild des Reiches Gottes eine Chance für den Religionsunterricht der Zukunft sein kann. Zur Methode und Zielsetzung der Arbeit schreibt die Verfasserin: „Als mit und in Jesus Christus angebrochener und damit existenter dynamischer Prozess der Vollendung göttlichen Schöpfungshandelns ist Reich Gottes kein schales ‚Alles wird gut‘. Vielmehr drängt diese Utopie den Menschen dazu, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, wie ein Wohnen Gottes unter den Menschen aussehen könnte und welchen individuellen, in seiner Gottebenbildlichkeit und seinen Talenten grundgelegten Beitrag jeder Mensch dazu leisten könnte. Der mit dem Noch-Nicht des Gottesreiches verbundene Perspektivwechsel drängt den Menschen zur vertieften Auseinandersetzung mit Welt und Wirklichkeit in ihren Differenzen und mit ihren Defiziten. Als Kind Gottes fordert es zugleich von ihm den Einsatz der Kreativität der Liebe und seiner jeweiligen Talente, um dieses Reich Gottes ein Stück weit greifbar werden zu lassen. Das Reich Gottes als Kernbotschaft der Verkündigung Jesu birgt mit seinem Spannbogen zwischen Schon und Noch-Nicht die dynamische Kraft einer Utopie, die den menschlichen Möglichkeitssinn inspiriert, ohne den Menschen durch den Verwirklichungsanspruch zu überfordern. Darüber hinaus spricht die Vision des Reiches Gottes die kommunikativ-partizipatorische und kreative Ausrichtung moderner Menschen an: Jeder ist gleichberechtigt dazu berufen, seinen individuellen Beitrag zu leisten, ohne die ganze Leistung allein vollbringen zu müssen. Denn Reich Gottes kann nur eine Kooperative sein zwischen den sich Beteiligten und Gott selbst. Aus diesem Grund ist es entscheidend für eine Religionspädagogik, die die zeitgenössischen bildungstheoretischen Konzepte ernst nehmen und sie in der religiösen Bildung angemessen umsetzen möchte, dieser Kraft der Utopie des Reiches Gottes im Religionsunterricht Raum zu geben. Die Dynamik der Utopie des Reiches Gottes für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen, bedeutet daher, durch die Einbeziehung des Bereiches des Möglichen den Menschen in seiner eigentlich humanen Dimension anzusprechen, durch die Antizipation künftiger Lebensmöglichkeiten den menschlichen Geist um neue Ideen zu bereichern und so seine Beziehung zur Wirklichkeit durch diesen Perspektivwechsel zu stimulieren. Die Eröffnung der Dimension des Reiches Gottes weitet aber nicht nur den Blick auf die Beziehung zur Wirklichkeit, sondern drängt sie auch dazu, sämtliche Beziehungsdimensionen menschlichen Lebens zu beleuchten, und fordert so zur Auseinandersetzung mit der Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zu Welt und Geschichte, zur Zeit sowie zu Gott auf. Ausgangspunkt für die Beleuchtung der verschiedenen Dimensionen menschlicher Beziehungen ist hierbei die Beziehung zur Zeit. Die Betrachtung des Beziehungsgefüges aus den unterschiedlichen Perspektiven, die sich aus dem Schon und Noch-Nicht des Gottesreiches ergeben, eröffnen und fordern vielfältige Perspektivwechsel und geben dadurch zugleich Raum für das

Wachsen und Reifen von Differenzierungs- und Kommunikationskompetenz, da Wahrnehmen, Unterscheiden wie auch der Austausch über das aus den unterschiedlichen Blickwinkeln Wahrgenommene sowie die verschiedenen Blickwinkel selbst und deren Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Utopie Reich Gottes gehören. Aus der Dimension der Zeit heraus wird mittels der utopischen Dynamik der Botschaft vom Reich Gottes der Einstieg in die Beschäftigung mit den anderen Dimensionen des menschlichen Beziehungsgefüges und deren Zusammenspiel eröffnet. Denn religiöse Lehr- und Lernprozesse bzw. religiöse Bildungsprozesse ereignen sich in Konvergenz aller Beziehungsdimensionen menschlichen Daseins. Reflexion und Praxis religiösen Lehrens und Lernens müssen aus diesem Grund alle Dimensionen der Beziehung von Menschen zugleich im Blick haben und von der engen Verknüpfung dieser Beziehungsdimensionen ausgehen. Religiöse Bildung darf somit nie nur von einer Beziehungsdimension her gedacht und Lehr-Lernprozesse nie nur von einer Dimension her konzipiert werden. Indem ausgehend von der Utopie des Reiches Gottes der mehrdimensionale Beziehungsansatz der Religionspädagogik grundgelegt wird, kann ein Religionsunterricht, der die Kraft des Utopischen nutzt, den Menschen in seinen vielfältigen Beziehungen sehen und so die Fähigkeit einüben, sich aus verschiedenen Blickwinkeln heraus mit diesen auseinanderzusetzen und dabei den Erwerb von Differenzierungs- und Kommunikationskompetenz zu ermöglichen. Ausgehend von der These, die Alfons Auer in seinem Werk „Zur Theologie der Ethik“ entwickelt, dass neben dem Faktischen auch dem Utopischen normative Kraft zugeschrieben werden muss, ist zu zeigen, dass die heute die Bildungsdiskussion dominierenden bildungstheoretischen Konzepte die faktisch vorhandenen grundlegenden Muster moderner Gesellschaften reflektieren und somit Bildung als Antwort auf den Verlust der Einheit der Welt verstanden werden kann: Angesichts des faktisch stattfindenden Prozesses funktionaler Ausdifferenzierung und der damit verbundenen Pluralisierung von Rationalitätsformen gelten auf Feldern wie Religion, Politik, Ethik, Ökonomie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Pädagogik eigene, nicht vollständig kompatible Regeln. Diese verschiedenen Rationalitätsformen stehen gleichberechtigt nebeneinander, da sie jeweils nur einen spezifischen Beitrag zur Erschließung der Welt leisten, nicht aber die Welt als ganze erschließen oder einen prinzipiellen Geltungsvorrang in Anspruch nehmen können. Die neuzeitliche Entwicklung von Bildungsinstitutionen und pädagogischen Theorien ist als Phänomen und Antwort auf solche Ausdifferenzierungsprozesse zu verstehen, weil durch die verschiedenen Modi der Welterschließung besonderen Lernorten besondere Lernstrategien zugeordnet bzw. bestimmte Fächer für die Erschließung bestimmter Weltzugänge in Verantwortung genommen werden. Dieser Ausdifferenzierung als Rahmenbedingung unserer Welt und Gesellschaft kann sich auch die Religionspädagogik nicht entziehen. Denn sie wirkt geradezu als normative faktische Kraft auf bildungstheoretische Überlegungen und Bildungspolitik ein. So bleibt es Herausforderung für den Religionsunterricht, sich mit dem ihm zugefallenen Feld der Welterschließung, nämlich der Erschließung der konstitutiven Rationalität innerhalb des ausdifferenzierten Fächerkanons und zugleich mit den anderen Formen der Welterschließung auseinanderzusetzen. Da nun aber gerade Probleme konstitutiver Rationalität jene Fragen aufwerfen, die eben nicht nur empirisch, oder nur kognitiv oder nur ästhetisch etc. zu verhandeln sind, sondern diese Fragen nach der Deutung der Welt und des Daseins und Lebens in dieser Welt und gegebenenfalls auch darüber hinaus aufwerfen und thematisieren, ist es für den Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft notwendig, sich der Kraft des Utopischen zu bedienen, die dem Christentum genuin inhärent ist, um so seinen Zielsetzungen gerecht werden zu können. Entsprechend wird im zweiten Kapitel aus verschiedenen Perspektiven diese

dem Christentum in der Botschaft des Reiches Gottes grundlegende Kraft des Utopischen herausgearbeitet sowie geklärt, ob und wie bzw. wie weit Christentum und Utopie vereinbar sind, und welche Ansätze es hinsichtlich der utopischen Kraft des Reiches Gottes bereits in der Religionspädagogik gegeben hat. Im Anschluss daran zeigt Kapitel 3, wie die Lebenswelt für Kinder und Jugendliche zu Beginn des 21. Jahrhunderts aussieht, wie sich die Wechselwirkung zwischen dieser Lebenswelt und den jungen Menschen gestaltet und welche Ansatzpunkte sich hieraus für eine Religionspädagogik ergeben, die die Kraft des Utopischen fruchtbar machen will. Abschließend wird in den Kapiteln 4 und 5 dargelegt, wie der Geist und die Kraft der Utopie – eingebettet in einen beziehungstheoretischen Ansatz der Religionspädagogik – dem Religionsunterricht positive Impulse geben können und welche Perspektiven daraus erwachsen.“ (15-19) Diskussionswürdig sind insbesondere auch die Hinweise der Autorin zur methodisch-didaktischen Umsetzung des Motivs der Utopie des Gottesreiches: „Weil der Religionsunterricht, der von der Utopie des Reiches Gottes geprägt ist, zur Auseinandersetzung mit der persönlichen Lebens- und Glaubensgeschichte ebenso anregt wie zu der Beschäftigung mit der universalen Heilsgeschichte, ist es entscheidend, ein Klima der Zusage und der Wertschätzung des Gegenübers zu haben. Nur eine LehrerSchüler-Beziehung, die für wechselseitiges voneinander Lernen offen ist, in der also auch die Lehrkraft den Schüler als Gotteskind und damit Glaubenszeugen sehen kann, ohne dabei den eigenen Alters- und Wissensvorsprung zu leugnen, kann religiöse Bildung befördern. Denn durch ein echtes partnerschaftlich-partizipatives Miteinander wird der Unterrichtsgegenstand zur Unterrichtsgegenwart und damit einen Erfahrungsraum geschaffen, in dem religiöse Bildungsprozesse stattfinden können. Hierbei ist die Authentizität der Lehrkraft und v.a. ihres (Glaubens-)Zeugnisses wesentlich, denn daraus erwächst die didaktische Kunst, ‚Schülerinnen und Schüler in einen Zeugnis-Diskurs einzubeziehen, in dem Lebens- und Glaubenserfahrungen, Alltags- und Grunderfahrungen, Individual- und Universalgeschichte zum Thema werden können. Für einen solchen Unterrichtsstil sind neben soliden theologischen Kenntnissen vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen erforderlich.‘ Zu diesen sozial-kommunikativen Kompetenzen einer Lehrkraft gehört es auch, den Unterricht selbst performativ und damit als Erfahrungsfeld zu strukturieren, also als einen Ort, an dem die individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte der Schülerinnen und Schüler verortet werden kann. Somit werden Raum und Möglichkeiten für religiöse Erfahrungen eröffnet. Da die Utopie des Reiches Gottes zu Perspektivwechsel und Stärkung des Möglichkeitssinns ruft, sind für einen Religionsunterricht, der von diesem Bild geprägt ist, didaktisch-methodische Fähigkeiten der Lehrkraft entscheidend, die den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu sich selbst, der Gottesbeziehung (der persönlichen wie auch der Geschichte Gottes mit den Menschen), der Beziehung zum Nächsten und der Beziehung zu Welt und Zeit ermöglicht. Dazu gehören kreative Methoden ebenso wie Methoden sozialen Lernens, ein breiter methodischer Zugang zu biblischen Texten und performative Elemente. Mit dem Leitmotiv der Utopie des Gottesreiches kann es so dem Religionsunterricht des 21. Jahrhunderts gelingen, Kinder und Jugendliche in ihrer Sehnsucht nach Glück und gelingendem Leben ernst zu nehmen, ihnen durch diese Sehnsucht nach größerer Erfüllung die Auseinandersetzung mit Fragen der konstitutiven Rationalität zu eröffnen. Durch den U-topos, das Noch-Nicht des Reiches Gottes, wird Religionsunterricht zu dem Ort, an dem man lernt, Dinge zu denken, die nicht schon gedacht sind, Ziele zu stecken, die noch nicht gesteckt sind und mit Möglichkeiten zu rechnen, die noch nicht kalkulierbar sind. Dieses Ermutigen zu Perspektivwechsel und das damit verbundene Wahrnehmen von Differenzen kann im Licht des Gottesreichs auch ertragen werden. Denn es geschieht auf der Basis der be-

gründeten Hoffnung, dass aus dem Senfkorn ein Baum wird und das Leben über den Tod siegt, weil Jesus Christus uns dies schon vorgelebt hat, auch wenn diese Erfahrung noch nicht gänzlich in unserer Lebenswelt Realität geworden ist.“ (224ff.)

Die ebenfalls im LIT Verlag (ISBN 3-643-99878-1) erscheinende religionspädagogische Zeitschrift „Schulfach Religion“ widmet sich in ihrer aktuellen Ausgabe dem Themenschwerpunkt **Theologie und Spiel**. Im Editorial heißt es dazu: „Theologie und Spiel – diese beiden Begriffe haben ein spannungsreiches Verhältnis zueinander. Auf der einen Seite kommt eine *theologia ludens* zu stehen, auf der anderen eine streng gegensätzliche Bestimmung: der Theologie ist jede spielerische Aktivität verboten. Die Tagung zum Thema ‚Theologie und Spiel‘, welche wir im ersten Teil des vorliegenden Heftes dokumentieren, stellte sich der Herausforderung, diese Spannung und den Zusammenhang von Spiel und Theologie aufzuzeigen. Der Reigen der Beiträge wird durch Martin Rothgangel und seinen Überlegungen zum Spiel im Religionsunterricht und der Religionspädagogik eröffnet. Ausgehend von der ambivalenten Haltung gegenüber dem Spiel in der pädagogischen Tradition (zwischen ‚Verteufelung‘ und euphorischer Hochschätzung), wird eine kleine Spieltheorie entfaltet und auf den Religionsunterricht angewendet. Mit fünf ‚Spielregeln‘ werden didaktische Konkretionen für den Religionsunterricht gewonnen. Andrea Nickel-Schwäbisch entfaltet in zwei Beiträgen grundsätzliche Verhältnisbestimmungen zu Spiel und Pädagogik sowie Spiel und Theologie. Sie misst dem Spiel für pädagogisches Handeln eine bedeutende Rolle bei. Es ist nicht nur eine Grundform der verstehenden Weltaneignung, es ermöglicht der kreativen Phantasie ‚Probierhaltungen für Freiheit‘ (Moltmann). In Luthers Rechtfertigungsverständnis wiederum kann sie Parallelen zum (darstellenden) Spiel aufzeigen. Theologie und Spiel ist ein Thema, welches sich durch das wissenschaftliche Arbeiten von Olaf Schmalstieg zieht. Schmalstieg entfaltet Überlegungen zu einer *theologia ludens* und stellt dabei das Spiel als wichtige didaktische Form vor. Unter dem Motto: ‚Es darf gespielt werden!‘ hat Dieter Lippl auf der Tagung in Mariazell Einsatzmöglichkeiten von Spielen im Religionsunterricht vorgestellt und mit den Teilnehmenden auch selbst ausprobiert.“

2. Praktische Theologie

Hans-Georg Ziebertz hat im LIT Verlag (ISBN 3-643-11494-5) einen ausgezeichneten Sammelband zum empirischen Ansatz in der Praktischen Theologie herausgegeben mit dem Titel **Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen**. In seinem Vorwort beschreibt er den Kontext des Buches: „Im Kontext der Theologie, die historische, biblische und systematische Arbeitsbereiche kennt, sieht sich die Praktische Theologie immer noch vor die Aufgabe gestellt, ihren wissenschaftlichen Standort zu entwickeln und zu begründen. Kann die Praktische Theologie überhaupt in Analogie zu den übrigen theologischen Disziplinen konzipiert werden? Wenn die historischen Fächer die Christentumsgeschichte kritisch und kontextuell verstehen, die biblischen Fächer die christliche Überlieferung in den Texten der Bibel analysieren und die systematischen Disziplinen die Lehrentwicklung nachvollziehen wollen, worauf richtet sich die Praktische Theologie? Hat sie einen klar umrissenen Gegenstand und eine wissenschaftlich akzeptable Methodologie? Die Entscheidungen, die den Beiträgen in diesem Band zugrunde liegen, beantworten

diese Frage mit einem klaren Ja. Der Gegenstandsbereich der Praktischen Theologie ist die ‚religiöse Praxis‘ und um diesen Gegenstand zu verstehen und zu erklären, bietet sich die empirische Methodologie an. Dahinter steht die Vorstellung, dass auch die religiöse Praxis wie ein Text ist, den es mit Hilfe angemessener Methoden zu entschlüsseln gilt. Der Unterschied zu Texten in den übrigen Disziplinen liegt darin, dass dieser Text in Bewegung ist, dass es sich um Gedanken und Handlungsweisen lebendiger Subjekte handelt, die zudem ein eigenes Verständnis von ihrer Praxis haben. Aber warum soll es theologisch relevant sein, diese Verständnisse zu erforschen und sie in den theologischen Diskurs einzubringen? Eine sich deduktiv und normativ verstehende Theologie wird darauf verzichten können. Ihr reicht es, der Praxis das richtige Bewusstsein gegenüberzustellen. Theologien, wie sie vor allem nach dem II. Vatikanum entstanden sind, eröffneten einen anderen Zugang. Sie haben die Subjekte in den Vordergrund gerückt und gefordert, den *sensus fidelium* sehr viel stärker und konsequenter in das Theologietreiben einzubeziehen. Was christliche Spiritualität und christlicher Glaube sein können, sollte nicht mehr nur von der Geschichte her bestimmt werden, sondern auch durch das, was Menschen umtreibt, die in und mit ihrer Religion handeln. In diesem Verständnis ist religiöse Praxis nicht (nur) die Adresse, an die sich Theologie richtet, sondern eine (weitere) Quelle, aus der sie sich speist. Dann verdient es diese Praxis, dass sie systematisch Gegenstand von Forschung ist. Folglich drängt sich eine empirische Orientierung der Praktischen Theologie geradezu auf. [...] Der erste Arbeitstitel lautete: *Effekte empirischer Religionspädagogik*. Dahinter stand das Interesse, über den Nutzen empirischer Arbeit in der Religionspädagogik Auskunft zu geben und kritisch zu fragen, was dieser Ansatz bewirkt. Der Begriff Effekte ist mit den Begriffen Effizienz und Effektivität verwandt und beide haben technische Konnotation, es geht unter anderem um Machbarkeit, Zielerreichung und Wirtschaftlichkeit. Ein derartig technischer Verwendungszusammenhang trifft aber nicht primär das Interesse empirischer Forschung in der Religionspädagogik, die als Wissenschaft ‚Aufklärung‘ betreiben will, ohne dass diese unter dem Diktat direkter Verwertungsinteressen geschieht. Das bedeutet allerdings nicht, dass Fragen des Nutzens nicht zu Recht gestellt werden dürfen. Daher geben wir in den einzelnen Kapiteln Auskunft über den praktischen und theoretischen Gewinn, der aus den Forschungen gezogen werden kann. Die Beiträge wollen zeigen, was es bedeutet, wenn Praktische Theologie empirisch entworfen und durchgeführt wird. In diesem Zusammenhang beleuchten sie Fragen der Methoden, beschreiben Ergebnisse und geben Auskunft über den Nutzen. Die Beiträge in diesem Band untersuchen verschiedene Aspekte religiöser Praxis. Die meisten Kapitel nehmen Einstellungen Jugendlicher in den Blick. Inhalte der Kapitel sind das Menschenbild Jugendlicher (Bederna), christlich-muslimische Vergleiche bezogen auf die Menschenrechte (Ziebertz / Reindl) und Fragen der Sexualität (Betz / Ziebertz), Gottes- und Schöpfungsvorstellungen (Faix; Höger; Riegel; Kalbheim) sowie grundlegende weltanschauliche Ausrichtungen (Riegel / Ziebertz; Ziebertz / Riegel). Eine zweite Gruppe von Beiträgen richtet sich an Professionelle. Gefragt wird nach der Zielorientierung und dem professionellen Handeln von Religionslehrern (Riegel / Popp / Ziebertz; Heil) und nach der Praxis kirchlicher Ämter, konkret bezogen auf die Gruppe der Diakone (Steger).“ (3f.)

Ein luzides Beispiel empirischer Forschung liefert der von Ulrich Kropač, Uto Meier und Klaus König im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 3-7917-2428-7) herausgegebene Band **Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung**. In ihrem lesenswerten Problem- und Themenauf-

riss „Religion – Religiosität – Jugend“ schreiben die Herausgeber zu Recht: „So notwendig es ist, in Gesellschaft und Wissenschaft über *Religion* zu debattieren, so schwierig ist es. Denn was in diesen Diskursen unter Religion verstanden wird, ist fast so vielschichtig wie die Debatten selbst. Die Mannigfaltigkeit spiegelt sich auch in der Frage, welcher Religionsbegriff religiösen Lernprozessen zugrunde liegt. Die Frage ist nicht neu, was aber keineswegs bedeutet, sie sei schon abschließend beantwortet. Gegenwärtige Entwicklungen – wie z.B. die globale Bedeutungszunahme tradierter Religionen, die Wanderung von Religion in kulturelle Bereiche, die zunehmende Zahl nicht getaufter Menschen in Teilen Mitteleuropas – betreffen die Grundlagen religiöser Bildung. Denn religiöse Bildung kann Veränderungen des Phänomens Religion, seiner Wahrnehmung und begrifflichen Fassung nicht ignorieren. Die bisherige religionspädagogische Diskussion des Religionsbegriffs pendelt zwischen einer Ausweitung des Gegenstandsbereichs einerseits und definitiven Festlegungen andererseits. Religion als Grundlage religiöser Bildung darf sich nicht auf tradierte Religionen beschränken, da gegenwärtige religiöse Phänomene deren Grenzen sprengen. Ebenso wenig kann der Religionsbegriff so gedehnt werden, dass er für die begriffliche Bestimmung des Propriums religiöser Bildung unbrauchbar wird. In dem Rahmen von Offenheit und Bestimmtheit erhöht sich die Komplexität des Religionsbegriffs noch zusätzlich, weil Religion kein abgeschlossener Raum ist. Die signifikanten Vernetzungen von Religion mit Kultur, Medien, Politik und mannigfachen Aspekten individueller Lebensgestaltung machen ihn zu einem Begriff, nach dem nur mehrperspektivisch gefragt werden kann. Eine wesentliche Ergänzung erfährt die religionspädagogische Diskussion um Religion in den letzten Jahren durch die Aufnahme des Begriffs *Religiosität*. Kinder- und jugendtheologische Perspektiven sowie eine sprießende Religiosität außerhalb von oder in unterschiedlich dichter Anlehnung an religiöse Traditionen lassen Religiosität zu einer eigenständigen Kategorie werden. Dabei steht zur Debatte, wo ihre anthropologischen Grundlagen zu suchen sind, wie sich Religiosität und Religion zueinander verhalten, welche Äußerungsformen und Gehalte Religiosität besitzt und auf welche Weise sie wahrnehmbar ist. Obwohl viele Fragen, die sich um die Kategorie Religiosität ranken, noch ungeklärt sind, schiebt sie sich in der Religionspädagogik weiter in den Vordergrund. Ob sich religiöse Bildung stärker von Religiosität oder von Religion her definiert und wie beide z.B. innerhalb von Inhalts- und Kompetenzfragen aufeinander bezogen werden, lässt sich nur durch grundsätzliche religionspädagogische Diskurse bearbeiten. Die *Jugend* bildet ein Zentrum religiöser Bildung. In dieser Lebensphase arbeiten Menschen verstärkt an ihrer Identität und vertiefen die personalen und reflexiven Grundlagen ihres Weltbilds. Ob und wieweit dabei welche Form von Religion eine Rolle spielt, ist Voraussetzung und – im praktischen Vollzug – auch Thema religiösen Lernens. Bildet sich innerhalb jugendlicher Identitäts- und Bildungsprozesse etwas heraus, was mit dem Begriff Religiosität angemessen bezeichnet und charakterisiert werden kann? Wenn zudem ‚religiös sein‘ eher eine Selbsteinschätzung Jugendlicher wiedergibt als Glaube, unter welchen begrifflichen und hermeneutischen Voraussetzungen lässt sich diese Selbsteinschätzung wahrnehmen und mit welchen Methoden kann sie sachgemäß erforscht werden? Da Jugendliche zu einem hohen Prozentsatz den Inhalten, Praktiken und maximalen Identifikationsforderungen christlicher Konfessionskirchen skeptisch gegenüberstehen, müssen andere Einflussfaktoren für die Genese ihres Weltbilds und ihrer wie immer gearteten Religiosität vorhanden sein. Welche Faktoren sind dies, wie wirken sie und welche Folgen für religiöse Bildung haben sie? Die hier knapp skizzierten Fragen und Problemkreise zu Religion, Religiosität und Jugend und deren Beziehungen zueinander lassen sich nur durch unterschiedliche wissenschaftliche Methoden und aus verschiedenen wissen-

schaftlichen Disziplinen weiterführend bearbeiten. Interdisziplinarität kommt der Religionspädagogik entgegen, da sie sich als Verbundwissenschaft versteht, die für die Fragen nach Legitimation und Konfiguration religiöser Bildungsprozesse Thesen und Ergebnisse vieler Wissenschaftsdisziplinen aufgreift, um sie unter eigenen Fragestellungen zu gewichten und zu transformieren. Diesem Selbstverständnis folgt der hier vorgelegte Band auf explizite Weise: Vertreter und Vertreterinnen aus den Sozialwissenschaften, aus Psychologie, Ethnologie, Philosophie und unterschiedlichen theologischen Fächern stellen ihre Reflexionen zu den skizzierten Fragen nach Religion, Religiosität und Jugend dar. Die methodologische und inhaltliche Breite der interdisziplinären Bearbeitungen ist präzise unter kategorialen Gesichtspunkten gebündelt: Das erste Kapitel steht ganz unter empirischen Vorzeichen, das zweite Kapitel ist systematisch-begrifflich ausgerichtet, das dritte Kapitel analysiert exemplarisch kulturell-kirchliche Wechselwirkungen. Das vierte Kapitel positioniert die Rolle von Religion in pluraler Gesellschaft, während die Thesen im abschließenden fünften Kapitel als Herausforderungen formuliert sind.“ (13f.) Der empfehlenswerte Band gliedert sich wie folgt: „Kapitel 1: Empirische Erkundungen. Eröffnet wird das erste Kapitel durch eine Zusammenfassung gegenwärtiger empirischer Ergebnisse zur Religiosität Jugendlicher durch den Bochumer Pastoraltheologen Matthias Sellmann. Methodologisch beschreibt er die Religiosität Jugendlicher mithilfe einer Feldermatrix, die vier Inhalte – Erfahrung mit Religion, persönliche Religiosität, Gottesbild, Referenz auf Kirche und religiöse Tradition – mit semantischen und aktionalen Faktoren verknüpft: Unter welchen Aspekten und in welchen Kontexten wird der Inhalt thematisiert, mit welchen Aktionen und Konsequenzen wird er verbunden? Dies führt zu einer thesenartigen Charakterisierung jugendlicher Religiosität, die beispielsweise ihre mythische, selbstreferentielle und pragmatische Signatur hervorhebt. In einem zweiten Schritt rekapituliert Sellmann die gewonnenen Einsichten, indem er sie unter den Stichworten ‚Inklusion‘ und ‚Selbstsozialisation‘ präzisiert. Demnach wird Religiosität von Jugendlichen in einer funktional differenzierten Gesellschaft zum Aufbau von identitärer Kohärenz eingesetzt, die vor allem in der Selbstreflexion und in bestimmten Gruppen erfahrbar sein muss. Jugendliche erwarten sich von Religiosität, die sich von kirchlicher Tradition eher abgrenzt, einen individuellen Distinktions- und Identitätsgewinn. Der Weg dazu führt nicht über eine religiöse Erziehung in Familie, Kirche und Schule, sondern primär über eine religiöse Selbstsozialisation, deren Bezug vor allem in popkulturellen Inszenierungen und Semantiken liegt. Dabei soll Religiosität nicht zu prophetisch inspirierten Aufbrüchen verhelfen, sie muss vielmehr Sicherheit bieten und Risiken minimieren. Von einer bestimmten empirischen Untersuchung – dem ‚Religionsmonitor‘ der Bertelsmann Stiftung – her argumentiert Stefan Huber, da er an dessen Konstruktion und Durchführung maßgeblich beteiligt war. Wie Matthias Sellmann lässt sich auch für ihn die Frage nach der Religiosität Jugendlicher nur in einem komplexen System verschiedener, miteinander vernetzter Faktoren stellen. Verbunden werden die soziologische Kategorie der Sozialformen des Religiösen, die theologisch / religionswissenschaftlich bestimmte Kategorie religiöser Inhaltlichkeit sowie die religionspsychologisch orientierte Frage nach der Repräsentation des Religiösen in der menschlichen Persönlichkeit. In der Folge einer differenzierten Anwendung der Matrix lassen sich Typen signifikant voneinander unterscheiden, die entweder hochreligiös, religiös oder nichtreligiös sind. In einem zweiten, präzisierenden Schritt stellt Huber Ergebnisse heraus, die Differenzen zwischen den Gruppen der Hochreligiösen und der Religiösen markieren. Dies erscheint notwendig, weil die Eigenständigkeit beider Gruppen im Vergleich zum religiösen und nichtreligiösen Typ keineswegs selbstverständlich ist. Huber weist nach, dass sowohl die religiöse Inhaltlichkeit bei Hochreligiösen stärker ausgeprägt ist als auch die Prägung des eigenen

Verhaltens durch religiöse Vorgaben. Die bisherige empirische Rekonstruktion der beiden Gruppen eröffnet weitere Fragen nach ihrer genaueren inhaltlichen Charakterisierung und kontextuellen Einbettung, womit Huber in die Zukunft weisende Forschungsaufgaben benennt. Im Gegensatz zu nicht unmittelbar anwendungsbezogenen empirischen Untersuchungen – wie z.B. den durch Stefan Huber vertretenen ‚Religionsmonitor‘ – stellt Carsten Gennerich als einziger hier vertrittener Religionspädagoge eine empirische Methodologie vor, die auf die Inhaltskonstitution religiöser Lernprozesse ausgerichtet ist. Im Anschluss an ältere empirische Arbeiten konstruiert er bipolar angelegte Wertfelder – z.B. Selbststeigerung versus Selbsttranszendenz und Offenheit für Wandel versus Bewahrung –, in die Äußerungen von Jugendlichen zu einem religiös relevanten Thema platziert werden. Auf diese Weise lassen sich jugendtheologische Befunde so kategorisieren, dass einerseits ihre Positionen und damit unterrichtliche Anknüpfungen sichtbar sind, andererseits aber auch Einseitigkeiten und Herausforderungen, die durch eine gezielte Inhaltskonstitution unterrichtlich bearbeitet werden können. Dabei kommt es Gennerich nicht darauf an, die empirische Grundlage für eine möglichst ‚vollständige‘ Theologie in religiösen Bildungsprozessen zu markieren. Da hinter den Verortungen der Jugendlichen in den Wertfeldern Situationen ihres Lebens stecken, die Äußerungen also situativ bestimmt sind und in Situationen hinein wirken wollen, müssen religiöse Bildungsprozesse diese Kontexte berücksichtigen und ihre Inhalte von daher didaktisch konstituieren. Dies verweist auf die vom Autor schon vorgelegte ‚Dogmatik des Jugendalters‘ (2010). Einen Blick auf konkrete Äußerungen junger Menschen zum Feld der Religion gewährt die Innsbrucker Psychologin Tatjana Schnell. Bei ihrer Befragung zieht sie den Begriff Spiritualität vor, da Jugendliche mit Religion und Religiosität weniger personenbezogene als vielmehr institutionell-kirchliche Assoziationen verbinden. Insgesamt zeigt ihre Untersuchung eine implizite Religiosität bei jungen Menschen. Implizit ist eine Religiosität, wenn etwas Unbedingtes zum Ausdruck gebracht wird und eine aktive Orientierung daran erfolgt. Wichtige Elemente dieser impliziten Religiosität bilden drei Erfahrungs- und Aussageebenen: Jugendliche bemühen sich um eine stimmige, kohärente Lebensgeschichte, sie pflegen Rituale, um das persönlich Bedeutsame in eine Form zu bringen, und sie haben Transzendierungserlebnisse, die sich als kurzfristige Überschreitungs-, Verschmelzungs- oder Hingabeerlebnisse charakterisieren lassen. Als inhaltlichen Brennpunkt ihrer impliziten Religiosität markieren Jugendliche personale Beziehungen. Sie geben Halt, vermitteln Zugehörigkeit und bilden eine orientierende Konstante der eigenen Biografie. Ihre Pflege erfolgt durch eine Vielzahl kleiner Rituale, und wenn sich junge Menschen ganz auf andere einlassen, können sie sich selbst vergessen und Grenzen überschreiten. Ob Jugendliche einen Zugang zum Christentum als expliziter Religion finden können, wird sich an der adressatenorientierten Berücksichtigung des beschriebenen Brennpunkts entscheiden.

Kapitel II: Begriffliche Reflexionen. Der Münsteraner Soziologe Detlef Pollack eröffnet seinen Beitrag mit einer Sichtung von Schwierigkeiten, die Versuche einer Definition von Religion gewärtigen müssen. Auch wenn es beträchtliche Probleme gibt, kann Pollack zufolge auf eine Religionsdefinition nicht verzichtet werden, soll einem unreflektierten Begriffsgebrauch nicht Tür und Tor geöffnet werden. Pollack zeichnet kurz die gängigen Wege einer Religionsdefinition nach: durch Angabe eines Bezugsgegenstands (z.B. Gott, Götter, das Heilige, Übernatürliches); durch Beschreibung des Modus des religiösen Bezugs auf einen Gegenstand: Religion ist dann gegeben, wenn etwas für den Beteiligten absolute Gültigkeit besitzt; durch Bezeichnung einer Leistung, die Religion erbringt, also eine funktionale Religionsdefinition. Pollack schlägt vor, eine Definition auf die Kombination von funktionalistischen und substantialistischen Argumenten sowie eine

Verschränkung von Außen- und Innenperspektive zu stützen. Im Anschluss an Luhmann, Habermas und Lübke bestimmt er das Problem, auf das sich jede Religion funktional bezieht, als die Frage nach der Kontingenz und Sinnhaftigkeit allen Daseins. Das Spezifikum von Religion in der Bearbeitung dieses Problems erkennt Pollack in der Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz, wobei Transzendenz in der Immanenz zugänglich bleibt. Wie Detlef Pollack konstatiert auch die Kölner Theologin Saskia Wendel erhebliche Schwierigkeiten im Feld der Religionsdefinition. Ihr Lösungsweg sieht jedoch völlig anders aus: Sie verschiebt die Problemlage von Religion zu Religiosität, mithin vom ‚Objekt‘ Religion zum Subjekt, das religiös denkt, fühlt, handelt. Damit ist nun der Begriff ‚Religiosität‘ zu klären. Hier bieten sich zwei Wege an: Zum einen kann versucht werden, Religiosität über spezifische – religiöse! – Erfahrungen zu erschließen; zum anderen kann Religiosität mit dem Begriff des Selbstbewusstseins verbunden werden. Wendel entscheidet sich für die zweite Alternative. Auf der Linie D. Schleiermachers und D. Henrichs bestimmt sie Religiosität als Gefühl des Verdanktseins von einem Unbedingten. Es ist exakt der Bezug auf das Unbedingte, was dem Verdanktheitsgefühl den religiösen Charakter einträgt. Religiosität setzt Freiheit voraus; insofern erteilt Wendel allen Vorstellungen, dass der Mensch von Natur aus religiös sei, eine klare Absage. Für religiöse Bildung bedeutet die Wendung hin zu Religiosität und ihre Verknüpfung mit dem Selbstbewusstsein: Sie kann dazu beitragen, dass Lernende das eigene religiöse Erleben im Vollzug des Selbstbewusstseins entdecken. Insofern ist das religionspädagogische Paradigma der Subjektorientierung zu stärken. Weil schließlich Religiosität ohne Bezug auf Religion keinen Wurzelgrund findet, gehört Wendel zufolge zur religiösen Bildung unabdingbar die Vermittlung religiöser Praxis. Einen wiederum ganz anderen Ansatz als Saskia Wendel entwickelt der Augsburger Religionsphilosoph Thomas Schärfl: Ihm ist es um (religiöse) Erfahrung und – damit verbunden – Sprache zu tun. Schärfl problematisiert den für eine moderne Religionspädagogik konstitutiven Bezug religiöser Lernprozesse auf Erfahrung bzw. religiöse Erfahrung. Letztere bedarf der Anleitung und Ausdrucksmöglichkeiten durch eine etablierte, plausible religiöse Sprache. Die christliche Sprache des Lehramts, der Theologie oder der Verkündigung aber ist unverständlich, unübersetzbar, uneinleuchtend geworden. Als Ursache hierfür macht Schärfl ‚postmoderne Grenzverwischungen‘ aus, etwa zwischen Natur und Kultur, Teil und Ganzem, Zentrum und Peripherie. Dies hat Konsequenzen für die (christliche) Religion: Sie wird immanentistisch reduziert und steht im Wettbewerb mit anderen Sinnanbietern. Schärfl plädiert für die Entwicklung einer religiösen Sprache, die es ermöglicht, Tiefenerfahrungen religiös zu deuten. Er verdeutlicht die Problematik exemplarisch am Kernwort der christlichen Sprache, dem Wort ‚Gott‘. Zudem erinnert er an eine zentrale Aufgabe von Religion, nämlich Grenzziehung – gegen die Verwischungstendenzen der Postmoderne. Religion kann nur da eine lebendige und reichhaltige Sprache im Horizont der Postmoderne etablieren, wo sie das Heilige als Grenzziehung anschaulich macht und narrativ entfaltet.

Kapitel III: Kirchliche und kulturelle Analysen. Aus fundamentaltheologischer Sicht identifiziert der Salzburger Fundamentaltheologe Gregor Maria Hoff die bisherige theologische Reflexionsgeschichte über Religiosität als Leerstelle, obschon das Subjekt in seiner jeweiligen individual-religiösen Verortung jegliche institutionalisierte Glaubensgestalt erst füllen muss. Dieser markanten Differenz gelten seine theologischen Suchbewegungen, nicht zuletzt mit dem Blick auf eine zu prüfende theologische Legitimität des unscharf-subjektiv Häretischen. Mit dem Mystik-Forscher Michel de Certeau erkennt Hoff in einer historisch je eigenen Spiritualität, die bewusst den Bruch mit der Konvention braucht und aus ihr hervorwächst, die unverwechselbar authentisch-religiöse Antwort auf den Kairos einer Zeit im Geist des Evangeliums. Mit einer Reflexion über

die loci theologici nach Melchior Cano – der erkenntnistheoretischen Orte katholischer Selbstvergewisserung – klärt Hoff auch die Funktion der loci alieni, der Fremdvergewisserung des Katholischen, die er auch in den fremden individualisierten Religiositätsformen potentiell sieht, sozusagen als ungeschriebene Überlieferung im Zwischenraum von orthodox und authentisch. Anhand produktiver religiöser Ereignisse (z.B. Love-Parade 2010, Taize) dekliniert Hoff diesen Zwischenraum von Religiositätserfahrungen exemplarisch durch und wagt eine produktive Approbierungswie Distinguierungskriteriologie des sensus fidelium als theologisch legitimiert gelebter Religiosität der Jugendlichen. Der Essener Professor für Christentums- und Kulturgeschichte Hubertus Lutterbach entwickelt mit historischen Analysen den Gedanken, dass die derzeitigen hohen rechtlichen Standards der Kinderrechte (die so noch nie in der Geschichte der Menschheit kodifiziert waren) aus altkirchlichen Traditionen notwendig herrühren. Mit dem Höhepunkt der UNO-Kinderrechtskonvention von 1989 kommt eine Entwicklung zu ihrer Ausfaltung, die keinesfalls aus den antiken Wurzeln des griechisch-römischen Rechtsdenkens zu erklären ist, sondern aus den eigenen Traditionen des jüdischen, aber vor allem eines neutestamentlichen Verständnisses des Wertes der Schwachen und Rechtlosen – eben vor allem der Kinder – resultiert. An der vielfältig differierten Praxis der frühen christlichen Gemeinden mit Kindern im Gegensatz zum real existierenden Verhalten der Antike (Kindertötung, sexueller Missbrauch) belegt Lutterbach nüchtern wie faktenreich, dass die christliche Alternative sich fundamental von den Brauchbarkeitsmaximen der Antike bis hin zur NS-Ideologie unterschied. Speziell die ‚Behandlung‘ behinderter Kinder – bis hin noch zu Luthers abfälliger Sicht von Menschen / Kindern mit Behinderungen – zeigt nach Lutterbachs Analyse der Geschichte ein besonderes Wohlwollen der Christen, zumindest in den normativen Vorgaben der Gemeinden und des Lehramtes. Dem entspricht die gut belegte Geschichte des in den christlichen Kirchen früh vorfindbaren Bildungsrechtes für Kinder, das im Spätmittelalter bereits Fundamente der neuzeitlichen Reformpädagogik grundlegte, und dies vom christlichen Menschen- respektive Kinderbild her. Die vernachlässigte Förderung der Partizipationsrechte von Kindern markiert ein wichtiges Defizit christlich motivierter Aufwertung der Kinderrechte. Zudem zeigt Lutterbach am Beispiel der Kinderrechte, wie Christliches die westliche Zivilisation mitgeprägt hat, was auch die Frage nach dem religiösen Kontext, in dem sich Jugendliche äußern, tangiert. Christoph Antweiler – Direktor des Ostasieninstitutes der Universität Bonn – weitet mit seinem Beitrag die Fragestellung des Kongresses auf eine religionswissenschaftliche wie interreligiöse Perspektive aus. Mit Ergebnissen der neueren Ethnologie legt Antweiler exemplarisch am Beispiel des multiethnischen wie multireligiösen Staates Indonesien dar, dass Religiosität(en) eher verbinden, institutionalisierte Religion(en) für ein friedliches Miteinander in Respekt und kultureller Identität eher trennend und konfliktfördernd wirken. Der Autor weist mit seinem pankulturellen Ansatz am Beispiel Indonesiens für eurozentrische Optiken überraschend mit konkreten Ergebnissen der Universalienforschung – als Kulturuniversalien verstanden – auf, dass Kulturen weit mehr allgemeinmenschliche Gemeinsamkeiten haben, als die stark konfessionell tradierten Abgrenzungsstrategien institutionalisierter Religionen wahrnehmen wollen. Mit einer reichen Vorstellung von Religionsuniversalien – und deren religionsphilosophischen Implikationen – wird eine empirisch fundierte Grundlage für eine geerdete wie produktive Inklusivismusdebatte gelegt, die den üblichen interreligiösen Debatten seriöses Material für einen differenzierte(re)n interreligiösen Dialog zur Verfügung stellt. Mit dem ambitionierten Konstrukt und vor allem vielfältigen Beispielen zu einer ‚Universellen Religiosität‘ aus internationalen ethnologischen Forschungsergebnissen erhellt dieser ethnologische Ansatz zu Grundlagen religiöser Identitätsbildung dieje-

nigen Orte, die wohl unbedingt Gegenstand religiöser Bildung sein sollten wie Chancen für einen nicht-exklusivistischen Religionsdialog. Nicht zuletzt für die Frage, über welche (universellen) Inhalte und Formen wesentliche Identifikationen mit einer religiösen Position sich einstellen, gibt Antweiler aus ethnologischer Sicht konstruktive Einblicke, die einem eurozentrischen Denken sowohl über religiöse Sozialisation wie für den Dialog der Religionen wichtige Impulse geben. Kapitel IV: Soziologische und politische Positionen. Mit den Augen des Sozialforschers stellt sich der Münchener Soziologe Ulrich Beck der Frage, wie im Diskursraum globaler Pluralität die Balance zwischen universalistischem Wahrheitsanspruch und gebotener Toleranz zu denken ist. Ausgehend von sozialempirischen Daten gegenwärtiger Islamophobien in christlichen Milieus fragt Beck konsequent nach der schwierigen Dialektik eines ‚zerfallenden Universalismus‘ wie eines ‚zerfallenden Säkularismus‘. Beck sieht in jeglichem Universalismus den Keim der Ausgrenzung: Auch wer – gut paulinisch – die Gleichheit aller postuliert (wie das Christentum), tendiert klandestin dazu, die Ungleichheit derer zu identifizieren, die diesem religiösen Axiom nicht zustimmen. Die Ungläubigen müssen notwendig der Gleichheitswürdigkeit entbehren. Die grundsätzlich faszinierende Universalitätsidee des Endes aller Exklusion generiert die neue Exklusion der Universalitätsverweigerer bzw. derer, die dafür gehalten wurden. Aber auch das Säkularisierungstheorem hat sich als obsolet erwiesen, weil u.a. die Gleichung ‚Je mehr Aufklärung, umso weniger Religion‘ sich als empirisch unhaltbar erweist. Zugleich bildet die Säkularisierung den Kern einer Revitalisierung der Religionen. Allerdings bleibt als Folge der Autonomiegeschichte der Säkularisierung die Differenz zwischen Religion und Religiosität, wird religiöse Entscheidungskompetenz notwendig wie irreversibel. ‚Post-monotheistische Religiosität‘ ist Becks Begriff für diese Irreversibilität des produktiven religiösen Individualismus, den er als Folge der christlichen Freiheitsidee versteht, nicht als deren Depravation. Im Gefolge allumfassender Globalisierungsbegegnungen können aber die immer noch inhärenten Universalismusansprüche nicht mehr unberührt nebeneinander stehen bleiben, der Entscheidungszwang verschärft eine Neubesinnung auf eine lebensfähige Pluralität ohne Exklusionsgewalt. Beck plädiert hier – in einer spannenden Relecture zu Lessings ‚Nathan der Weise‘ – für einen Primat der Toleranz, der sich aus den großen Weltreligionen als Nebenfolge globalisierter (Wahl-)Religiosität ableiten wird, ohne gegenüber der Wahrheitsfrage eigene Positionalität aufzugeben, wenn die subjektive eigene Religiosität das unvermeidbare religiöse Miteinander in multireligiösen Gemeinschaften realisieren muss. Der Beitrag von Bundestagspräsident Norbert Lammert reflektiert die Voraussetzungen einer lebendigen Demokratie, die nur vermeintlich ohne Letztbegründungen auskommt, die aber auch und gerade im Verfahren nicht auf Wahrheit, sondern auf Mehrheit setzen muss, weil als richtig erkannte Positionen nur in freier argumentativer Zustimmung der anderen – im Parlament: der Mehrheit – Verbindlichkeitsstatus erlangen können: über das bessere Argument. Politik und Religion müssen daher getrennt bleiben und sind doch aufeinander verwiesen, wie die ständige Aufgabe einer Normierung aller Gesetze am Artikel 1 des Grundgesetzes zeigt: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar.‘ Diese Spannung muss – so Lammert – als Wesensmerkmal der Demokratie ausgehalten werden: Weder fundamentalistische Wahrheitspossession noch beliebige Verfahrensreduktion auf Mehrheitsgenerierungen dürfen Demokratie bestimmen. Dieser Spannung korrespondiert die Beziehung von Glauben und Vernunft. Genau diese Spannung aushalten zu lernen sollte religiöse Bildung als politische Bildung ermöglichen. Die Thesen der Herausgeber zu religionspädagogischen Konsequenzen aus den vorgelegten Befunden sind bewusst knapp und positioniert formuliert, um die Diskussion für das

Feld der religiösen Bildung anzuregen.“ (15-22) Eine spannende und lohnende Lektüre!

Sebastian Sehr geht in seiner im Verlag Peter Lang (ISBN 3-631-60718-3) veröffentlichten Studie **Negative Selbstbilder Jugendlicher als Herausforderung für eine zukunftssträchtige Schulpastoral. Grundlagen und Impulse** einem hochaktuellen Thema nach, zu dem an berufsbildenden und anderen Schulen erste konzeptionelle Entwürfe und auch praktische Erfahrungen vorliegen. Im Geleitwort von Klaus Kießling heißt es dazu: „In dem weiten Feld, das sich mit einer zukunftssträchtigen Schulpastoral auftut, nimmt sich der Autor einer spezifischen und besonders drängenden Herausforderung an, nämlich grassierender negativer Selbstbilder Jugendlicher. Den Gang seiner Arbeit gliedert Sebastian Sehr in drei Schritte. Deren erster bildet die sozialwissenschaftliche Basis dieser Untersuchung, indem er sich entwicklungs- und sozialpsychologisch mit Selbstbildern Heranwachsender auseinandersetzt und diese in einen religions- und pastoralpsychologischen Zusammenhang stellt (Teil A). Damit leitet er über zur Schulpastoral, zu ihrem Selbstverständnis, ihrer Genese und ihrer aktuellen theologischen Gestalt (Teil B). Aus der Zusammenführung dieser beiden Teile resultieren schulische Herausforderungen und praktische Vorschläge zum Umgang mit negativen Selbstbildern Jugendlicher (Teil C). Teil A bietet eine gut recherchierte und detailgenaue Präsentation dessen, was Pädagogik, Psychologie und Soziologie zum gewählten Thema anbieten. Zunächst mündet diese in eine eigenständige Beschreibung dessen, was ein negatives Selbstbild ausmacht, in zusammenfassende Thesen und ein Schaubild, das die bis dahin erarbeiteten Inhalte treffend miteinander vernetzt. Auch der anschließenden Auseinandersetzung mit religions- und pastoralpsychologischen Quellen folgt eine thesenartige Bündelung der wichtigsten Zwischenergebnisse. Teil B erweist sich als eine theologisch klare, solide und zugleich pointierte Erarbeitung von Grundlagen einer zukunftssträchtigen Schulpastoral, basierend auf einschlägigen wissenschaftlichen Beiträgen und kirchlichen Dokumenten, die dazu vorliegen. Teil C gibt – A und B aufeinander beziehend – facettenreiche Antworten auf die den Verfasser antreibende Frage nach religionspädagogisch und pastoraltheologisch verantworteten Möglichkeiten des Umgangs mit Jugendlichen, die unter negativen Selbstbildern leiden, im schulischen Umfeld.“ (VII) In seinem Schlusskapitel fragt der Verfasser nach der Herausforderung seiner Ergebnisse für die Schulpastoral: „Die Ausgangsfrage war, ob konkrete Möglichkeiten und Maßnahmen bestehen, Jugendlichen mit negativen Selbstbildern aus Sicht der Schulpastoral helfen zu können. Für diese Frage müssen die Überschneidungsbereiche von Seiten der Schulpastoral, der psychologischen Perspektive und der Entwicklungsaufgaben und -bedürfnisse Jugendlicher betrachtet werden. Schulpastoral beinhaltet das Engagement von Christinnen und Christen, die, getragen von einer christlichen Spiritualität und ihrer persönlichen Beziehung zu Christus, den Menschen dienen möchten. Dieser unbedingte pastorale Handlungswille bedeutet, sich dem anderen Menschen mit voller Aufmerksamkeit zu widmen. Vor allem Jugendliche mit negativen Selbstbildern benötigen jene Aufmerksamkeit und Annahme. Sie brauchen einen Menschen, der zu ihnen steht, damit sie lernen, zu sich selbst zu finden. Diese Art der Annahme wird aus entwicklungspsychologischer Sicht mit dem Begriff der Selbstaktualisierung bestätigt: Soziale Akzeptanz und ein entsprechender Freiraum sind Voraussetzungen dafür, dass eine innerlich blockierte Person zur Selbstaktualisierung kommt, sich im ‚Hier und Jetzt‘ äußert und im besten Fall innere Befreiung erlebt. Bei allen notwendigen Freiräumen ist es aber auch das Aufzeigen von Grenzen, – die Räume nun einmal naturgemäß mit sich bringen, – das der Jugendliche für

seine Entwicklung benötigt. Der Jugendliche ringt nach einer authentischen Beziehung zum Leben und verwickelt darin mehr oder weniger sein Umfeld. Um diese Befreiungs- und Reifeprozesse begleiten zu können, benötigt der Begleiter selbst einen innerlich gefestigten Standpunkt zum Leben. Aus diesem eigentlich zutiefst menschlichen Anspruch, – denn welcher Mensch möchte nicht innerlich gefestigt im Leben stehen, – ergibt sich eine zentrale Herausforderung für die Schulpastoral: Es bedarf der spirituellen Stärkung von Christinnen und Christen und der Förderung ihrer religiösen Kompetenzen. Damit werden Christinnen und Christen in ihrer eigenen Persönlichkeit gefördert und als Wegbegleiter gestärkt. Denn eine fruchtbare Entwicklung der Schulpastoral fängt bei denjenigen Menschen an, die sie letztlich tragen. Wenn im schulischen Umfeld tatsächlich engagierte Christinnen und Christen auf Lehrer- und Schülerebene den ersten Schritt machen, und auf einen Anderen zugehen, entsteht ein tragfähiges Fundament mit einer ‚Bewegung von unten‘ und einer Authentizität, das durch organisiert konkrete Seelsorgeeinheiten alleine nicht entwickelt werden könnte. Auf die Gefahren, von übergroßen schulpastoralen Visionen demotiviert zu werden bzw. in einem sich immerwährenden Ausrichten zu verharren, habe ich bereits in Kapitel 4.2 hingewiesen. Religiöse Kompetenzen geben hier konkrete Orientierungspunkte für die persönliche Entwicklung und bannen die beschriebenen Gefahren. Aus Sicht der Jugendlichen fällt deren Wahrnehmung ins Gewicht, dass 67% der Jugendlichen meinen, die Kirche hätte keine Antworten auf ihre Lebensfragen. Die Frage ist nun, welche Antworten die Schulpastoral zu bieten hat? Auffällig ist, dass mindestens die Hälfte der beschriebenen typische Entwicklungsbedürfnisse Jugendlicher wie Sicherheit, Unabhängigkeit und Zugehörigkeit ohne weiteres dem religiösen Bereich zugeordnet werden können. Ebenso sieht die Schulpastoral ihre primäre Aufgabe darin, Jugendliche auf dem Weg zur Subjekt- bzw. Menschwerdung zu begleiten. Demnach sollte die Schulpastoral hohe Kompetenzen innehaben, was die Unterstützung Jugendlicher betrifft. Setzt sie diese auch in die Tat um? Diese Frage kann hier nicht schlüssig beantwortet werden. Entscheidend ist vielmehr, dass die generelle Begleitung Jugendlicher, angesichts ihrer krisenhaft erlebten Jugendphase mit einhergehender Verletzlichkeit, eine immerwährende Aufgabe an die Schulpastoral darstellt. Diese Begleitung wird auch eine Stütze für die Arbeit mit Jugendlichen sein, die von negativen Selbstbildern geplagt sind. Aus psychologischer Perspektive lassen sich konkrete Modelle und Theorien erkennen, wie die Attributionstheorie oder das Interaktionszonen-Modell. Ebenso bieten die entwicklungspsychologischen Theorien ein Fundament, um Persönlichkeitsdefizite einordnen zu können. Dieses Wissen kann in Maßnahmen wie Kleingruppenarbeit fruchtbar umgesetzt werden. Am schematischen Aufbau des Selbstbildes zeigen sich hier konkrete Ansatzpunkte, die den drei Komponenten ‚Verhalten‘, ‚Kognition‘ und ‚Emotion‘ zugeordnet sind. Damit liefert die Psychologie handfeste Hilfsmittel, um negativen Selbstbildern begegnen zu können. An dieser Stelle geben sich Psychologie und Theologie die Hand. Denn psychologische Modelle können hilfreich für eine seelsorgliche Begleitung eingesetzt werden. Umgekehrt ist eine Verdinglichung der Theologie für psychologische Zwecke nicht lebensdienlich. Die menschliche Erfahrung unbedingten Angenommenseins findet auf einer anderen als der rein psychologischen Ebene statt. Hieraus ergibt sich die Herausforderung für die Schulpastoral der Kleingruppenarbeit mit betroffenen Jugendlichen. Deren Arbeitskreise, ausgewiesen als beispielsweise ‚Wege ins Leben‘ oder ‚Heldentreff‘, können der persönlichen Lebensstärkung dienen, um destruktive Gedanken zu klären. Die große Chance der Schulpastoral liegt in ihrer konzeptionellen und kooperativen Ausrichtung, die das gesamte Handlungsfeld Schule mit einbezieht. Es scheint mir unerlässlich, darauf hinzuweisen, dass für eine wirkliche Gesun-

derung schwerwiegenderer Fälle betroffener Jugendlicher deren Eltern und Lehrende aufgesucht werden müssen, um auch hier unterstützend zu wirken. Für den schulischen Bereich bleibt festzuhalten, dass dort emotionale Prozesse so gut wie nicht stattfinden. Wenn die Schulpastoral sich einer großen Aufgabe stellen möchte, dann dieser, in kooperativer Haltung emotionale Lernprozesse in der Schule wieder salonfähig zu machen. Diese stärken dann nicht nur Jugendliche mit negativen Selbstbildern, sondern würden bereits im Vorfeld lebensdienlich wirken und manche Probleme mildern. Diese Aufgabe ist sicher die größte Herausforderung für die Schulpastoral. Es ist eine Aufgabe mit einem deutlichen spirituellen Charakter, die sich den Menschen mit ihren Sehnsüchten, Wünschen und Verletzungen stellt. Und es ist eine Aufgabe, die wie geschaffen ist für Christinnen und Christen, die aus einer reichen christlichen Tradition und Spiritualität schöpfen können, sofern sie das auch tun. Mit dem Blick auf Jesus Christus können sie sich selbst und die ihnen wichtigen Menschen, Gottes nährender Liebe anvertrauen; sie können trotz Wüstenerfahrung die Hoffnung auf das ‚gelobte Land‘ bewahren und im Gebet Atem holen aus Gott. Sie wissen um die Ostererfahrung und auch darum, dass ein Funke ein ganzes Feuer entfachen kann.“ (171-173)

Ebenfalls der Seelsorge widmen sich die Beiträge Christoph Schneider-Harpprechts in seinem im LIT Verlag (ISBN 3-643-11517-1) erschienenen Buch **Seelsorge – christliche Hilfe zur Lebensgestaltung. Aufsätze zur interdisziplinären Grundlegung praktischer Theologie**. Der Autor beabsichtigt in Theorie und Praxis ein Modell der Seelsorge vorzustellen, das auf die Herausforderungen postmoderner Gesellschaften reagiert: „Die Veränderungen in den Gesellschaften haben zu grundlegenden Wandlungen in der Seelsorge geführt. Durch Globalisierung und Migration ist kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt zu einer Wirklichkeit geworden, die das Zusammenleben in den Familien, Kindertageseinrichtungen, Schulen und Betrieben beeinflusst. Sie betrifft auch die Kirchen. Wie geht die Seelsorge mit kultureller und religiöser Vielfalt um? Eine Antwort darauf sucht die interkulturelle Seelsorge. Sie fragt, wie es Menschen mit verschiedenen Sprachen, kulturellen Codes und Traditionen gelingt, sich im Gespräch zu verständigen und hilfreich in Beziehung zu treten. Sie stößt bei der Begegnung von Menschen aus verschiedenen Religionen schnell auf einen neuen Problemzusammenhang. Welche Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Seelsorge gibt es? In den Aufsätzen zur interkulturellen Seelsorge gehe ich diesen Fragen nach und stelle ein Konzept interkultureller Seelsorge vor, das Erfahrungen, die ich als Seelsorger und Berater in Brasilien gesammelt habe, aufgreift und für den europäischen Kontext fruchtbar macht. Im Mittelpunkt stehen dabei Überlegungen zur Hermeneutik und Kommunikation. Der Trend zur Individualisierung der Lebensentwürfe in westlichen Gesellschaften hält an. Die Zahl der Singles steigt. Partnerschaften werden häufig durch Scheidung und Trennung beendet. Berufsbiographien sind zunehmend gekennzeichnet durch wechselnde Arbeitsverhältnisse und eine enorme Mobilität. Die Einzelnen stehen vor der Aufgabe, ihre beruflichen und privaten Beziehungen in wechselnden sozialen Kontexten zu organisieren und gestalten. Die Lebensgestaltung ist für viele zur Angelegenheit der persönlichen Wahl und Entscheidung geworden ohne starke Traditionsbindung und soziale Loyalitätsverpflichtung gegenüber der Familie und dem sozialen Umfeld. Das betrifft massiv das Verhältnis zu Religion, Glauben und Kirche. Die Seelsorge steht in Theorie und Praxis vor der Aufgabe, die individuellen Konstruktionen der Lebensgestaltung und die Konstruktionen von Lebensentwürfen wahrzunehmen, zu verstehen und z. B. Lebensentscheidungen helfend zu begleiten. Von daher wird plausibel, dass ein Seel-

sorgekonzept hilfreich sein kann, das Grundelemente der Theorie des radikalen Konstruktivismus aufgreift, um Menschen in den Prozessen der Konstruktion des Alltags und der Biographie zu verstehen und zu begleiten. Es geht aber auch darum, theologisch zu verantworten und zu klären, ob und wie auf der Grundlage des evangelischen Glaubens an die Rechtfertigung des Sünders aus Gnade allein ein Verhältnis zu einer konstruktivistischen Sicht der Wirklichkeit und des eigenen Lebens gefunden werden kann. Darum geht es in den Aufsätzen zum Thema ‚Angst und Angstbewältigung im christlichen Glauben‘ und zur ‚Verleiblichung des Geistes zwischen Fundamentalismus und Synkretismus‘, aber auch in der am Anfang des Buches stehenden grundlegenden Reflexion über Person und Amt der Seelsorgerin und des Seelsorgers. Die Seelsorgetheorie und -praxis hat sich im Gespräch mit der Psychologie, Psychotherapie und anderen Humanwissenschaften entwickelt – schon seit dem frühen 20. Jahrhundert etwa in den Arbeiten des psychoanalytisch orientierten Seelsorgers Oskar Pfister, in einer liberalen religionspsychologisch geprägten Seelsorge (Alfred Niebergall, Werner Grün), aber auch bei Eduard Thurneysen und nach der empirischen Wende der Praktischen Theologie in der Seelsorgebewegung. Durch den Dialog fanden ihre Vertreterinnen und Vertreter ein Profil der Seelsorge und gewannen seelsorgerliche Identität in Annäherung, Übereinstimmung und Abgrenzung zu Denkansätzen und Methoden von Psychotherapie, Psychologie und Sozialwissenschaften. Auch hier hat sich in den letzten Jahrzehnten eine unhintergehbare Pluralität der Theoriekonzepte, der psychologischen und psychotherapeutischen Schulen und Modelle gezeigt, die sich in einer Pluralität der Seelsorgekonzepte spiegelt. Diese Pluralität wird sich wahrscheinlich in jedem Seelsorgekonzept wieder finden. Gerade die besonderen Anforderungen der Seelsorgepraxis laden ein zu einem eklektischen Umgang mit Methoden und Theoriemodellen. Es wäre nun reizvoll, in einer Art seelsorglicher Metatheorie die Pluralität selbst zum Programm zu erheben und Seelsorgelehre so zu entwickeln, dass sie dem einzelnen Seelsorger, der einzelnen Seelsorgerin die Möglichkeit bietet, eklektisch zu sein und so ihr persönliches Konzept zu entwickeln. Dennoch steht jede Seelsorgelehre vor der Aufgabe, Position zu beziehen, Seelsorge zu definieren und plausibel zu begründen.“ (7f.) Der Verfasser bezieht eine klare Position: „In den vorliegenden Beiträgen wird ein Verständnis von Seelsorge als christlicher Hilfe zur Lebensgestaltung entwickelt und vor allem im Gespräch mit der Systemtheorie, der systemischen Familientherapie, dem Konstruktivismus und Einsichten der Hirnforschung entfaltet. Der Ansatz der systemischen Familientherapie hat sich seit den Arbeiten von Virginia Satir als enorm fruchtbar für die Beratungsarbeit und Psychotherapie erwiesen. Durch die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick und den Mitarbeitern des Mental Research Institutes aus Palo Alto, vor allem aber durch die Systemtheorie Niklas Luhmanns erhält die systemische Therapie ein theoretisches Fundament, das es ermöglicht, die Kommunikation in sozialen Systemen zu verstehen und zu gestalten. Dadurch werden einige Grundannahmen der therapeutischen und seelsorglichen Kommunikation in Frage gestellt. Geht es um Empathie oder um strukturelle Verkopplung, wenn zwei Menschen sich verständigen? Erkenntnisse der Hirnforschung, insbesondere die Überlegungen des Hirnforschers Gerhard Roth zum Konstruktivismus des Gehirns sind hier hilfreich. Auf dieser Grundlage wird in den Beiträgen dieses Buches ein Modell der ‚Seelsorge als systemische Praxis‘ entwickelt. Der Aufsatz über ‚Seelsorge in 20 Minuten? Das zielorientierte Kurzgespräch‘ skizziert eine Methode der Gesprächsführung auf systemisch-konstruktivistischer Grundlage, die der Bremer Pastor und Berater Timm Lohse aufgrund jahrzehntelanger Praxis in der Schwangerschaftskonfliktberatung im Gespräch mit mir entwickelt und in gemeinsamen Kursen am Evangelischen Zentralinstitut für Ehe-, Familien- und Lebensbera-

tung der EKD in Berlin ausprobiert hat. Inzwischen erfreut sich die Methode des zielorientierten Kurzgesprächs großer Beliebtheit und wird in den Landeskirchen stark nachgefragt. Wenn Seelsorge als Aufgabe der Lebensgestaltung auf der Grundlage und im Horizont des christlichen Glaubens und des christlichen Wirklichkeitsverständnisses verstanden wird, so rückt sie unmittelbar in den Zusammenhang der Ethik. Es geht in der Seelsorge wie in Ethik und Moral um die Lebensführung. Man kann fragen, ob Seelsorge dann so etwas ist wie angewandte Ethik: Schnell kann sich das Vorurteil einstellen, eine solche Seelsorge tendiere zum Moralisieren und zur kirchlichen Einflussnahme auf die Lebensführung des Einzelnen. Darum kann es in einer Kirche der Freiheit aber nicht gehen. Aus evangelischer Sicht erschließt die christliche Ethik die Berufung und Befähigung zu einem Leben in Freiheit, die Gott jedem Christenmenschen in der Taufe aus Gnade zugesprochen hat. Diese Freiheit hat sich in individuellen Lebensentscheidungen, aber auch im beruflichen Handeln, im Berufsethos zu bewähren. Moderne Organisationen und technische Möglichkeiten z. B. der neuen Medizin z. B. am Beginn und Ende des Lebens fordern von jedem Christenmenschen, insbesondere aber von beruflich als Seelsorgerin oder Seelsorger Tätigen ‚ethisch-moralische Kompetenz‘, damit eine begründete ethische Urteilsbildung und eine freie Entscheidungen ermöglichende Beratung bei ethischen Entscheidungen und Fragen der Lebensführung möglich ist. Die systemisch ausgerichtete Seelsorge ist in besonderer Weise auf soziale Kontexte bezogen und geht auf die Aufgaben und Herausforderungen ein, die soziale Systeme an sie stellen. Darum reflektieren die folgenden Texte immer wieder, welche Bedeutung die Gemeinde und soziale Organisationen wie das Krankenhaus oder Altenheim, insbesondere aber die Schule für die Seelsorge haben. In sozialen Organisationen arbeitet die Seelsorge als Profession neben anderen Professionen und Berufen. Es geht darum, die Zusammenarbeit zu gestalten, Aufgaben und Zuständigkeiten abzuklären, vor allem aber die Plausibilität der christlichen Seelsorge als Teil öffentlicher Einrichtungen in einem säkularen Umfeld aufzuzeigen. Dem widmen sich der Beitrag zum Thema ‚Systemische Seelsorge und soziale Arbeit‘, der im vorderen Teil des Buches stehend auch das Modell der systemischen Seelsorge vorstellt, sowie der Beitrag ‚Das Profil der Seelsorge im Unternehmen Krankenhaus‘. Der demographische Wandel stellt auch an die Seelsorge neue Herausforderungen. Wir werden in Europa immer ältere und immer weniger Menschen. Darum rückt die Arbeit mit älter werdenden Menschen in den verschiedenen Stufen des Alters in den Fokus der Seelsorge. Zugleich verändern sich Kindheit und Jugend durch die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Vater und Mutter werden als Arbeitskräfte benötigt und müssen oder wollen den Lebensstandard durch ihre Berufstätigkeit sicherstellen. Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und die Ganztageschule bestimmen zunehmend den Alltag der Kinder und Jugendlichen. Sie sind ein wichtiger Teil der Lebenswelt, in dem sie ihre Zeit des Aufwachsens verbringen. Zugleich sind viele durch die Erfahrungen von Trennung und Scheidung, durch instabile Familien, aber auch durch Armut und soziale Not besonders belastet. Das führt zu Krisen und Konflikten im Alltag der Schule bis hin zur punktuellen Eskalation von Gewalt. Die Schulseelsorge hat hier eine wichtige Aufgabe, bedarf jedoch als Angebot der Kirchen oder Religionsgemeinschaften an der öffentlichen Schule neben dem Religionsunterricht einer plausiblen Begründung, der Qualifizierung und Beauftragung, aber auch der Begleitung der Seelsorgerinnen und Seelsorger.“ (8f.)

Als ein Schritt zur weiteren Profilierung der Gemeindepädagogik in Forschung, Lehre und beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung versteht sich das vorzügliche von Peter

Bubmann, Götz Doyé, Hiltrun Kessler, Dirk Oesselmann, Nicole Piroth und Martin Steinhäuser im Verlag De Gruyter (ISBN 3-11-022108-4) herausgegebene Studienbuch **Gemeindepädagogik**. Das klar in zwölf Kapitel gegliederte, sehr empfehlenswerte Gesamtkonzept der Gemeindepädagogik ist nach einer leicht verständlichen Matrix aufgebaut: „Das gemeindepädagogische Handeln der Kirche stellt sich als ausgesprochen vielfältig und wandelbar dar. Der Versuch, alle theoretischen und konzeptionellen Fragestellungen sowie gemeindepädagogischen Handlungsfelder und Zielgruppen in einem Studienbuch umfassend behandeln zu wollen, kann daher nur misslingen. So verzichtet das vorliegende Studienbuch auch auf den Versuch einer umfassenden Gesamtdarstellung gemeindepädagogischer Handlungsfelder (bspw. entlang der Lebensalter ihrer Zielgruppen: Elementarerziehung, Arbeit mit Kindern, Jugendarbeit, junge Erwachsene usw. oder auch entlang ihrer Handlungsformen: Kirchlicher Unterricht, Seelsorge, Verkündigung usw.). Das Anliegen des Studienbuches ist es vielmehr, gemeindepädagogisch relevante Grundfragen zu behandeln, wobei diese jeweils an einem Handlungsfeld beispielhaft expliziert werden. Das Studienbuch ist nach einer Matrix aufgebaut, die es ermöglicht, verschiedene Beiträge unter jeweils einer bestimmten thematischen Fokussierung oder inhaltlichen Perspektive gezielt auszuwählen und zu studieren. Eine erste inhaltliche Perspektive stellen die ‚Historischen Entwicklungslinien‘ dar. Das Anliegen dieser Perspektive ist es, ausgehend von heute noch aktuellen Fragestellungen rückwärts in die Geschichte zu blicken, um die Genese von gemeindepädagogisch relevanten Problemstellungen auf dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen und kirchlichen Entwicklungen bis in die heutige Zeit hinein nachvollziehen zu können. Die zweite inhaltliche Perspektive beschäftigt sich mit ‚Grundfragen der Gegenwart‘. In den Beiträgen dieser Perspektive geht es um die Wahrnehmung gesellschaftlich und kirchlich relevanter Gegenwartsfragen und deren Auswirkungen auf gemeindepädagogische Handlungskontexte. Die dritte inhaltliche Perspektive beschäftigt sich hingegen mit den produktiven wie herausfordernden ‚Spannungsfeldern und Widersprüchlichkeiten‘, in denen gemeindepädagogisches Handeln situiert ist. Neben die drei inhaltlichen Perspektiven tritt eine vierteilige Gliederung des Buchaufbaus nach Themenfeldern, wobei sich in jedem Buchteil jeweils die drei oben beschriebenen inhaltlichen Perspektiven wiederfinden. Teil A behandelt die ‚Gemeinde‘, als den zentralen Ort gemeindepädagogischen Handelns. In Kap. 1 geht Uta Pohl-Patalong der historischen Entwicklung von Gemeinde als Lernort nach und fragt dabei auch nach der Zukunft der Parochialgemeinde im Vergleich mit anderen kirchlichen Orten. In Kap. 2 behandelt Martin Steinhäuser die Frage, unter welchen Bedingungen sich in der Gegenwart Gemeinde als Sozial- und Bildungsraum konstituiert, beispielhaft dient ihm die Kirchenraumpädagogik der Veranschaulichung. Peter Bubmann schließt mit Kap. 3 diesen Buchteil ab mit der spannungsreichen Frage nach der ‚Zeit der Gemeinde‘ als ein kirchlicher Bildungsort auf Dauer und Kirche bei Gelegenheit und skizziert exemplarisch den Kirchentag als einen gemeindepädagogischen Lernort auf Zeit. Teil B ‚Pädagogik‘ akzentuiert die genuin pädagogischen Fragestellungen der Gemeindepädagogik. Historisch wird in Kap. 4 der Weg von der Katechetik zur Gemeindepädagogik von Götz Doye nachgezeichnet, wobei er diesen am Beispiel der Taufkatechese veranschaulicht. In Kap. 5 erörtert Michael Domsgen die Frage nach der Funktion von Bildung, Erziehung und Sozialisation als gemeindepädagogischer Aufgabe in einer Zeit des lebenslangen Lernens und behandelt diese Frage beispielhaft anhand der religiösen Erziehung in der Familie. In Kap. 6 werden von Nicole Piroth grundlegende spannungsvolle Ansprüche an das gemeindepädagogische Handeln skizziert, exemplarisch wird hier nach dem möglichen Beitrag einer gemeindepädagogisch verantworteten Projektarbeit gefragt. Teil C beschäftigt

sich mit heutigen ‚Lebenswelten‘. Hier wird aus der Perspektive individueller und gesellschaftlicher Lebenswelten danach gefragt, welche Konzentrationsrichtungen für gemeindepädagogisches Handeln sich daraus ergeben. In Kap. 7 geht Friedrich Schweitzer am Beispiel der Konfirmandenarbeit der Frage nach, wie sich individuelle Bildungsbedürfnisse und kirchliche Bildungsangebote im Laufe der Zeit gewandelt haben. Dirk Oesselmann fragt in Kap. 8 nach einer weltverantwortenden Gemeindepädagogik und akzentuiert dabei globales und ökumenisches Lernen. In Kap. 9 geht Claudia Schulz ausgehend von empirisch beschreibbaren Milieus und Lebensstilen evangelischer Kirchenmitglieder der Frage nach, wie eine gemeindepädagogische Bildungsarbeit angesichts der Vielfalt heutiger Lebensverhältnisse konzipiert werden kann – exemplarisch bedacht für die Arbeit mit Seniorinnen und Senioren. Zu guter Letzt behandelt Teil D Fragen einer gemeindepädagogischen ‚Berufstheorie‘. In Kap. 10 zeichnet Hildrun Keßler die historische Entwicklung des gemeindepädagogischen Berufes zwischen Sozialarbeit und Pfarramt nach und spitzt dieses anhand des Arbeitsfeldes Gemeinwesendiakonie zu. Nicole Piroth und Matthias Spenn fragen in Kap. 11 nach den Merkmalen einer gemeindepädagogischen Professionalität und skizzieren exemplarisch die erforderlichen Kompetenzen am Beispiel der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Abschließend fragt Beate Hofmann in Kap. 12 nach dem Zusammenspiel von professioneller gemeindepädagogischer Arbeit und ehrenamtlichem Engagement und fokussiert die Bildung ehrenamtlich Mitarbeitender als hauptberufliches Aufgabenfeld. Die dem Studienbuch zugrundeliegende Matrix erlaubt es so den Lesenden, je nach Wunsch entweder die Beiträge eines Buchteiles zu einer inhaltlich interessierenden Fragestellung – etwa die nach der Berufstheorie – gemeinsam zu studieren. Ebenso ist eine Lektüre entlang einer der drei eingenommenen Perspektiven – etwa die der historischen Entwicklungslinien – möglich. Es ist aber auch möglich, die einzelnen Beiträge für sich alleine zu lesen. Das Anliegen des Studienbuches ist es insgesamt, die Lesenden zu eigener Urteilsbildung in wesentlichen gemeindepädagogischen Grundfragen anzuregen und sie im Nebeneffekt gleichzeitig über wichtige Sachverhalte zu informieren bzw. mögliche unterschiedliche konzeptionelle und fachliche Perspektiven und Interpretationen aufzuzeigen. Dabei sollen Hintergrundinformationen und Kurzdefinitionen zentraler Fachbegriffe zu einem besseren Verständnis beitragen, Literatur zur Vertiefung und Übungsfragen am Ende jedes Kapitels dienen einer weiterführenden Bearbeitung der jeweils verfolgten Fragestellung. Das Studienbuch möchte in seinem Aufbau und der Struktur der Kapitel (bis hin zu Impulsen zur Weiterarbeit) der Frage nachgehen: ‚Wie studiere ich gemeindepädagogisch Gemeindepädagogik?‘ Die Wahl der Lernformen und die Gestaltung der Studienkultur betreffen die Konzeption des Faches. Gemeindepädagogik hat, wie alle pädagogischen Ausbildungen und Studiengänge, ein besonderes Merkmal: Der Gegenstand des Studiums ist selbst didaktisch verfasst. Es gilt zu lernen, wie Menschen sich bilden. Daraus folgt: Wenn es in der Gemeindepädagogik konzeptionell um *Kommunikation des Evangeliums* geht, dann wird das gemeindepädagogische Studieren an Nachhaltigkeit gewinnen, wenn es besonders auf seine Kommunikationsformen und die spirituelle Praxis im Studium achtet. Wenn man hierzu noch die Eigenart der Gemeindepädagogik als ‚Praxistheorie‘ bedenkt (vgl. unten 2.1), spricht vieles dafür, Praxiswahrnehmungen und -reflexionen im Studium der Gemeindepädagogik einen relativ hohen Stellenwert beizumessen – in aller Offenheit gegenüber dem klärungsbedürftigen wissenschaftstheoretischen Verhältnis von Theorie und Praxis. Daraus folgt, auf dem Weg gemeindepädagogischer Urteilsbildung der *Wahrnehmung* von Menschen und Prozessen besondere Aufmerksamkeit zu widmen. An die Stelle rascher Handlungsorientierung, die man in didaktischem Interesse von pädagogischen Studiengängen vielleicht erwartet, tritt

das Plädoyer, sich mit größeren Freiräumen und in bewusster Distanzierung von normativen Vor-Einstellungen den Lebenswelten von Menschen und ihrer Alltagsreligiosität anzunähern und überhaupt erst einmal nach den Bedingungen zu fragen, unter denen die Phänomene der Wirklichkeit ansichtig werden (phänomenologischer Zugang). Denn es liegt ja auf der Hand, dass es *unvoreingenommenes*, gleichsam *neutrales* Wahrnehmen nicht gibt. Es gilt also im Studium herauszufinden, was die eigene und die fremde Wahrnehmung dieser oder jener Situation bedingt und wie die Beteiligten aus ihren Wahrnehmungen Koordinaten entwickeln, um die Wirklichkeit vermessen und in ihr handeln zu können. Drei Schritte legen sich hierfür nahe: - Es gilt die individuellen, mitgebrachten *Erfahrungen* zu sichten. - In solche divergierenden Erfahrungen sind *Kriterien* und *Kategorien* eingebettet, um diese Erfahrungen und Wahrnehmungen beurteilen zu können. Auch sie liegen dem Studium voraus. - Das dritte zentrale Hilfsmittel, um Wahrnehmungen miteinander vergleichen und analytisch vertiefen zu können, ist die *Konfrontation mit Ergebnissen aus den empirischen Wissenschaften*. Im Studium der Gemeindepädagogik sind dies z. B. soziologisch fundierte Untersuchungen und Analysen, aber auch religions- und entwicklungspsychologische Ergebnisse. Von solcher Wahrnehmung und ihrer Reflexion hängt es mit ab, welche Grundfragen man im Blick auf die Gegenwart stellt und welche eben nicht (‚blinde Flecken‘), das heißt, wie man ‚Erkenntnis gewinnt‘. Daher stehen im Studienbuch als leitende Perspektiven neben den ‚historischen Entwicklungslinien‘ ‚Grundfragen der Gegenwart‘ und ‚Spannungsfelder und Antinomien‘. Wenn man Gemeindepädagogik nicht als eine ‚Anwendungslehre‘ theologischer oder pädagogischer Richtigkeiten versteht, sondern die vieldeutige Lebenswelt mit ihren Alltagserfahrungen erfassen und konzeptionell vermitteln möchte, dann legen sich weder allein deduktive Verfahren nahe, die aus vorgegebenen Prämissen schlussfolgern, noch induktive, die aus einzelnen Beobachtungen umfassende Schlüsse ziehen. Die ‚rasterförmige Erkundung‘, die dieses Studienbuch vorschlägt, ist dem Studium der Gemeindepädagogik angemessener. Das bringt es mit sich, ‚Grundfragen‘ im Sinne von echten, großen, offenen Fragen erst im Laufe der Auseinandersetzung *zu entwickeln* bzw. sie immer wieder zu *verändern*. Man könnte also Gemeindepädagogik durchaus als ‚Frageperspektive‘ bezeichnen, die sich kritisch hält gegenüber historischen, institutionellen oder auch praktischen Verengungen. Es gilt herauszufinden, was die Menschen wirklich beschäftigt, welche Rückfragen daraus für Theologie und Pädagogik entstehen und wie eine Praxis aussehen könnte, die mit den jungen und älter werdenden Menschen an solchen Fragen gemeinsam arbeitet.“ (1-6) Ein gelungenes Unternehmen, das sich sicher bald zum Standardwerk entwickeln wird!

Ein besonderes Kleinod stellen die in der Edition Paideia des Verlags IKS Garamond (ISBN 3-941854-66-6) von Anne Stiebritz und Stephan Geiß herausgegebenen und kommentierten Quellentexte mit dem **Titel Offene Arbeit der Evangelischen Kirche in der DDR. Thüringer Horizonte** dar, die einen bisher weitgehend unbeachteten Bildungsraum in der DDR erschließen helfen. In seinem einleitenden Beitrag „Offene Arbeit als protestantisches Bildungsgeschehen – eine Annäherung“ schreibt Ralf Koerrenz: „Die Offene Arbeit (OA) der Evangelischen Kirchen gehört zu den weitgehend unbeachteten Bildungsangeboten in der DDR. In den verschiedenen konzeptionellen Ansätzen und ganz praktischen Alltagsgestaltungen der Offenen Arbeit spiegelt sich ein Ringen um die Möglichkeiten protestantischer Bildung im real existierenden Sozialismus. Die Rolle und die Position dieser Angebote lassen sich ebenso schwer beschreiben wie die Binnenstruktur und das Funktionieren derselben.“

Irgendwie war die ‚Offene Arbeit‘ in einem ‚Zwischen‘ angesiedelt, manche würden vielleicht in ihrer Erinnerung auch von einem Niemandsland sprechen. Es war ein ‚Zwischen‘ sozialistischer Gesellschaft und protestantischer Kirche (zuweilen mit ökumenischen Vernetzungen). Es wäre eine wirklichkeitsferne Illusion, die Angebote der Offenen Arbeit jenseits der gesellschaftlichen Bedingungen des Staatssozialismus der DDR zu verstehen. Die Offene Arbeit war eine Reaktion, eine gewagte Reaktion auf die staatlich durchreglementierten Bildungswege der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Und indem Offene Arbeit eine solche Reaktion war, war sie zugleich auch Teil der gesellschaftlichen Realität selbst. Sie war ein Teil, der unter besonderer staatlicher Beobachtung stand – von außen und (wie wir heute wissen) nahezu zwangsläufig auch von innen. Von außen betrachtet bot ‚Kirche‘ Jugendlichen und jungen Erwachsenen hier einen Schutzraum, vielleicht besser noch: einen Schutzrahmen jenseits gängiger gesellschaftlicher Regelstrukturen. Dies scheint offensichtlich, doch bei näherem Hinsehen und der Suche nach einer präzisen Beschreibung stellen sich rasch Rückfragen ein. Denn war Offene Arbeit überhaupt ‚Kirche‘? Und wenn ja, in welchem Sinne? Gewiss zählte und zählt Offene Arbeit zur Kirche. Und doch gab es in der Kirche selbst ein Ringen, ob und inwieweit diese Offene Arbeit zu dem Selbstverständnis ihrer weiteren Angebote passte. Schließlich musste bereits mit den etablierten Bildungsformaten von Christenlehre bis Junge Gemeinde ein (zuweilen sehr spannungsreiches) Arrangement mit dem politischen System getroffen werden. Letztlich war (und ist) Offene Arbeit in all der Vielfalt ihrer Ausprägungen nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, sondern immer auch mit dem Selbstverständnis kirchlichen Handelns. Auf wen sollen eigene kirchliche Bildungsangebote abgestimmt werden, wer sollen Adressaten sein, wie sollen diese erreicht werden? Für ein System ‚Kirche‘ ist es unverzichtbar, mit den Bildungsangeboten zunächst Erwartungen an die Selbstreproduktion ihrer institutionellen Verfasstheit zu verbinden. Welche Bedeutung aber haben dann Gestaltungsräume wie die der Offenen Arbeit, die ganz offensichtlich nicht primär auf die Selbstreproduktion der Kirche gerichtet sind, sondern so etwas wie eine experimentelle Umsetzung der Formel ‚Kirche für die Welt‘ versuchen? Auch aus Sicht der Kirche wurde die Offene Arbeit zwangsläufig kritisch beobachtet und begleitet, stellte sie doch nicht nur ein ungewohntes Muster protestantischen Bildungsdenkens bereit, sondern auch die bis dahin etablierten Angebote von Christenlehre bis junge Gemeinde in gewisser Weise in Frage. Offene Arbeit ist insofern nur aus dem ‚Zwischen‘ sozialistischer Gesellschaft und protestantischer Kirche zu verstehen. Die Erforschung dieses spannenden Feldes enthält noch viele offene Fragen, die einer weitergehenden historischen und systematischen Klärung bedürfen. Wie verhielt und wie verhält es sich eigentlich mit der religiös-kirchlichen Rückbindung der Angebote? Kommt in der Offenen Arbeit eine besondere Gestalt der Institutionalisierung protestantischen Bildungsverständnisses zum Ausdruck? Wie spiegelt sich dies in dem Selbstverständnis ihrer Leiter und Moderatoren, wie in dem der TeilnehmerInnen? Wie ist der Aspekt der ‚Bildung‘ in der Offenen Arbeit zu fassen? Ging es überhaupt um ‚Bildung‘ oder ‚nur‘ um etwas anderes? Wie sind die Verhältnisse zu staatlichen Vorgaben einerseits und kirchlichen Rahmenbedingungen andererseits näher zu bestimmen? Wo finden sich Passungen, wo die Konfliktlinien? Schließlich: Ändert sich mit der näheren Betrachtung der Offenen Arbeit das Bild der Kirche(n) in der DDR? Und: wie verhält es sich mit der Wahrnehmung des Spektrums von Bildungsangeboten im Staatssozialismus? Ändert der Blick auf die Offene Arbeit etwas am Bild der vollständig staatlich durchreglementierten Bildungswege mit nur geringsten Variationsmöglichkeiten? Oder ganz im Gegenteil: Verstärken die ‚Kosten‘ der errungenen Freiheit einer Teilhabe an der Offenen Arbeit das

Bild von Zwang, Unfreiheit und ideologischer Starrheit des Bildungssystems? Zur Diskussion dieser und anderer Fragen können die hier von Stephan Geiß und Anne Stiebritz edierten und kommentierten Quellentexte vielleicht den ein oder anderen Impuls geben.“ (7f.)

Die theoretischen Grundlagen der Erlebnispädagogik im religionspädagogischen Kontext reflektieren die Beiträge des in der edition akademie der Evangelischen Akademie Bad Boll (ISBN 3-936369-34-2) von Viktoria Pum, Manfred L. Pirner und Jörg Lohrer herausgegebenen Bandes **Erlebnispädagogik im christlichen Kontext. Religionspädagogische Perspektiven**. Zu Hintergrund und Zielen des innovativen Buches schreiben die Herausgebenden einleitend: „Der vorliegende Band versammelt die zentralen Beiträge einer Tagung, die in der Evangelischen Akademie Bad Boll unter der Leitung der Herausgebenden stattfand. Vier Perspektiven haben uns dabei geleitet. *Zum Ersten* sollte die Tagung ein *Angebot* für diejenigen religionspädagogisch Tätigen in Jugendarbeit, Gemeinde und Schule sein, die sich bislang wenig mit Erlebnispädagogik befasst haben, um *erlebnispädagogische Ansätze, Methoden und Theorieüberlegungen dazu kennenzulernen*. Deshalb war uns von vornherein die Verbindung von erlebter Praxis und theoretischer Reflexion wichtig, und deshalb tauchen in mehreren Beiträgen auch praktische Beispiele auf. *Zum Zweiten* sollte die Tagung aber auch ein *Angebot zur (wissenschaftlichen) Reflexion von bereits bekannter Praxis* sein. Grundsätzlich gibt es vier denkbare Hauptanlässe dafür, von der Praxis aus nach der Theorie zu fragen: a) Praxis kann so neu und innovativ sein, dass sie erst konzeptionell entwickelt werden muss; b) Praxis kann misslingen, kritische Fragen oder Probleme aufwerfen; c) Praxis kann so erfolgreich sein, dass sich die (durchaus auch kritische) Frage nach dem Warum des Erfolgs stellt; d) Praxis kann so diffus, vielfältig und unübersichtlich sein, dass das Bedürfnis nach ordnender und orientierender Klärung entsteht. Für die Erlebnispädagogik *im Bereich der christlichen Jugendarbeit* dürften vor allem die Punkte c) und d) zutreffend sein: Hier werden bereits seit vielen Jahren mit erfreulicher Resonanz bei den Jugendlichen erlebnispädagogische Angebote eingesetzt, sodass eine Vielfalt von Praxis entstanden ist, hinter der die fundierte theologische und pädagogische Reflexion allerdings häufig zurückgeblieben ist. Aber auch für die allgemeine erziehungswissenschaftliche Diskussion wird von manchen im Hinblick auf die Erlebnispädagogik ein Defizit an fundierter Theoriebildung konstatiert und das Fehlen von Kategorien oder Konzepten beklagt, die eine kritische Einordnung des Erfolgs der Erlebnispädagogik ermöglichen. Dem Problem, dass sich Theoretiker und Kritiker der Erlebnispädagogik dem Vorwurf der Praktiker ausgesetzt sehen, sie wüssten nicht, wovon sie reden, haben wir bei unserer Tagung durch die oben bereits angesprochene Verbindung von Praxiserfahrungen und Theoriediskussionen gerecht zu werden versucht. *Zum Dritten* ging es uns mit der Tagung um den *Austausch und das Gespräch zwischen zwei Bereichen der religionspädagogischen Arbeit, nämlich der Jugendarbeit und dem schulischen Religionsunterricht*. Lässt sich für die christliche Jugendarbeit auf die erwähnte reiche Erfahrung mit erlebnispädagogischen Angeboten verweisen, so steht der Religionsunterricht hier erst in den Anfängen einer Praxis- und Theoriediskussion, die im Augenblick vor allem unter dem Stichwort ‚performative Religionsdidaktik‘ stattfindet. Dabei kann die schulische Religionspädagogik durchaus auf eine erlebnispädagogische Tradition verweisen, die bis in die Zeit der Reformpädagogik zurückreicht. Ab Ende der 1970er Jahre sowie unter dem Vorzeichen der Symboldidaktik seit den 1980er Jahren kam es dann zu Neuansätzen, die dezidiert an Sinnlichkeit und Wahrnehmung orientiert waren und somit dem – im

weitesten Sinn – ästhetischen Erleben eine besondere Rolle für religiöse Bildungsprozesse zuwies. Diese Diskussionlinien sind wiederum in der christlichen Jugendarbeit nur wenig zur Kenntnis genommen oder aufgegriffen worden. Vor allem aber erschien uns die aktuelle religionspädagogische Diskussion um den performativen Ansatz im Religionsunterricht geeignet zu sein, sie fruchtbar mit der Diskussion um Erlebnispädagogik im Bereich der Jugendarbeit ins Gespräch zu bringen. Im vorliegenden Band kommen mit Silke Leonhard und Hans Mendl eine profilierte evangelische Vertreterin und ein profilierter katholischer Vertreter der performativen Religionsdidaktik zu Wort. Damit ist *Zum Vierten* angedeutet, dass die Thematik auch im *Gespräch zwischen den Konfessionen* in den Blick genommen werden sollte. Neben Hans Mendl kommen Helmut Jansen und Bernhard Grümme sowie Albin Muff und Horst Engelhardt aus der katholischen Theologie, während neben Silke Leonhard und den Herausgebern David Käbisich aus dem evangelischen Bereich kommt.“ (7f.)

In seiner im LIT Verlag (ISBN 3-643-11455-6) erschienenen Passauer Dissertation **Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen** nähert sich Peter Nothhaft dem Thema „Spezifisches Profil katholischer Schulen“, indem er ausgehend vom „Kind in der Mitte“ schulischen Handelns die Frage nach dem christlichen Menschenbild stellt und dann Konsequenzen für die Schulentwicklung zieht. Der Autor kommt zu folgendem Fazit: „Geht es dem hier vorgelegten Ansatz darum, Schule – gerade Katholische Schule – vom Menschen her zu denken, dann hat dies grundlegende Konsequenzen. Im Mittelpunkt allen Arbeitens und Strebens steht der Mensch im Kind und Jugendlichen, das / die oder der uns in der Schule als Schülerin oder Schüler begegnet. Dabei begegnet uns eben nicht nur eine Schülerin oder ein Schüler, sondern ein Mensch. Als Christen begegnet uns ein Ebenbild Gottes, gleich ob mit ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ schulischen Leistungen, gleich mit welchen Kompetenzen ausgestattet. Dieser Mensch in der Schülerin, im Schüler, trifft auf Menschen in den Lehrkräften, im pädagogischen und nicht pädagogischen Personal einer Schule, in der Schulleitung, im schulischen Umfeld und natürlich auch in seinem jeweils eigens geprägten Lebensumfeld. Diese Menschen dürfen sich ebenso als ‚Menschen‘ sehen und die o.g. Zusprüche des christlichen Menschenbildes selbstverständlich für sich in Anspruch nehmen. Jedoch stehen diese meist erwachsenen Menschen in einer besonderen Verantwortung und im schulischen Kontext auch eines professionellen Auftrags den anvertrauten Kindern und Jugendlichen gegenüber. Teil dieses Auftrages ist es, zunächst auf das Mensch-Sein und alters- wie entwicklungsbedingte Mensch-Werden bzw. Person-Werden der Jüngeren zu achten, dafür Sorge zu tragen und nach Möglichkeit gelingend dazu beizutragen. In der Konnotation dieser Arbeit habe ich dies bereits mehrfach von der Ermöglichung her benannt: Es geht im schulischen Kontext darum, den jungen Menschen als Schülerin und als Schüler, aber auch als ‚ganzen‘ Menschen ihr Mensch-Sein und ein Wachsen in diesem Mensch-Sein zu ermöglichen. Dies versuchen Katholische Schulen aufbauend auf einer langen, die europäische Geschichte durchziehenden und prägenden Tradition. In dieser Geschichte haben oftmals andere Absichten oder menschliche Schwächen die Mensch-Sein ermöglichende Absicht kirchlichen Schulwesens verdunkelt. Umso mehr ist es Aufgabe Katholischer Schule heute, diesem Auftrag zu folgen. Eben dieser Auftrag spiegelt sich in allen kirchlichen Texten, die auf das grundlegende Dokument GE des Zweiten Vatikanischen Konzils aufbauen, wieder bzw. wird von diesen in unsere Zeit hinein ausformuliert. Schule als Lebensraum, der von der Freiheit und die Liebe des Evangeliums gestaltet ist, kann

Mensch-Sein ermöglichen und dies nicht nur für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler, sondern durch diese weiter in die gesamte menschliche Gemeinschaft hinein. Die Ausprägung eines *progetto educativo*, eines eigenen Bildungs- und Erziehungskonzeptes für die jeweilige Katholische Schule, wird Grundlage für schulische Arbeit, damit für Schul- und Qualitätsentwicklung. Wenn Mensch-Sein ermöglicht werden soll, dann muss die Frage nach dem prägenden Bild vom Menschen gestellt und beantwortet werden. Dies geschieht im Kontext des christlichen Glaubens durch das christliche Menschenbild. Die Sicht des Menschen als Geschöpf, als begrenztes und gefährdetes Wesen, das in Einheit von Leib, Geist und Seele besteht, der Zeit unterworfen ist und dennoch über diese Zeit hinaus seine Erfüllung sucht, bleibt in Bezug auf Erziehung und Bildung nicht ohne Konsequenzen. Ebenfalls nicht, wenn die Perspektive der Erlösungsbedürftigkeit und der Erlösungsfähigkeit dieses Menschen in christlicher Perspektive hinzukommt. Der so mit Hoffnung ausgestattete Mensch kann den Weg der Ermöglichung in dieser Existenz beschreiten, gleich ob als Kind, Jugendlicher oder als Erwachsener, der wegbegleitend mitgeht. Zum Mensch-Sein gehört kennzeichnend das Lernen, Wachsen und Reifen. In Verbindung mit den Ergebnissen der Lernforschung aus den vergangenen Jahren stellt die Ermöglichungsdidaktik ein Konzept vor, das im systemisch-konstruktivistischen Kontext von Schule das Lernen des Kindes bzw. Jugendlichen in den Mittelpunkt rückt und von dieser Mitte aus versucht, Schule zu denken und weiter zu entwickeln. Kennzeichnend erscheint mir dabei, die Betonung der ‚zurücktretenden‘, achtsamen Haltung der Erwachsenen in Lernprozessen. Sie bleiben bei aller fachlich nötigen Aktivität letztlich zurückhaltend ermöglichend auf die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler hin ausgerichtet. Aus der Zusammenführung der beiden letztgenannten Stränge des christlichen Menschenbildes und der Ermöglichungsdidaktik können die einzelnen Felder schulischen Handelns unter dem Schlüsselbegriff des Ermöglichens durchbuchstabiert werden: Das Erziehen in einer lebendigen Erziehungsgemeinschaft, das Lernen vorrangig des Individuums, aber auch das gemeinschaftliche und letztlich systemische Lernen, das Lehren als Lern-Ermöglichung mit besonderem Blick auf die Lehrenden, die selbst ebenfalls Anspruch auf menschenbildgemäße und ermöglichende Rahmenbedingungen haben, das menschlich leb- und erlebbare Leisten und Beurteilen, das Miteinander Glauben, das ermöglichende Führen und das Vernetzen stehen unter diesen Vorzeichen und arbeiten auf dieses Ziel hin. Dies ist die Basis dafür, dass Kirche in Trägerschaft dieser Schulen die Absicht mit transportiert, den Glauben in den christlichen Schülerinnen und Schülern zu stärken. Diese berechnete und gut begründete Absicht braucht jedoch die gesamt-menschliche Basis, um überhaupt wirksam werden zu können. Nicht nur für den Einzelnen bzw. die Einzelne gilt der hier zusammengefasste Grundtenor im Sinn des Ermöglichens. Vielmehr gilt dies ebenso auf den Gemeinschaft prägenden und von einer Gemeinschaft geprägten ‚Lebensraum Schule‘, der letztlich eine Katholische Schule zu einer Heimat für Schülerinnen und Schüler wie auch für beruflich dort Tätige werden lässt. Gerade die oftmals an diesen Schulen anzutreffenden starken Zusammenschlüsse von Ehemaligen belegen dies. Der Grundgedanke des Ermöglichens und seiner Verwirklichung in einer menschenfreundlichen Schule bewirkt hier eine systemische Ausstrahlung auf die Landschaft in und um eine Schule hin, die auch mit Beendigung der individuellen Schulzeit (aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler) nicht zu Ende sein muss. Menschlich-christliche Gemeinschaft kann Beheimatung und Bindung bewirken, letztlich auch im kirchlichen Sinn von einer Schule als Gemeinde als Realisation von Kirche auf eigene Art. Am deutlichsten wird das Anliegen des Ermöglichens in einer menschenfreundlichen Schule verstehbar im Blick auf diejenigen jungen Menschen, die sich insbesondere mit dem Lernen und seinen schulischen

Kontexten schwer tun. Daniel Pennac beschreibt diese Schüler in seinem überaus nachdenkenswertem, teilweise autobiographischen Band ‚Schulkummer‘ mit dem Begriff ‚cancre‘, dem französischen Wort für ‚Krebs‘: Dem Tier, das zwar läuft und läuft, sich dabei aber rückwärts bewegt statt vorwärts. Gemeint sind die ‚Minderleister‘, ‚Schulversager‘, ‚Lernschwachen‘, die in allen Schulsystemen dieser Welt da sind und zu den wohl am meisten Leid tragenden dieser Systeme zählen. Pennac erzählt aus den eigenen Erinnerungen seiner Kindheit, aber auch aus denen seiner beruflichen Tätigkeit als Lehrer, wie durch menschliche Zuwendung das erlebbare Miteinander von Menschen – nicht nur von Schülerin und Schüler mit Lehrerin oder Lehrer – dieser ‚Teufelskreis‘ des Versagens durchbrochen werden kann. ‚Ein einziger Lehrer genügt – ein einziger! –, um uns vor uns selber zu erretten und uns alle anderen vergessen zu machen.‘ Durch Ermutigung und Zutrauen, durch endlos geduldige ‚Hebammenkunst‘ entstehen zwar sicherlich keine Genies, aber Schule wird selbst für den ‚cancre‘ lebbar, überlebbar. Sein menschlicher Wachstums- und Lernweg erfährt Ermöglichung. Eine weitere besondere Herausforderung für Katholische Schulen neben eines dem eigenen Auftrag gemäßen Umgangs mit den ‚cancers‘ ist der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Das Thema der Inklusion gehört nicht erst seit den jüngsten internationalen Regelungen zu den Auftragsfragen an Katholische Schulen. Nicht nur das kirchliche Engagement im Bereich der Förderschulen, sondern auch das Bemühen, Kindern mit Beeinträchtigungen die Aufnahme in Regelschulen katholischer Trägerschaft zu ermöglichen, belegen dies. Nur wird es die Zukunft aufgrund genannter Entwicklungen über die bisherigen Einzelfälle hinaus notwendig machen, sich grundsätzlich mit der Frage der Inklusion zu beschäftigen. Nimmt man christliches Menschenbild, pädagogische Ausprägung und den Gedanken der Ermöglichung gerade jenseits des durch eine Beeinträchtigung gegebenen eingeschränkten Blicks ernst, sind die inhaltlichen Rahmenseetzungen hierfür gegeben. Dennoch wird es im individuellen Interesse des Kindes und im Sinn der Erziehungsgemeinschaft immer noch nötig sein, gemeinsam mit Eltern, Schule und Fachdiensten, den individuell geeigneten Weg für ein Kind zu finden bzw. erproben. Machen sich Katholische Schule in der Treue zu ihrem Auftrag daran, dies zu leben bzw. in ihrer Arbeit umzusetzen, ermöglichen sie Mensch-Sein: für ihre Schülerinnen und Schüler genauso wie für Lehrerinnen und Lehrer, andere Verantwortliche und damit für die Gesellschaft, in der diese Menschen leben. Katholische Schule kann in der Verwirklichung eines ‚Lebensraums in Freiheit und Liebe‘ im Geist des Evangeliums Jesu Christi auch ein prophetisches Zeichen für Schule insgesamt werden. Es muss ja nicht diesen Schulen vorbehalten bleiben, auf diese Weise umfassend menschlich zu denken, zu leben, zu arbeiten. Überall, wo Christinnen und Christen pädagogisch tätig sind oder wo Menschen tätig sind, die das christliche Menschenbild akzeptieren können und sogar als bereichernd erleben, kann gerade in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft Bildung und Erziehung unter dem Vorzeichen der Ermöglichung geschehen. Überall dort können Schülerinnen und Schüler ihr Mensch-Sein leben, in diesem Mensch-Sein lernend wachsen, reifen und damit selbst zu Menschen werden, die die Freiheit und Liebe des Evangeliums in diese Gesellschaft hinein ermöglichen.“ (226-230)

3. Bibeldidaktik

Wozu soll und wie kann die Bibel im heutigen Schulalltag zum Bildungsbuch werden? Wie kann ein korrelativer Religionsunterricht aussehen, der auf die produktive, kritische und symmetrische Wechselbeziehung von Glaubenstradition und Gegenwart zielt? Auf diese immer wieder aktuellen Leitfragen gibt das im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-8252-3656-4) erschienene Lehrbuch **Grundlinien biblischer Didaktik** von Burkhard Porzelt vielperspektivisch, kompakt und problemorientiert gelingende Antworten. In seiner Einführung beschreibt der Verfasser sein Anliegen wie folgt: „So nahe es liegen mag, die Bibel als wirkungsreiches Werk der Weltliteratur und maßgebliche Glaubensurkunde von Juden und Christen in Schule und Unterricht zur Geltung zu bringen, so herausfordernd wie notwendig ist es, religionspädagogisch Rede und Antwort zu stehen, wie es hier und heute um die bildende Bedeutsamkeit des Buches der Bücher bestellt ist. Ebendieser Frage nach der bildenden Bedeutsamkeit der Bibel sucht das vorliegende (Lehr)Buch in umsichtiger, kompakter und problemorientierter Weise nachzugehen. Erwachsen sind meine Überlegungen aus einem mehr als ein Jahrzehnt währenden Lernprozess, in dem sich Forschen und Lehren, Lektüre und Vorlesungen je neu verschränkten und vorantrieben. Entstanden ist schließlich ein knapper, prägnanter Text, der die Leser/innen in eine fachdidaktische Argumentation hineinnehmen will, die unterschiedlichste Erkenntnisquellen aus Theologie und Pädagogik, aus Hermeneutik und Empirie zu Rate zieht, um im Modus der Konvergenz ein stimmiges, begründetes und praxistaugliches Profil biblischer Didaktik zu entwickeln. Wissenschaftliche Bibeldidaktik bedenkt Prämissen, Begründungen, Ziele, Schwerpunkte und Konkretionen einer bildenden Begegnung mit dem Buch der Bücher. Maßstab für solch bildende Auseinandersetzung ist der ebenbürtige Respekt gegenüber biblischen wie aktuellen Erfahrungen und das begründete Zutrauen, dass die Bibel in ihrer Sperrigkeit und Eigenart heutigen Schüler/innen einen Zuwachs an Kompetenz und Autonomie ermöglichen kann. Indem das vorliegende Werk ‚Grundlinien‘ einer zeitgerechten Bibeldidaktik entfaltet, sucht es ein tragfähiges Fundament zu schaffen, damit die Bibel im Alltag heutigen Religionsunterrichts horizonterweiternd ‚ins Spiel kommen‘ kann. Gelungen wäre dies, wenn die Schüler/innen selbst als Bibelinterpreten eigenständige Lesarten entwickeln, die sich im Zwiegespräch mit biblischen Texten, Mitschüler/innen und weiteren Kontexten als stimmig und lebensförderlich bewähren.“ (7). Prägnant formuliert der Verfasser: „Das vorliegende Buch lädt ein zu einer Entdeckungsreise. Ziel ist es, den Chancen und Möglichkeiten, den Grenzen und Fragwürdigkeiten, den Herausforderungen und Anforderungen biblischer Didaktik auf die Spur zu kommen.“ (9). Porzelts skizzierter korrelativer Bibelunterricht lebt zu Recht von der Zuversicht, „dass es lohnt, sich probeweise in die spannungsvolle Verschiedenheit unterschiedlicher Erfahrungszeugnisse hineinzubegeben. Das Geheimnis des Menschen und der Welt muss mehrperspektivisch ergründet werden, will man simplifizierende Deutungen vermeiden. Die vielfach bewährten und bestrittenen Texte der Bibel, die Gott in unterschiedlichsten Facetten als Ursprung, Grund und Horizont unseres Daseins ausbuchstabieren, können den unterrichtlichen Diskurs um ‚lebensbegründende Erfahrungen‘ gerade dadurch bereichern, dass sie die Wirklichkeit oftmals in ungewohntem Lichte interpretieren. Gängige Gewissheiten nicht bloß verdoppelnd, bergen sie das Potenzial, zu neuer und vertiefter Auseinandersetzung mit Selbst und Welt, Leben und Tod anzuregen.“ (153).

Den ganz besonderen Herausforderungen, denen sich heute die vielseitige bibeldidaktische Praxis durch die Neuen Medien gegenübergestellt sieht, widmet sich die im LIT Verlag (ISBN 3- 643-11380-1) erschienene hervorragende Osnabrücker Habilita-

tionsschrift **Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums** von Stefan Scholz. Zu Recht führt der Autor zunächst in seinem Vorwort aus: „Bibeldidaktik ist weit mehr als nur die Vermittlung biblischer Inhalte an Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Bibeldidaktik hat es ebenso mit Theorien des Textverstehens zu tun, sie setzt sich mit Glaubensthemen auseinander, sie dient der eigenen Selbstwahrnehmung und fördert das Erlebnis der Fremdbegegnung, sie gestaltet kreative Prozesse und vieles mehr. Heute stellen die *Neuen Medien* die vielseitige bibeldidaktische Praxis vor ganz besondere Herausforderungen. So sind Standards im Blick auf Wissen, Kommunikation und Wirklichkeit durch die ‚Digitale Revolution‘ enorm verflüssigt worden. Unser Alltagsgeschehen hat sich hierbei in einem sehr umfassenden Sinn verändert und dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den Umgang mit einem basalen, weil eminent kulturprägenden, kanonisch oder auch heilig verstandenen Text, wie ihn die Bibel par excellence darstellt. Ganz selbstverständlich bewegen sich *Digital Natives*, also Menschen, die bereits in das digitale Zeitalter hineingeboren worden sind, im unbewussten Wechsel von virtuellen und nicht-virtuellen Räumen. Aber auch für viele *Digital Immigrants*, die noch ein Zeitalter mit Schreibmaschine und analogen Tonträgern kennen, ist ein Leben ohne Computer, Internet und Handy kaum noch vorstellbar. Die Veränderungsdynamik der Neuen Medien in ihrer Bedeutung für die Bibeldidaktik ist Thema dieser Studie. Gefahren und Probleme einerseits sowie neue Chancen andererseits lassen sich hierbei nicht gegeneinander ausspielen, sondern können nur in ihrer aufeinander bezogenen Ambivalenz umfassend reflektiert und diskutiert werden.“ (IX) Da bisher eine eingehende Reflexion fehlt, „welche die intensiv geführten Debatten vor allem der Medien- und Sprachwissenschaften zu den Neuen Medien eigens für die Bibeldidaktik aufbereitet und dabei differenziert zu beleuchten vermag, mit welchen Herausforderungen bibeldidaktisches Arbeiten aufgrund der Neuen Medien zu rechnen hat,“ fragt der Autor: „*Was sind die Neuen Medien? Vor welche Herausforderungen stellen sie die Bibeldidaktik? Was verändert sich durch die Neuen Medien für die bibeldidaktische Praxis?* Um diese Fragestellungen kreist dieses Buch. Dabei gehe ich davon aus und werde dies in meiner Darstellung der Neuen Medien begründen, dass die Neuen Medien stets in das Geschehen der Bibeldidaktik einwirken – ganz unabhängig davon, ob die Bibeldidaktik die Neuen Medien nutzt oder abwehrt. Denn die Neuen Medien verändern unweigerlich den Referenzrahmen und somit das Arbeitsfeld der Bibeldidaktik, sie prägen gründlich das ‚Weltwissen‘ insbesondere von Jugendlichen, aber auch immer mehr von Kindern und Erwachsenen. Wie kein anderes Medium zuvor restrukturieren die Neuen Medien als neues Leitmedium heute nicht nur die Medienlandschaft im engeren Sinn, sondern auch sämtliche Bereiche menschlicher Kultur, sei es das Denken, Fühlen und Lesen, sei es die zwischenmenschliche Beziehungspflege oder sei es die Arbeitswelt sowie den Wissenschaftsbereich. In dieser Einstufung liegt das Wahrheitsmoment der Rede von der ‚Digitalen Revolution‘. Ich argumentiere hier für eine umfassende Auseinandersetzung der Bibeldidaktik mit den Neuen Medien, deren Implikationen, Chancen und Gefahren. Denn die Effekte der Neuen Medien stellen den Umgang mit normativen Texten allgemein und das Christentum in konstitutiver Angewiesenheit auf seinen Basistext Bibel vor besondere Herausforderungen. Dabei habe ich weniger die vorschnelle Nutzung der Neuen Medien innerhalb der Bibeldidaktik im Blick (Applikation), vielmehr geht es mir um die Wahrnehmung und Reflexion von Veränderungen in Blick auf den Umgang mit Texten und was dies für die Bibeldidaktik bedeuten kann. *Medienkompetenz*, sicherlich eine der Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, zielt in diesem Zusammenhang also nicht zuerst auf die Anwendung der Neuen Medien im Bereich der Bibeldi-

daktik, Medienkompetenz ist mehr als eine technische Praxisbeherrschung oder ein ‚Know how‘ im Umgang mit den Neuen Medien, wenngleich ein praktisch-theologischer Entwurf dies nahe legen könnte. Medienkompetenz umfasst an dieser Stelle vielmehr *das Bewusstsein für die Veränderungen der Neuen Medien in ihrer Fokussierung auf die Bibeldidaktik*. Ganz ähnlich formulierte ebenso lapidar wie deutlich Joseph Weizenbaum allgemein zum Stichwort ‚Medienkompetenz‘: ‚Dieses Wort mag ich überhaupt nicht, denn es kommt so großspurig daher. Dabei handelt es sich um nichts anderes als um das, worüber wir schon gesprochen haben: um den Einsatz der eigenen kritischen Fähigkeiten. Medienkompetenz ist nichts anderes als die Kompetenz, kritisch zu denken und Dinge zu hinterfragen‘. Medienkompetenz basiert somit auf einer kritischen Reflexion, welche die Herausforderungen der Neuen Medien zu benennen und zu diskutieren sucht. Nur in solch einem geklärten Bewusstsein kann m.E. das Arbeitsfeld der Bibeldidaktik, dessen schwierige Rahmenbedingungen zumeist *unisono* artikuliert werden, in einer beschleunigten und sich stetig verändernden (Medien-)Gesellschaft bestehen und für weitere kulturelle Transformationen anschlussfähig bleiben. Die Zusammenschau der Neuen Medien mit der Bibeldidaktik wird letztere bis an die Grenzen ihrer Identität führen. Was Bibeldidaktik letztlich ist oder konkret ausmacht, lässt sich hier kaum noch in eindeutigen inhaltlichen Beschreibungen aussagen. Denn zum einen wird die Bibel in den Sinnlogiken (*Matrix*) der Neuen Medien *dekonstruiert*, also abgetragen und unabschließbar immer wieder neu zusammengesetzt. *Die Bibel wird zum dynamischen Hypertext* ohne eigentlichen oder festen Textkörper? Zum anderen gibt es in der Matrix der Neuen Medien auch keine pädagogischen Prozesse im herkömmlichen Sinn, vielmehr verflüssigen sich hier Faktoren üblicher didaktischer ‚Settings‘ wie Autorität, Vermittlung von Inhalten oder das Erreichen von Lernzielen sowie die übliche Differenz von Lehrenden und Lernenden. Mit einer konsequenten Inkulturation der Bibeldidaktik in die Sinnlogiken der Neuen Medien, und dies ist weit mehr als nur die Arbeit mit dem Computer, werde ich das Veränderungspotential der Neuen Medien aufzeigen und diskutieren. Freilich stellt solch eine fingierte Inkulturation der Bibeldidaktik in die Sinnlogiken der Neuen Medien eine Modellsituation dar, die *de facto* in der bibeldidaktischen Praxis so nicht existiert, sondern durch Vergleichzeitungen und Vermischungen mit anderen Faktoren der Wirklichkeitsbildung stets relativiert und abgeschwächt wird. Es sind die klaren Vorteile einer deutlichen Problembenennung, die m.E. für eine modellbezogene Diskussion der Verbindung von Neuen Medien und Bibeldidaktik sprechen. *Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien* bildet dabei kein kompaktes ‚Paket‘ zur Neuerfindung der Bibeldidaktik aus! Sie steht für Freiheit und Risiko, für Kreativität und Veränderung. Sie unternimmt keine spezifisch theologischen Vorentscheidungen, sie kann nur sehr formal inhaltliche Zielsetzungen konkretisieren, seien diese religiös, kulturell und / oder pädagogisch orientiert und sie bietet nur in begrenztem Umfang methodische Bausteine für die bibeldidaktische Praxis an. Dies mag sie an vielen Stellen unkonkret und vage erscheinen lassen, denn sie bleibt methodologisch, also meta-methodisch, ohne selbst all zu methodisch zu werden. So *besteht ihre wesentliche Aufgabe darin, ein verantwortbares Verhältnis zwischen Bibeldidaktik und den Neuen Medien zu entwerfen*. Damit ist sie zugleich durchlässig für weitere und viel spezifischere bibeldidaktische Einzelprogramme, auf die sie konstitutiv angewiesen bleibt, um konkret wirksam zu werden. Durch ein möglichst weit gefasstes Verständnis der Bibeldidaktik sollen Ausschließungen einzelner konkreter Vorstellungen von Bibeldidaktik verhindert werden. *Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien ist daher eine Meta-Didaktik*, sie will in allgemeiner Form die Verknüpfung von Bibeldidaktik und den Neuen Medien reflektieren sowie flexibel und anschlussfähig für spezifische Ausgestaltungen durch konkrete bibeldidaktische

Konzepte sein.“ (4-7) Für sein spezifisches bibeldidaktisches Verständnis, das er strukturell der Zusammenschau mit den Neuen Medien zugrunde legt, unterteilt der Verfasser die Bibeldidaktik in die drei Themenfelder: „Bedingungen – Grenzen – Möglichkeiten: Ich verstehe hier *Bedingungen* als die vorgelagerten Voraussetzungen und Einwirkungen, welche das jeweilige Arbeiten mit der Bibel sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch der Lernenden strukturieren und lenken. Hierzu zählen das Welt- und Menschenbild, das Theologie- und Bibelverständnis, Kontext und Situation der Lehrenden und Lernenden etc. Bedingungen werden in Bezug auf die Bibeldidaktik vorzugsweise unter dem Blickwinkel (religions-)soziologischer und entwicklungspsychologischer Perspektivierungen verhandelt. Die Bedingungen umfassen die veränderliche Matrix, in der sich bibeldidaktisches Arbeiten deskriptiv vollzieht oder normativ vollziehen soll. *Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien beschreibt im Zusammenhang der Bedingungen, wie die Neuen Medien das Verständnis des Bibeltextes und den Kontext bibeldidaktischen Arbeitens grundlegend verändern und markiert die Herausforderungen, die sich daraus insgesamt ergeben. Zur Beschreibung der Bedingungen müssen die einschlägigen außertheologischen Disziplinen rezipiert werden. Dies sind vor allem die Medien- und Sprachwissenschaften, ferner auch soziologische und psychologische Diskurse in ihrer Rezeption bei der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen* korrespondieren den Bedingungen, indem sie die Ränder des Erwartbaren, Planbaren und Verstehbaren formulieren, Unmögliches kennzeichnen und Gefahren und Aporien reflektieren und zugleich das bestimmende Profil einer Bibeldidaktik definieren. Explizit gemachte Grenzen schützen die Bibeldidaktik nicht nur vor Hybris und Selbstüberforderung, sondern auch vor kontraproduktivem Aktionismus. Grenzen thematisieren die Kontingenz pädagogischen Gelingens, tragen zur Verhinderung autoritärer Indoktrination und Vermeidung gezielter Manipulation bei und weisen auf die notwendige Realitätseinschätzung jeder Bibeldidaktik hin. *Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien diskutiert Chancen und Gefahren, Stärken und Schwächen der veränderten Bedingungen aufgrund der Neuen Medien und lotet aus, welche Antworten auf die aufgeworfenen Herausforderungen gegeben werden können. Die Möglichkeiten* weisen auf den Zielpunkt bibeldidaktischer Bemühungen hin: Bibeldidaktik geht nicht in Theoriebildung auf, sondern will Menschen, die im weitesten Sinn mit der Bibel pädagogisch, auch andragogisch oder autodidaktisch arbeiten, praxistaugliche Anregungen, Bausteine sowie fertige Einheiten zur Erschließung biblischer Texte liefern und zum Dialog mit ihnen motivieren. Eine Bibeldidaktik, welche diesen praxisbezogenen Fokus aus den Augen verliert, verfehlt m. E. ihr vorrangiges Ziel. Zugleich kann ein verantworteter und kommunikativer Bibelesatz nicht ohne umfangreiche Reflexionstätigkeit und theoretische Durchdringung erwartet werden, wie es in der Beschreibung der Bedingungen und der Reflexion der Grenzen geschieht. Die Möglichkeiten können sowohl konkrete Entwürfe für die pädagogische Arbeit mit der Bibel in der Praxis umfassen (Unterrichtsmethodik) als auch alle unmittelbar damit zusammenhängenden Planungen wie die Formulierung konkreter Lernziele / Kompetenzbeschreibungen und die Klärung der Rollenbilder von Lehrenden und Lernenden in Blick nehmen. *Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien veranschaulicht an dieser Stelle, wie – weiterhin – ein pädagogischer Umgang mit der Bibel gestaltet sein kann, der den umfassenden Einfluss der Neuen Medien ernst nimmt. Dabei verzichtet sie als Rahmenentwurf ‚Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien‘ bewusst auf eine zu starke Ausrichtung auf direkte – themenbezogene – Umsetzungen. Dies ist Aufgabe der konkreten Unterrichtsmethodik. Als Didaktik gibt sie u.a. Angebote, wie mit den Neuen Medien gearbeitet werden kann, welche Lernorte sich hierzu eignen, welche Kompetenzfelder bedienbar sind und welche Erwartungen an Lehrende und*

Lernende gestellt werden. Bibeldidaktik reflektiert und formuliert Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit der Bibel. Mein Augenmerk richtet sich zunächst und vor allem auf die Bedingungen und Grenzen. Sie nehmen für die Möglichkeiten einer Bibeldidaktik propädeutische und korrektive Aufgaben wahr. Denn die Bibeldidaktik hat neben ihrer produktiven auch eine hermeneutische und eine kritische Funktion. Ausführlich beschreibe ich daher in ‚Teil A‘ die Neuen Medien in medienwissenschaftlicher Perspektive und beziehe mich zur Transformation der Bibel in die Matrix der Neuen Medien auf die sprachwissenschaftliche Diskussion, um vom Text der Bibel zur Bibel als Hypertext überzugehen. Damit werden neue disziplinäre Verknüpfungen zur Bibeldidaktik realisiert (Heterotopie!). In einem nächsten Schritt ruft ‚Teil B‘ die durch die Neuen Medien resultierenden Vor- und Nachteile in Bezug auf die Bibeldidaktik auf und bedenkt das Potential wie auch die Aporien einer Inkulturation der Bibeldidaktik in die Sinnlogiken der Neuen Medien. Schließlich umreißt ‚Teil C‘ skizzenhaft die Praxis der Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien.“ (54ff.)

Ein in vielerlei Hinsicht grandioses Werk liegt mit dem von Bernhard Dressler und Harald Schroeter-Wittke in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374—03031-6) herausgegebenen umfangreichen **Band Religionspädagogischer Kommentar zur Bibel** vor. In 68 Beiträgen wird Buch für Buch die Bibel unter der Perspektive zeitgenössischer religionspädagogischer Wahrnehmung durchbuchstabiert. Die Herausgeber skizzieren in ihrem Vorwort präzise ihr Vorhaben mit folgenden Worten: „Dass die Bibel ‚als Stoff und Gegenstand‘ nicht in den ‚Mittelpunkt des Religionsunterrichts‘ gehört, diese Einsicht Hans-Bernhard Kaufmanns aus dem Jahr 1966 hat nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Das damit gelegentlich verbundene Missverständnis, die Bibel aus dem Religionsunterricht möglichst herauszuhalten, gehört inzwischen wieder weitgehend der Vergangenheit an. Es scheint so, als werde die Bibel im Religionsunterricht gegenwärtig seltener nur mit spitzen Fingern angefasst. Aber wie und zu welchem Ende sie an den Schulen und in den Gemeindehäusern zur Sprache kommt, darüber ist wenig bekannt. Manchmal ist zu lesen und zu hören, die Bibel gehöre in den Unterricht, weil sonst weder die Herkunft noch die gegenwärtig wirksamen Werte und Normen der Kultur, in der wir leben, zu verstehen sind. Daran ist gewiss so viel richtig, dass sich ohne Kenntnis und Verständnis der Bibel mancher Museumsbesuch vor Rätsel gestellt sieht. Manche Literaturlektüre stößt ohne Bibelkenntnis auf Verstehensgrenzen. Aber auch in manchem Kinofilm, manchem Popsong sind biblische Motive verarbeitet oder zitiert. Und warum Schwachen geholfen werden soll, Straftätern die Menschenwürde nicht abgesprochen werden soll, die Freiheit einer Lebensführung nur an der Freiheit der Mitmenschen ihre Grenze findet – solche Grundnormen unserer Gesellschaft verdanken sich auch dann biblischer Tradition, wenn ihnen diese Herkunft nicht mehr unmittelbar ablesbar ist. Jedoch: diese – gewichtigen – Gründe reichen nicht aus, um biblische Texte in religionspädagogischer Hinsicht zur Geltung zu bringen. Sofern die Bibel mit diesen Gründen ‚als Stoff und Gegenstand‘ in den Blick genommen wird, beteiligt sich der Religionsunterricht an ihrer Musealisierung. Religiöse Bildung kann nicht mehr quasi gratis an kultureller Bildung partizipieren, weil es nach der Auflösung der festen Grenzen zwischen ‚Hochkultur‘ und populärer Trivialekultur keinen verbindlichen Kanon mehr gibt, dessen Anerkennung den Zugang zu kultureller Bildung reguliert und der ohne Kenntnisse religiöser Symbolbestände nicht zu verstehen wäre. Vor dem Hintergrund, dass es auch lebenspraktisch keine nichtreligiösen Gründe mehr dafür gibt, religiös zu sein, gilt in didaktischer Hinsicht, dass sich die

extrinsischen Motive für ein Interesse an Religion weitgehend aufgelöst haben. An der Schule teilt die Religion das Schicksal der kulturellen Wissensbestände und Wissenssysteme anderer Fächer. Es gibt keinen mit der Autorität von Traditionen oder der Einschüchterungsaure kultureller Selbstverständlichkeit ausgestatteten Kanon mehr. Zum einen braucht jedes Wissen heute Gründe, um auf Lernbereitschaft zu stoßen. Weder reicht der Hinweis auf ihre kulturelle Bedeutung, um religiöse Themen zu begründen – noch lassen sich mit Hinweis auf ihre religiöse Bedeutung kulturelle Themen begründen. Ein allein auf einen kulturellen Kanon bezogener bzw. durch einen kulturellen Kanon begründeter Religionsunterricht greift deshalb zu kurz. Seine kulturhermeneutische Kraft kann der Religionsunterricht nur durch einen Lebensweltbezug zur Geltung bringen, in dem Religion selbst als Teil gegenwärtiger Lebenswelten erschlossen wird. So sehr es also auch kulturhermeneutische Gründe für biblische Bildung gibt: Eine Bibeldidaktik, die die Bibellektüre nicht mit der existenziellen Frage verknüpft, wie ich mich und die Welt verstehen will, bleibt hinter der Bibel zurück. Kulturhermeneutik ist mit Daseinshermeneutik zu verbinden. Nicht die Bibel ist Gegenstand religiöser Bildung, sondern das Leben und die Welt, in der wir leben. Auf die Welt wirft die Bibel ein Licht und auf das Leben einen Glanz. Wenn biblische Texte einleuchten sollen, sind sie nicht um ihrer selbst willen zu erschließen, sondern wegen ihrer Erschließungskraft für das Verstehen der Welt und die Orientierung des Lebens. Deshalb gilt als bibeldidaktischer Konsens, dass es in religiösen Bildungsprozessen in der Schule wie in der Gemeinde nicht darum gehen kann, sich von der Bibelwissenschaft in der Weise belehren zu lassen, dass deren Erkenntnisse – wie auch immer ‚elementarisiert‘ – zu Lerngegenständen werden. Die Bibel würde damit in einen historischen Abstand gerückt, in dem sie ihre lebensdienliche Bedeutung verlieren würde. Andererseits: Die Bibel in Gebrauch zu nehmen, ohne bibelwissenschaftliche Einsichten zur Kenntnis zu nehmen, würde jenen fundamentalistischen Irrtümern zuarbeiten, die einen leeren Buchstabenglauben fordern, und auf die deshalb in der Regel mit der Weigerung reagiert wird, sich überhaupt auf die Bibel einzulassen. Deshalb gehört historisch-kritische Exegese in die Unterrichtsvorbereitung. Sie gehört nicht (etwa in der Grundschule oder im Kindergottesdienst) bzw. nur altersangemessen dosiert (etwa in den wissenschaftspropädeutischen Sequenzen des Sekundarstufenunterrichts oder in der populärwissenschaftlichen Gemeindebildung) in den Unterricht selbst. Exegetisch informierte Lehrerinnen und Lehrer sollen sich zu Anwältinnen und Anwälten biblischer Texte machen können, ohne die Lernenden mit exegetisch ermittelten Richtigkeiten zu traktieren und sie auf die Zustimmung dazu zu verpflichten. Die Bibel ist nicht als Text Gottes Wort, sondern sie gilt als Wort Gottes, weil ihre Texte Zeugnis davon ablegen, was Menschen als Gottes Sprechen und Handeln erfahren und gedeutet haben. Als Heilige Schrift gilt sie, weil und insofern dieses Zeugnis in den individuellen Lektüren und in den gottesdienstlichen Lesungen und Predigten erinnert, vergegenwärtigt und ausgelegt wird. In der Bibel werden Widerfahrnisse als Handeln Gottes gedeutet. Lebendig werden die Texte, die davon erzählen, erst in der Deutung der Deutung durch Leserinnen und Leser, die ihr eigenes Selbst- und Weltverständnis durch die Bibel auf Gott hin öffnen lassen. Durch diesen Gebrauch wird die Bibel geheiligt. Die inzwischen schon fast sprichwörtlich gewordene rhetorische Frage, ob Kinder (und zu ergänzen sind dann in religiösen Bildungsprozessen natürlich auch Jugendliche und Erwachsene) die Bibel ‚auch falsch verstehen dürfen‘, beantwortet sich nicht nur angesichts unterschiedlicher Verstehenshorizonte, sondern auch angesichts der Deutungsbedürftigkeit und der Deutungsoffenheit biblischer Texte von selbst. Ja, natürlich, weil es nicht die richtige Interpretation gab und gibt. Aber damit sind nicht alle Plausibilitätsregeln in den intersubjektiven Verständigungen über die biblischen Texte außer Kraft gesetzt. Für die

Bibeldidaktik bedeutet das, dass in ihr unmittelbare Textzugänge, wie sie als ‚synchrone Hermeneutik‘ zunehmend gepflegt werden, zum Zuge kommen dürfen, ohne dass damit die in den exegetischen Wissenschaften nach wie vor mit guten Gründen vorherrschende historisch-kritische ‚diachrone Hermeneutik‘ außer Kraft gesetzt wird. Es geht gerade nicht darum, für die Bibel die Unmittelbarkeit eines Verstehens einzufordern, in der ihr jede Fremdheit, jede Befremdlichkeit abgesprochen würde. Und deshalb auch nichts zu lernen geben würde. Befremdend ist schon der schlichte, aber oft verdrängte Umstand, dass es die Bibel nur vom theologischen Anspruch her gibt. Konkret jedenfalls gibt es die Bibel nur im Plural, als unterschiedliche Bibeln. Das beginnt bei der Frage nach dem zugrunde liegenden Text: Welcher Text stellt z.B. das Alte Testament dar – der masoretischen Text, die Septuaginta (LXX) oder die Vulgata? Nach welcher Handschrift lesen wir das Neue Testament, das in der deutschen Ausgabe von Nestle / Aland vom Computer des Instituts für neutestamentliche Textforschung in Münster generiert wird? Welchen Text wählen wir für diejenigen, die weder Griechisch noch Hebräisch können: Lutherbibel, Zürcher Bibel, Bibel in gerechter Sprache, Volxbibel etc.? Falls wir die Lutherbibel zugrunde legen, welche Ausgabe nehmen wir, 1545 oder 1984 oder irgendeine dazwischen liegende Auflage, die jeweils sehr anders aussieht, angefangen von den hervorgehobenen Stellen bis hin zu den jeweiligen Paratexten? Diese immense Pluralität innerhalb dessen, was als Bibel bezeichnet wird, besteht aber nicht nur in der sprachlichen Fassung der unterschiedlichen Bibelausgaben, sondern auch in ihren unterschiedlichen Ordnungen und Umfängen. Übernehmen wir die Ordnung der Hebräischen Bibel, TeNaK genannt (Torah – Nebiim – Ketubim, also Torah – Propheten – Schriften)? Oder übernehmen wir die Ordnung der LXX oder der Lutherbibeln (Geschichtsbücher – Lehrbücher und Psalmen – Prophetenbücher)? Mit solchen Ordnungsfragen sind schwerwiegende inhaltliche Konsequenzen verbunden. So kennen wir z.B. so gut wie keine Prophetinnen, weil bei uns Christen das Richterbuch als Geschichtsbuch gewertet wird und nicht wie im Judentum zu den Vorderen Propheten zählt. Und wie steht es mit den von Luther sogenannten Apokryphen, die bis ins 19. Jahrhundert auch im Protestantismus selbstverständlich zur Bibel dazu gehörten? Und wie beurteilen wir schließlich die Anordnung der biblischen Bücher, die Luther im Neuen Testament umgestellt hat, als er Hebräer- und Jakobusbrief aus theologischen Gründen eigenmächtig ans Ende vor die Johannesapokalypse verbannte? Wer von der Bibel spricht, benennt eine theologisch notwendige Einheitlichkeit, die imaginär bleibt, insofern sie sich am konkreten Buch nicht verifizieren lässt. Dieser fundamentale Widerspruch ist nicht etwa aufzulösen oder möglichst zu verschweigen, sondern religionspädagogisch fruchtbar zu machen. Wie wäre es, wenn diese Pluralität im Protestantismus zum Grundwissen gehören würde, wenn z.B. Allgemeingut wäre, dass Jesus bei den Synoptikern an einem anderen Tag stirbt als im Johannesevangelium, und dass genau diese Pluralität eine gottgewollte ist, mithin also Inspiration? Wer einen Kommentar zur Bibel herausgibt, steht vor der Notwendigkeit, sich auf eine dieser verschiedenen Ordnungen und Fassungen der Bibel festzulegen. Dies betrifft auch diesen religionspädagogischen Kommentar zur Bibel. So mussten wir eine Entscheidung treffen, schwankend Position beziehen, wie Dietrich Zilleßen dies religionspädagogisch fordert und fördert. Wir haben uns entschlossen, die Reihenfolge der Bücher zugrunde zu legen, wie sie begegnet bei ‚Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers mit Apokryphen, revidierte Fassung von 1984‘. Wir tun dies nicht deshalb, weil dies für uns die beste aller Bibeln wäre, sondern allein deshalb, weil sie den in Deutschland meistgelesenen Bibeltext darstellt, zumindest im protestantischen Bereich. Dabei machen wir allerdings zwei Ausnahmen. Statt der sogenannten Stücke zum Buch Ester und Stücke zum Buch Daniel

legen wir hier die beiden griechischen Bücher Ester und Daniel zugrunde, woran einer unserer bibeldidaktischen Grundsätze deutlich wird: So oder so – die Bibel gibt es nicht ohne Kompromisse. Dazu kommen drei Artikel, die bestimmte Schriften zusammenfassend reflektieren: Torah, Evangelium / Evangelien, Apokryphen. Was die Torah für den TeNaK darstellt, bedeuten die Evangelien für das Neue Testament. Der Artikel zu den Apokryphen beschreibt den offenen Rand der Bibel und verweist auf Schriften, die es nicht in den neutestamentlichen Kanon geschafft haben, gleichwohl aber ‚nützlich und gut zu lesen sind‘. Bibeldidaktische Grundsatzliteratur und bibeldidaktische Erschließungsangebote zu einzelnen Texten der Bibel gibt es inzwischen so viel wie kaum zuvor in der Geschichte der Religionspädagogik. Was bislang fehlte, ist ein für den religionspädagogischen Gebrauch geeigneter Kommentar zur Bibel insgesamt, der über die bloße Bereitstellung elementaren exegetischen Wissens hinausgeht. Einen solchen religionspädagogischen Kommentar zur Bibel legen wir hiermit vor. Es versteht sich von selbst, dass angesichts der großen Zahl von Autorinnen und Autoren, die sich an diesem Projekt beteiligt haben, die Beiträge über den gerade skizzierten bibeldidaktischen Konsens hinaus keinem einheitlichen ‚Konzept‘ folgen. Höchste individuelle Beiträge von Exegetinnen und Exegeten, von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen fügen sich unter der Voraussetzung zusammen, dass Erschließungsvorschläge für biblische Texte unterbreitet werden, die deren lernende Interpretation und Aneignung befördern sollen. Vorgeben war allein der Grundsatz, das abbilddidaktische Modell der Anwendung fachlicher Stoffe auf Unterrichtsbedarfe nach dem Muster *explicatio – applicatio* (Ausführung – Anwendung) zu vermeiden. So haben wir unsere Bitte um die Beiträge zu diesem Kommentar mit der Frage verbunden, wo und wie sich die religionspädagogische Wahrnehmung der Gegenwart durch das jeweilige biblische Buch angesprochen, herausgefordert, in Frage gestellt, angeregt fühlt – und umgekehrt. Dabei sollten die Struktur des Buches, seine Sprache, aber auch Themen, Motive oder Personen (in) der jeweiligen Schrift in den Blick genommen werden. Nicht zuletzt soll damit auch die Möglichkeit einer im Religionsunterricht leider weitgehend außer Gebrauch geratenen Ganzschriftlektüre eines biblischen Buches erleichtert werden.“ (11-14) Dieses äußerst hilfreiche Buch gehört in die Hände aller religionspädagogisch Arbeitenden und Wirkenden!

Zur Vertiefung der exegetischen Arbeit eignet sich bestens der zeitgleich im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3- 579-08129-8) erschienene **Kommentar zum Neuen Testament** von Klaus Berger. Am Anfang jeder Schrift steht die Erörterung der wichtigsten Einleitungsfragen: Wann ist die Schrift entstanden? Wer hat sie verfasst? An welche Adressaten hat sie sich gerichtet? In welcher Gegend des Römischen Reiches fand der Text zunächst Verbreitung? Vor welchen historisch-sozialen Hintergründen ist er entstanden? Was ist sein theologisches Profil? Daran schließt sich die Kommentierung der jeweiligen Schrift an. Abschnitt für Abschnitt werden Gedankenführung und theologische Aussage des Textes erschlossen. An schwierigen oder in der Exegese besonders umstrittenen Stellen erfolgt auch eine Vers-für-Vers-Komentierung. In seinem Vorwort erläutert der Verfasser seine Vorgehensweise: „Um die Kommentierung nicht durch unnötige Extratouren zu belasten, habe ich auf Folgendes durchgehend und bewusst verzichtet: – auf neue Hypothesen, betreffend die synoptische Frage. Mit den Fachleuten in aller Welt warte ich auf eine neue These, die das 19. Jh. hinter sich lässt. Bis dahin ist ‚alles offen‘. An den relevanten Stellen habe ich daher auf eine kausale Erklärung verzichtet und mich damit begnügt, die Unterschiede in den bestehenden Endfassungen aufzuweisen. – auf Teilungshypo-

thesen und auf Rekonstruktion von ‚redaktionellen Schichten‘. Derartige Versuche erschienen mir immer wieder als Ausweis mangelnder Durchdringung der dann notleidenden Texte. – auf weitläufige Forschungsgeschichte. Zum Ersatz habe ich den jeweiligen Kommentierungen vorangestellt eine chronologische Liste der Kommentare, soweit sie für mich (aus eigener Sammlung) zugänglich waren. Was die Methoden betrifft, so habe ich neben den bekannten historischen (dazu auch die eigene Arbeit zur Formgeschichte ‚Formen und Gattungen im Neuen Testament‘, 2005) besonders die der Kompositionskritik verwendet: Welche theologische Konzeption verriet sich aus der Anordnung der Themen und Stoffe? Religionsgeschichtliche Fragestellungen sind für mich nach wie vor wichtig. Dabei ist das zeitgenössische Judentum als theologischer Hintergrund bzw. Mutterboden aller neutestamentlichen Theologien angenommen. An zweiter Stelle sind außerbiblische Texte der frühen Kirche und der alten christlichen Liturgien für mich von zentraler Bedeutung. Die ‚Parallelen‘ haben für mich in der Regel konstruktive Funktion. Denn die biblischen Texte werden dadurch nicht weniger, dass sich außerbiblische Parallelen finden. Schwachstellen der geläufigen Schulexegese wie mangelnde Berücksichtigung des Heiligen Geistes, aber auch der Dimensionen der Leiblichkeit, Leibhaftigkeit und Kirche habe ich mich bemüht zu vermeiden. Wenn ich die Hypothesen und Thesen der liberalen und noch mehr der hegelianisch beeinflussten Exegese in der Regel ablehne, dann ändert das nichts an der Achtung vor dem hohen Maß an Intelligenz und Fleiß, das man hier der Schrift hat angedeihen lassen. Oft nehme ich Anregungen aus dem Reichtum der 1700 Jahre vormoderner Auslegung auf. Der innere Zusammenhang zwischen Halbbildung und Unglaube steht mir dabei warnend vor Augen. Der Kommentar versucht u. a. eine durchgehende Neudatierung der frühchristlichen Schriften.“ (9)

Im Kanon der deutschsprachigen Bibelübersetzungen hat sich fünf Jahre nach ihrem Erscheinen die Bibel in gerechter Sprache einen anerkannten Platz erobert. Die vierte Auflage erschien in erweiterter und verbesserter Auflage als handliche Taschenausgabe im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05469-8). **Die Bibel in gerechter Sprache. Taschenausgabe** wird von Ulrike Bail, Frank und Marlene Crüsemann, Erhard Domay, Jürgen Ebach, Claudia Janssen, Hanne Köhler, Helga Kuhlmann, Martin Leutzsch, Kerstin Schiffner, Luise Schottroff, Johannes Taschner und Marie-Theres Wacker herausgegeben. In ihrer Einleitung begründen die Herausgebenden nochmals die Notwendigkeit einer neuen Übersetzung: „Das Wesentliche ist uns vorgegeben – die faszinierende Bibliothek Bibel und ihre Bedeutung für unseren Glauben, für die Arbeit an der Gerechtigkeit und für die Erneuerung der Hoffnung. Doch damit die biblischen Bücher neu zu sprechen beginnen, ist neben anderen Bemühungen eine neue Übersetzung immer wieder notwendig, auch wenn sich der Ausgangstext nicht verändert hat. Denn Lebenswelt und Sprache wandeln sich. Auch unsere Erkenntnisse über biblische Sachverhalte verändern sich ebenso wie unser theologischer Horizont. Das alles beeinflusst unweigerlich unser Verständnis. Was einmal frisch und kritisch war, kann abgestanden, nichtssagend und unverständlich werden, gerade wenn es unverändert konserviert wird. Die Bibel droht dann zum Museumsobjekt zu werden. Es hängt viel davon ab, ob das Alte neu zu sprechen beginnt. ‚In jeder Epoche muß versucht werden, die Überlieferung von neuem dem Konformismus abzugewinnen, der im Begriff steht, sie zu überwältigen‘ (W. Benjamin) – die vorliegende Übersetzung will ein solcher Versuch sein. In den unterschiedlichen Konfessionen gibt es verschiedene deutsche Übersetzungen wie die Lutherbibel, die Zürcherbibel oder die Einheitsübersetzung, deren Verwendung, der

Tradition oder kirchenamtlichen Empfehlungen folgend, mehr oder weniger üblich ist und die in Abständen revidiert werden. Dazu kommen spezifische Übersetzungen wie die Elberfelder und die Gute Nachricht Bibel. Es liegt auf der Hand, dass die Sprache traditioneller Übersetzungen ganze Bevölkerungsgruppen nicht mehr erreicht. Die *Bibel in gerechter Sprache* tritt als neuer Versuch neben die existierenden deutschen Übersetzungen. Sie unterscheidet sich von ihnen nicht nur durch ihr Profil, sondern auch dadurch, dass sie dieses Profil von Anfang an offen legt. Die einzig richtige Übersetzung gibt es nicht. Wie bei jedem Versuch, Fremdes zu verstehen, spielen Voraussetzungen und Perspektiven eine entscheidende Rolle. Diese Übersetzung verdankt sich Veränderungen des theologischen Denkens, die sich im Zusammenhang von bestimmten Bewegungen der vergangenen Jahrzehnte vollzogen haben. Sie hat ihre Wurzeln in der Befreiungstheologie, der feministischen Theologie und dem christlich-jüdischen Dialog, deren Impulse in diesem Übersetzungsprojekt zusammenkommen. In jeder dieser Bewegungen wurde die Bibel neu entdeckt und gewann neuen Glanz und neues Gewicht für die Gegenwart. Denn in ihnen wurden Facetten eines, vielleicht des Grundthemas der Bibel wieder gewonnen: Bei Gott geht es immer um Freiheit und Befreiung. Kategorien wie wahr oder unwahr, richtig oder falsch kommen von hier aus in den Blick. Und wo die befreiende Kraft biblischer Traditionen neu entdeckt wird und neu wirkt, steht im Zentrum die Frage nach der Gerechtigkeit. ‚Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben‘ (Spr 12,28).“ (9) Das Profil der Bibel in gerechter Sprache sehen die Herausgebenden im Aspekt der Gerechtigkeit: „Der Name *Bibel in gerechter Sprache* erhebt nicht den Anspruch, dass diese Übersetzung gerecht, ist, andere aber ungerecht sind. Sie stellt sich der Herausforderung, dem biblischen Grundthema Gerechtigkeit in besonderer Weise zu entsprechen. Dieses Thema steht in mehrfacher Hinsicht im Zentrum unserer Übersetzungsarbeit. Zum einen geht es um eine geschlechtergerechte Sprache. Gerechte Sprache, ist in diesem Zusammenhang ein Fachterminus, der seit den 80er-Jahren in Deutschland Verwendung gefunden hat, als Wiedergabe des in Nordamerika gebrauchten Begriffes inclusive language. Die deutsche Sprache und der Sprachgebrauch der meisten Menschen haben sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Keine Studentin muss sich mehr als Student einschreiben, kein Politiker kann die Wählerinnen übergehen. Auch die Kirchensprache hat sich bewegt; von der Diakonin bis zur Bischöfin sind weibliche Amtsbezeichnungen alltäglich geworden. Nun stammt die Bibel aus einer patriarchalen Welt und spricht oft grammatisch nur von ‚Söhnen Israels‘ und von ‚Jüngern‘. Ist aber eine rein philologisch korrekte Wiedergabe – die man in praktisch allen anderen Übersetzungen nachlesen kann – auch die sachlich richtige? Was haben Menschen damals verstanden? Und wie müssen wir das damals Gemeinte heute in Worte fassen? ‚Alles Männliche unter den Söhnen Aarons‘ heißt es in Lev 6,11 – damit wird plötzlich die übliche Sprache in ein neues Licht getaucht und man sieht, dass der Begriff ‚Söhne Aarons‘, mit dem Priester bezeichnet werden, normalerweise offenkundig auch Frauen umfasst und dass genau dieses Übliche in diesem speziellen Fall ausgeschlossen werden soll. Es ist notwendig, jedes Mal auf der Grundlage sozialgeschichtlicher Forschungen zu fragen, ob eine männliche Bezeichnung auch Frauen umschließt und wie in unserer heutigen Sprache der betreffende Sachverhalt bezeichnet würde. Für das Profil dieser Bibelübersetzung ist ferner zentral, dass durchgängig versucht wird, Gott nicht einseitig mit grammatisch männlichen Bezeichnungen zu benennen. Israels Glaube an die Einheit und Einzigkeit Gottes – ‚Höre, Israel! Adonaj ist für uns Gott, einzig und allein Adonaj ist Gott‘ (Dtn 6,4) – musste bedeuten, dass dieser Gott nicht männlich, diese Gottheit nicht weiblich war. Obwohl von Gott grammatisch überwiegend männlich geredet wird, gibt es eine Fülle von Signalen und eindeutigen Formulierun-

gen, dass Gott jenseits der Geschlechterpolarität steht. Das beginnt in Gen 1,26-28 und hat Höhepunkte etwa in Dtn 4,16 und Hos 11,9. Die meisten Leserinnen und Leser der Bibel haben sich daran gewöhnt, zwar grundsätzlich und abstrakt zu wissen, dass Gott nicht männlich ist, sich Gott aber gleichzeitig in inneren und äußeren Bildern männlich vorzustellen. Damit wird das Bilderverbot umgangen, und der emotionalen wie denkerischen Hinwendung zu Gott – ‚So liebe denn Adonaj, Gott für dich, mit Herz und Verstand, mit jedem Atemzug, mit all deiner Kraft‘ (Dtn 6,5) – werden enge und fragwürdige Grenzen gesetzt. Zum Zweiten geht es um Gerechtigkeit im Hinblick auf den christlich-jüdischen Dialog. Insbesondere für das Neue Testament ist in den letzten Jahrzehnten in großer Breite aufgedeckt worden, wie sehr dieses auf jüdischem Boden entstandene Buch antijüdisch und damit verzerrt gelesen und entsprechend übersetzt wurde. Ein Beispiel sind die so genannten ‚Antithesen‘ der Bergpredigt, wo die Übersetzung ‚Ich aber sage euch‘ im Sinne einer Wendung Jesu gegen die jüdische Tradition verstanden werden muss. Es handelt sich jedoch um eine von den Rabbinen oft verwendete Formel, die sachgemäßer mit ‚Ich lege euch das heute so aus‘ wiedergegeben wird, womit es nicht mehr um ‚Antithesen‘ geht. Beide genannten Kriterien sind wichtige Gründe, mit der Tradition zu brechen, die den biblischen Namen Gottes mit ‚Herr‘ wiedergibt (Siehe unten 5. 14-18). Drittens geht es um soziale Gerechtigkeit. Vieles von den sozialen Auseinandersetzungen, aus denen die Bibel erwachsen ist, wird verstellt, wenn etwa das hebräische Wort *rascha*, das Menschen bezeichnet, die Unrechts- und Gewalttaten begehen und entsprechend zu verurteilen sind, mit dem Begriff ‚Gottlose‘ wiedergegeben wird, als ginge es um Atheismus oder um Unglauben. Oder wenn statt von Sklavinnen und Sklaven von Mägden und Knechten die Rede ist. So hat Luther sie in seine Welt eingezeichnet, doch die bäuerliche Welt Luthers ist uns sehr fern gerückt. Manches klingt heute wie eine Idylle, wo es doch um sehr harte soziale Realitäten ging und geht.“ (9f.) Chancen und Probleme einer Neuübersetzung wägen die Herausgebenden wie folgt ab: „Gerecht werden soll und will die *Bibel in gerechter* Sprache schließlich und vor allem dem jeweiligen Ausgangstext. Die genannten Kriterien können und sollen eine Hilfe sein, den Text in seiner Fremdheit neu zu entdecken. Und sie führen unausweichlich immer aufs Neue in die Spannung, der sich jede Übersetzung ausgesetzt sieht. ‚Wer einen Schriftvers wörtlich übersetzt, ist ein Lügner, und wer etwas hinzufügt, ein Lästerer‘, heißt es im Talmud (bQidduschin 49a). Es ist ja nicht möglich, etwas von einer Sprache in eine andere Sprache hinüber-zu-setzen, ohne dass etwas verloren geht oder etwas dazukommt. Zwischen Ausgangssprache und Zielsprache gibt es zahlreiche Unterschiede, in den Bedeutungsnuancen, den Assoziationsfeldern, den Verbindungen in einer Wortfamilie, in den in der Sprache geronnenen Wertsystemen. Besonders gilt das selbstverständlich bei Übersetzungen über einen großen zeitlichen und kulturellen Abstand hinweg, wie es bei der Bibel der Fall ist. Doch zugleich sind Übersetzungen wie die von Luther so vertraut, dass sie nicht selten für das Original gehalten werden. In heutiger Sprache und für heutige Menschen die alten Texte so zu übertragen, dass sie als Fremde verstehbar und herausfordernd nah, als Nahe und Bekannte neu und herausfordernd fremd werden, das führt oft in eine Spannung, die nur kreativ bewältigt werden kann, was – wie wir hoffen – ab und zu gelungen ist. In jede Übersetzung fließt zudem unweigerlich das Vorverständnis der Übersetzenden ein, die einen Text nur so übersetzen können, wie sie ihn verstehen. Dabei müssen sie Entscheidungen zwischen mehreren Verstehens- und Übersetzungsmöglichkeiten treffen und werden dabei diejenige wählen, die ihrem Urteil nach dem Gemeinten am nächsten kommt. Wer übersetzt, kennt genau die Probleme und Grenzen, die hier gesetzt sind. Das bedeutet manchmal, dass eine Übersetzung nicht verständlicher sein kann als der zu übersetzende Text. Nicht

immer ist es möglich, das, was im Hebräischen oder Griechischen in der Schwebelage bleibt, auch im Deutschen nicht zu vereindeutigen. Wie oft sind Wortspiele und Bezüge im Text nur schwer wiederzugeben! Manchmal hat uns die Freiheit Luthers ermutigt, der in Röm 3,28 ‚allein durch den Glauben‘ das Wort ‚allein‘, eingefügt hat, das da nicht steht und das für ihn doch dem Duktus des Textes entspricht und die Pointe hervorhebt, um die es geht. So kann gelegentlich eine umschreibende Wiedergabe oder eine Doppelübersetzung helfen. Weil das hebräische Wort für Herz (*lev*), anders als das deutsche, auf der Symbolebene gerade auch Verstandeskkräfte bezeichnet, kann die ‚Liebe von ganzem Herzen‘ sachgemäßer wiedergegeben werden mit ‚So liebe denn [...] mit Herz und Verstand‘ (Dtn 6,5). Es ist eine Eigenart unserer Übersetzung der Bibel in gerechte Sprache, in manchen Fällen hinter biblischen Zentralworten und ihrer traditionellen Übersetzung wieder die ursprüngliche und oft sehr konkrete Bedeutung offen zu legen. So wird das üblicherweise mit ‚Seele‘ wiedergegebene Wort (*nefesch*) vielfach auf seine Grundbedeutung ‚Kehle‘ zurückgeführt oder mit ‚Leben‘ übersetzt, für das sie ein einleuchtendes Bild ist. Das Glossar am Ende *der Bibel in gerechter Sprache soll* solche Entscheidungen nachvollziehbar und überprüfbar machen.“ (10f.)

Biblische Geschichten wollen unter anderem spannend und lebendig erzählt werden. In der Reihe „Große Werkbücher“ ist im Herder Verlag (ISBN 3-451-34103-8) ein Erzähl-Lehrgang von Ines Jenny von Richthofen erschienen mit dem Titel **Kindern die Bibel erzählen**. Geschichten, Methoden und Ideen, in dem anhand 25 biblischer Geschichten die wichtigsten Methoden für anschauliches und kindgerechtes Erzählen vorgestellt werden. Eine CD-ROM zum Ausdrucken aller Texte, Bilder und Lieder liegt bei. In ihrem Vorwort erklärt die Autorin emphatisch: „Wenn du erzählst, dann versuche, dem Geschehen der biblischen Texte in früheren Zeiten nachzuspüren und alles mit Kopf und Herz in dich aufzunehmen. Lass dich innerlich von ihrer Botschaft berühren. Suche aber auch nach den Berührungspunkten im Leben deiner zuhörenden Kinder – und vergiss nie, dich ihrer Denkweise und Sprache anzupassen. Benutze die Anleitungen dieses Buches gleich Werkzeugen für deine Erzähl-Kunstwerke, und du wirst sehen, auch deine Erzählungen werden anschaulich, lebendig und spannend die Gute Nachricht verkünden. Lass dir zusätzlich Mut machen, neue Wege zu gehen: Mit einer ‚Erzähl-Predigt‘ für den Gottesdienst, mit einer ‚Ich bin ...‘ Erzählung aus biblischer Zeit, mit ‚Erzählspielen‘ für Figuren, mit Materialien und Symbolgegenständen für das ‚vertiefende Erzählen‘ [...] Welchen Erzähl-Weg du auch einschlagen wirst – lass dich von der uralten Freude am Erzählen anstecken.“ (9)

Die ganze Geschichte Gottes mit den Menschen möchte **Die große Gabriel Kinderbibel** spannend, verständlich und nah an der Lebenswelt der fünf- bis achtjährigen Kinder erzählen, die Martin Polster mit eindrucksvollen farbigen Illustrationen von Rike Janssen im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30274-6) veröffentlicht hat. Dieses äußerst gelungene Beispiel einer Kinderbibel erfüllt alle Gütekriterien der aktuellen Kinderbibelforschung. Exemplarisch sei aus den 190 Seiten der Text der Seite mit den Zehn Geboten zitiert: „Ich bin der Herr, dein Gott. Vertraue nicht auf andere Götter. Mach dir kein Götterbild, um es anzubeten. Du kennst mich. Du darfst mit mir reden und zu mir beten. Der siebte Tag der Woche ist der Tag für den Gottesdienst. Da sollst du nicht arbeiten. Sorge für Vater und Mutter, wenn sie alt sind und Hilfe brauchen. Niemand darf einen anderen Menschen töten. Kein Mann darf dem anderen die Frau wegneh-

men. Keine Frau darf der anderen den Mann wegnehmen. Du sollst nicht stehlen. Du sollst nicht lügen. Lass den Neid nicht in den Herz hinein.“ (47)

Schließlich sei auch auf die im Don Bosco Verlag (ISBN 3-7698-51065 bis 51068) neu erschienenen preisgünstigen Bildkartensets für das Kamishibai (Tischtheater aus Holz; vgl. www.donbosco-medien.de) hingewiesen. Zum Entdecken, Erzählen und Begreifen der biblischen Geschichten „Der Kreuzweg Jesu“, „Gott schenkt seinen Geist“, „Der verlorene Sohn“ sowie „David und Goliath“ laden die jeweils elf lebendig, kreativ und praxisnah gemalten Bildkarten anschaulich ein.

4. Kirchengeschichte und Geschichte protestantischer Bildung

Vorzüglich führt Martin H. Jung in seinem bei Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-8252-3628-1) erschienenen Lehrbuch **Reformation und Konfessionelles Zeitalter (1517-1648)** in Reformation und Konfessionelles Zeitalter als Epochen der Kirchen-, Theologie- und Frömmigkeitsgeschichte ein. In seiner Einleitung führt er präzise aus: „Für evangelische Christen ist die Reformation die wichtigste Epoche der zweitausendjährigen Geschichte des Christentums. In der Reformation wurzelt bis heute evangelische Identität. Der Blick evangelischer Christen auf Gott, Jesus und die Bibel ist bis heute von Grundentscheidungen der Reformation geprägt. Den nur fünfzig Jahren der Reformationsepoche wird in Lehrbüchern und Lehrveranstaltungen die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt wie dem mittelalterlichen Christentum mit seinen tausend Jahren oder dem antiken Christentum mit fünfhundert Jahren. Die Reformation ist eines von nur wenigen geschichtlichen Themen, das im evangelischen Religionsunterricht aller Schularten und aller Schulstufen präsent ist. Dem Gedenken der Reformatoren wird anlässlich 450. oder 500. Geburts- und Todesjahre in der kirchlichen Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit eingeräumt, ebenso den Epochenjahren der Reformationsgeschichte wie 1517, 1530 und 1555. Grundgedanken der Reformation müssen auch nach 500 Jahren nicht aktualisiert werden, sondern bleiben vielfach aktuell und haben sich im ausgehenden 20. Jahrhundert sogar als Basis ökumenischer Dialoge bewährt. Für die evangelische Kirchengeschichtsschreibung ist die Reformation eine eigenständige Epoche der Kirchen-, Theologie- und Frömmigkeitsgeschichte. Mit der Reformation endet das Mittelalter und beginnt die Neuzeit. Als Epochen werden in der Historiografie Zeitabschnitte bezeichnet, die sich durch herausragende Gemeinsamkeiten von vorangehenden und nachfolgenden Zeitabschnitten unterscheiden. Die Reformation ist jedoch nicht nur eine Epoche der allgemeinen Kirchengeschichte, abgegrenzt durch die Jahre 1517 (Thesenanschlag) und 1555 (Religionsfriede), sondern auch eine Epoche der Theologie- und Frömmigkeitsgeschichte. In der Reformationszeit veränderten sich nicht nur innerkirchliche Strukturen und die Beziehungen zwischen Kirche und Gesellschaft, sondern auch die Formen und die Inhalte des theologischen Denkens sowie die Orte und Kontexte, in denen Theologie entwickelt wurde. Ferner fand der christliche Glaube in der Gemeinde und im Leben des Einzelnen *neue* Ausdrucksformen und verwandelte die Frömmigkeitspraxis. Die Betrachtung der Geschichte wird immer auch von aktuellen Interessen und Fragestellungen geleitet. Aus diesem Grunde kommt auch Themen wie ‚Frau und Kirche‘ sowie ‚Christen und Juden‘, die nicht zu den Zentralthemen der Reformation und des Konfessionellen Zeitalters gehörten, Bedeu-

tung zu. Für das Verständnis des Verlaufs der Epoche sind sie nicht relevant, wohl aber für die Einschätzung der in ihr liegenden Potentiale sowie ihrer mittel- und langfristigen Wirkungen. Anders als die evangelische Kirchengeschichtsschreibung blicken katholische Kirchenhistoriker und Profanhistoriker auf die Reformation und weisen ihr nicht unbedingt epochale Bedeutung zu. Ein Profanhistoriker, der sich mehr als ein Kirchenhistoriker für Wirtschafts- und Sozialgeschichte und weniger für Theologiegeschichte interessiert, wird der Reformation einen geringeren Stellenwert geben und ebenso ein katholischer Kirchenhistoriker, der seine Kirche als Weltkirche und vor allem die Institution des Papsttums im Blick hat. Epochendefinitionen und -abgrenzungen hängen immer auch von Schwerpunkten und Blickwinkeln der Geschichtsbetrachtung ab. Der Begriff Reformation fand schon zur Zeit der Reformation Verwendung, wenn auch noch nicht häufig und noch nicht als Epochenbezeichnung. Er drückte und drückt das Grundanliegen Luthers und seiner Mitstreiter aus, die – wörtlich – Zurückformung (lat. *reformare* = zurückformen) der Kirche. Gemeint war die neue Orientierung an alten Grundlagen, nämlich an den religiösen Grundlagen der frühen Christenheit, von denen sich die Kirche aus der Sicht der Reformatoren im Laufe ihrer Geschichte mehr und mehr entfernt hatte. Die Reformatoren wollten keine Neuerer, keine Modernisierer sein. Als solche – als ‚Neugläubige‘ – wurden sie jedoch von den Anhängern der alten Kirche beschimpft. Heute wird man den Gegnern der Reformation an diesem Punkt Recht geben: Wider Willen schufen die Reformatoren, indem sie zurück zum Alten wollten, Neues und entwickelten nicht nur die Kirche, sondern auch Kultur und Gesellschaft weiter. Auf die Reformation folgte als nächste Teilepoche der Neuzeit das Konfessionelle Zeitalter, eine Epoche, die von Konfessionen – Bekenntnissen (lat.: *confessiones*) – beherrscht wurde. Deutschland und Europa waren als Folge der Reformation von unterschiedlichen, einander widersprechenden und widerstreitenden Konfessionen geprägt. Konfessionsgrenzen bildeten Ländergrenzen und Ländergrenzen waren zugleich Konfessionsgrenzen. Das Konfessionelle Zeitalter erstreckte sich bis 1648, als der Friede von Münster und Osnabrück mehr Toleranz gewährte. Aber seine Ausläufer reichen bis ins ausgehende 18. Jahrhundert. Erst als Folge der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege begannen sich die Konfessionsgrenzen zu lockern und erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden sie weitgehend aufgebrochen. Reformation und Konfessionelles Zeitalter gehören beide in die Frühe Neuzeit. Auf die Frühe Neuzeit folgte als zweite Teilepoche der Neuzeit die Moderne. Trotz seiner Starrheit und Uniformität entwickelten sich im Konfessionellen Zeitalter vorwärts und in die Moderne weisende Bewegungen. Dazu gehörten im kirchlichen Bereich der Pietismus und auf der allgemeinen geistesgeschichtlichen Ebene die Aufklärung. Der Pietismus, eine Frömmigkeitsbewegung in der Frühen Neuzeit, begann damit, Konfessionsgrenzen zu relativieren und in den Kirchen die Laien zu aktivieren. Sie studierten die Bibel, sammelten sich in Hauskreisen und traten ihren Pfarrern selbstbewusst gegenüber. Evangelisches Christentum gewann so allmählich seine heutige Gestalt. Auch der Katholizismus wurde durch neue theologische Ideen und neue spirituelle Impulse herausgefordert, verändert und modernisiert. Die heutige katholische Kirche ist nicht identisch mit der, die Luther, Zwingli und Calvin bekämpften. Die Aufklärung hinterfragte, was zuvor nicht in Frage gestellt werden durfte. Nicht nur Lehren und Bekenntnisse, sondern Gott selbst kam auf den Prüfstand. Natur- und Weltläufe, ja die Religion selbst und ihre Geschichte wurden betrachtet, als ob es Gott nicht gäbe. Angeregt von der Aufklärung begann das Christentum als weltweit erste Religion sich selbst historisch und kritisch zu sehen. In der theologischen Arbeit setzte sich die historisch-kritische Methode durch – eine rationale und differenzierte [...] und ihren geschichtlichen Kontext bedenkende Betrachtung der religiösen Texte – und revolu-

tionierte die Sicht und den Umgang mit der Bibel. Das heutige westliche Christentum ist bleibend und nachhaltig von der Aufklärung geprägt. Für andere Formen des Christentums, insbesondere für die Kirchen des Ostens, gilt dies jedoch nicht in gleichem Maße.“ (9-12)

Der Reformator Philipp Melanchthon steht im Mittelpunkt des von Michael Fricke und Matthias Heesch in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02887-0) herausgegebenen umfangreichen Bandes **Der Humanist als Reformator. Über Leben, Werk und Wirkung Philipp Melanchthons**. Im Vorwort ihres interdisziplinär angelegten Sammelwerkes heben die Herausgebenden hervor: „Er war der erste, der das reformatorische Christentum, das in Luthers Schriften, wie etwa der berühmten *Freiheitsschrift*, primär als *Lebensform* reflektiert wird, in die Gestalt eines theologischen *Lehrgebäudes* gebracht hat. Für seinen Dogmatismus und seine gleichzeitige Kompromissbereitschaft, die ihm als Standpunktlosigkeit angekreidet wurde, ist der *Praeceptor Germaniae* hart kritisiert worden. Gleichwohl hat nur die lehrmäßige Umformung des ursprünglichen reformatorischen Wahrheitsbewusstseins die Grundlage dafür schaffen können, dass sich die Reformation im 16. Jahrhundert theologisch artikulieren und konsolidieren konnte. Dabei haben Melanchthons humanistische Bildung, diplomatische Befähigung und Kompromissbereitschaft eine wesentliche Bedingung für den relativen politischen Erfolg der Reformation dargestellt. Dieser theologische, wissenschaftliche und politische Erfolg der Reformation ist auch deswegen möglich gewesen, weil Melanchthon seine reformatorische Theologie durch die Verbindung mit dem Humanismus für den damaligen Wissenschaftskosmos anschlussfähig gemacht hat. Melanchthon selbst hat in seinen verschiedenen Lehrbüchern, die auch die Bereiche Philosophie und Naturwissenschaften umfassen, eine Synthese hergestellt. Gerade weil er mit seinem, die Fächer übergreifenden Ansatz einen wesentlichen Beitrag zur Verstetigung der Reformation als einer, auf einem in sich relativ abgeschlossenen Wirklichkeitsverständnis beruhenden Konfession geleistet hat, erscheint es erforderlich, Person, Lebenswerk und Folgewirkungen Melanchthons interdisziplinär zu betrachten. Die hier vorgelegte Aufsatzsammlung will dies versuchen. Der Titel *Der Humanist als Reformator* bringt zum Ausdruck, wie sehr sich reformatorisches Denken und Wirken und eine humanistische Grundeinstellung bei Melanchthon gegenseitig bedingen. Durch die Abfolge der Beiträge will die vorliegende Sammlung dies nachvollziehbar machen: Zunächst kommt Melanchthon als Zeitgenosse seiner Epoche zur Darstellung (Keller, Kothmann, Wenz, Luttenberger, Heron, König). Danach geht es um die Wirkungen Melanchthons im Kontext der Theologie,- Philosophie-, Wissenschafts- und Kunstgeschichte des 16. Jh. (Schwarz, Schönberger, Dittscheid, Meinel). In einer weiteren Folge von Beiträgen wird Melanchthons Bedeutung in zeitlich und sachlich weiter entfernten pädagogischen, philosophiegeschichtlichen und ökumenischen Kontexten diskutiert (Fricke, Heesch, Knoll, Thiede).“ (5f.) Zweifellos gelingt es dem Band, einen Beitrag zur Würdigung der facettenreichen Persönlichkeit und der vielfältigen Wirkung Melanchthons zu leisten.

Den Fragen, welche Bedeutung die Reformation sowie welche normative Funktion Person und Werk Martin Luthers für das Verständnis des Protestantismus haben, widmen sich Ralf Koerrenz und Henning Schluß in ihrer im Rahmen der Edition *Paideia* bei Verlag IKS Garamond (ISBN 3-941854-63-5) veröffentlichten Schrift **Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an**

Martin Luther. Im Vorwort heißt es dazu: „Diese Problemstellung wird bekanntlich seit langem kontrovers diskutiert. Unabhängig von der Antwort auf die Frage, ob denn nun in dem auf der Rechtfertigungslehre basierenden Freiheitsverständnis des 16. Jahrhunderts oder in der Neujustierung des Verhältnisses von menschlicher Vernunft und göttlicher Offenbarung unter den Postulaten der Aufklärung im 18. Jahrhundert der gründende und einende Mittelpunkt des Protestantismus zu sehen ist, scheint es heute Konsens zu sein, dass eine Bezugnahme wie die auf Martin Luther nicht der Erzählung einer Heroenlegende zu dienen hat. Es geht nicht um die Vorbildfunktion einer heldenhaften Persönlichkeit der Geschichte, auch wenn – didaktisch betrachtet – gerade dies einen Zugang zum Verständnis auch der Sachprobleme in früher Kindheit ermöglichen kann. Es geht in der Bezugnahme auf Luther um die Frage, inwieweit im Gespräch mit seinem Werk Orientierung zu gewinnen ist: Orientierung für das Verständnis der Ausgangskonstellation des Protestantismus und der nachfolgenden Geschichte(n) der protestantischen Kirchen, Orientierung aber auch in Fragen der Gegenwart. Die beiden hier vereinten Studien versuchen die Bezugnahme auf die Schulschriften Martin Luthers und deren Rezeption unter einem solchen Vorzeichen. Es geht um die Frage, inwieweit in der Auseinandersetzung mit dem historischen Werk eine Orientierung gewonnen werden kann – eine Orientierung in der Rekonstruktion der Bildungs- und Schulgeschichte, eine Orientierung aber auch in Fragen nach dem Verhältnis von Bildung, Religion und Kultur in der Gegenwart.“ (5) Der Beitrag von Henning Schluß lautet „Reformation und Bildung – Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Ratsherrenschrift Martin und Luthers“ und der von Ralf Korrenz „Reformation – Protestantismus – Bildung. Martin Luther als Referenzpunkt protestantischer Bildungstraditionen“. In derselben verdienstvollen Reihe (ISBN 3-941854-80-2) ist auch der von Ralf Koerrenz und Michael Wermke herausgegebene und eingeleitete Band **Wilhelm Rein: Protestantische Schulgestaltung. Schriften zu Religion und Religionsunterricht** erschienen, der zwölf in unterschiedlichen Argumentationskontexten entstandene Texte des Reformpädagogen sowie zwei Studien der Herausgeber enthält. Einführend schreiben diese: „Wilhelm Rein gehört in der Geschichte der protestantischen Bildungstraditionen zu den Zentrafiguren der Debatten um Erziehung und Bildung, Schule und Volksbildung um 1900. Rein, über mehrere Jahrzehnte Professor an der Universität Jena, machte sich einen Namen als Schul- und Erziehungstheoretiker, aber auch als Praktiker. Zu seinen Praxisfeldern gehörten neben der Universitätsübungsschule in Jena sein Engagement in der Lehrerweiterbildung und Lehrerfortbildung sowie eine weltweit beachtete Tätigkeit als Wissenschaftsmanager. Letztgenanntes fand seinen sichtbaren Ausdruck in dem für die pädagogische Zunft bis heute nicht zuletzt aufgrund ihrer Systematik und Internationalität beeindruckenden ‚Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik‘. Die religionspädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen seiner Zeit hat er über die Herausgabe der Reihe ‚Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts‘ in Manns Pädagogischem Magazin (1904-1910) sowie zahlreicher weiterer Beiträge und durch seine verbandspolitische Tätigkeit für den theologisch liberalen Bund für die Reform des Religionsunterrichts maßgeblich gefördert. Wilhelm Rein (10. August 1847 Eisenach – 19. Februar 1929 Jena) hatte nach einem Studium der Evangelischen Theologie und Pädagogik in Jena sowie einer Lehrtätigkeit in Barmen und Weimar ab 1876 die Tätigkeit eines Seminardirektors in Eisenach übernommen. Nach der Berufung zum Honorar-Professor an die Universität Jena im Jahr 1886 wurde er mit den Jahren zu einer zentralen Figur der universitären Lehrerbildung im Kaiserreich. Seine akademische Anerkennung mündete im Jahr 1912 in die Übernahme auf eine ordentliche Professur an der Universität Jena, was zugleich einen wichtigen Schritt in

der Etablierung von Pädagogik als universitärer Wissenschaft darstellte. Inhaltlich knüpfte er an die Tradition der sich auf Johann Friedrich Herbart berufenden Pädagogen („Herbartianer“) an. Dabei formulierte er eine eigene Variante der Übertragung von Herbarts Pädagogik auf die Gestaltung schulischen Unterrichts. Die Leitvorstellung bestand in einer über Unterricht zu gestaltenden Erziehung ‚religiös-sittlicher Persönlichkeiten‘. Im Zentrum seiner Unterrichtslehre stand die Verflechtung von Kulturstufentheorie (Auswahl des Lehrstoffs), Konzentrationsidee (Verbindung des Lehrstoffs) und Formalstufen-Konzeption (Durcharbeitung des Lehrstoffs). Dieser Ansatz kam unter anderem in dem gemeinsam mit A. Pickel und E. Scheller für die acht Schuljahre herausgegebenen Unterrichtswerk ‚Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen‘ (1878ff.) zum Ausdruck. Durch seine universitäre Lehrtätigkeit in Jena und die von ihm geleitete Universitätsübungsschule wurde er zu einem wichtigen Anreger für Theorie und Praxis von Reformbestrebungen im Kontext der sogenannten ‚Reformpädagogik‘ um 1900. Kunst-erziehung, Heilpädagogik, Volkshochschule und Landerziehungsheime sind von Rein beeinflusst worden. Zur internationalen Verbreitung seiner didaktischen Vorstellungen trugen die Ferienkurse zur Lehrerfortbildung bei. In der Religionspädagogik lieferte er wichtige Anstöße für die Konzeption eines auf psychologischer und religionsgeschichtlicher Basis erteilten evangelischen Religionsunterrichts. Die hier vorliegende Auswahl von Texten Wilhelm Reins zur ‚Protestantischen Schulgestaltung‘ vereint sehr unterschiedliche Argumentationskontexte, in denen er sich mit der Frage nach der Funktion von Religion für eine zeitgemäße Gestaltung von Schule auseinandergesetzt hat. Neben grundsätzlichen Äußerungen zu Religion und Pädagogik stehen die über die Jahre hinweg modifizierten Bestimmungen von Religion als expliziter Inhalt schulischen Lehrens. Die Quellentexte zeigen auch, dass und wie sich Rein in den schulpolitischen Debatten seiner Zeit engagiert hat. Dies geschah, wie Michael Wermke in seinem Einleitungstext rekonstruiert, unter Leitmotiven wie Freiheit und Elternrecht. Dabei war Rein die grundsätzliche Klärung eines Verhältnisses von Pädagogik und Theologie ein Grundanliegen. Wie Wilhelm Rein dabei die weltanschauliche Grundierung allen pädagogischen Denkens und Handelns diskutierte, zeigt Ralf Koerrenz in seiner Skizze der Deutung von ‚Schule als protestantische Bildungsanstalt‘ auf. Mit dieser Publikation werden insgesamt Impulse für eine weitergehende Erforschung der Bedeutung Wilhelm Reins und seines Netzwerkes, zu dem unter anderem die ‚Reformpädagogen‘ Hermann Lietz und Johannes Trüper gehörten, für die erziehungswissenschaftlichen und religionspädagogischen Diskussionen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gesetzt.“ (5f.) Eben jener Hermann Lietz steht im Mittelpunkt des von Ralf Koerrenz im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77204-6) veröffentlichten grundlegenden Bandes **Hermann Lietz. Einführung mit zentralen Texten**. Im Vorwort klärt der Verfasser über den „Reformpädagogen“ auf: „Wer *ist* Hermann Lietz? Wer *war* Hermann Lietz? Die Antworten auf diese scheinbar banalen Fragen sind bei näherem Hinsehen komplizierter, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Jenseits der bloßen Feststellung von Lebensdaten („geboren 1868, gestorben 1919“) und der Auflistung von Gründungsdaten (1898 Ilsenburg, 1901 Haubinda, 1904 Bieberstein, 1914 Veckenstedt) erweist sich die Erinnerung an Hermann Lietz als ein Modell für die Schwierigkeiten einer pädagogischen Hermeneutik, die es mit – aus heutiger Sicht – befremdenden Sachverhalten zu tun hat. Unzweifelhaft ist zunächst dies: Hermann Lietz ist als Person und mit seinem Werk, der heute noch erfolgreich arbeitenden Stiftung Deutsche Landerziehungsheime, zumindest in zweifacher Hinsicht öffentlich präsent. *Zum einen* gehört er zum Kerninventar der Erinnerung an die pädagogischen Aufbruchbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die in der Regel unter der Signatur ‚Reformpädagogik‘ zu-

sammengefasst werden. Wenn beispielsweise zu Beginn des 21. Jahrhunderts über die (Be)Deutung dieser Reformpädagogik im Feuilleton namhafter Tageszeitungen debattiert wird, kommt Lietz an hervorgehobener Stelle zur Geltung: dies jedoch als Negativklischee einer weltanschaulich überholten Pädagogik, die durch einen nationalen Chauvinismus und einen boshaften Antisemitismus gleichermaßen determiniert sei. Die Rede ist dann vom ‚Antisemiten Hermann Lietz‘ (Bueb 2010 in der ‚ZEIT‘) oder davon, dass Lietz ein ‚antisemitischer Chauvinist‘ (Oelkers 2010 in der ‚FAZ‘) gewesen sei. Micha Brumlik kommt zu der Feststellung: ‚Als Anhänger des Antisemiten Paul de Lagarde setzte sich Lietz nicht nur für eine Lösung der ‚Rassenfrage‘ ein, sondern ließ 1919 aus Genugtuung über die Ermordung Rosa Luxemburgs die Flaggen über dem von ihm geleiteten Heim hissen‘. (Brumlik 2010 in der ‚TAZ‘) Selbst Ulrich Herrmann fixiert in seiner Verteidigung ‚der‘ Reformpädagogik das Klischee auf den Punkt: ‚Hermann Lietz [...] wollte keine Kinder von jüdischen Eltern, sondern nur ‚deutsche Jünglinge‘. Historiker wissen das‘ (Herrmann 2010 im ‚Spiegel‘). Die Frage drängt sich dann auf: Was wissen Historiker sonst noch von Lietz bzw. was sollten sie wissen? Zwischenfazit: Lietz ist im Kontext von ‚Reformpädagogik‘ medial an prominenter Stelle präsent – aber wie!?! In dieser medialen Präsenz erschöpft sich die Gegenwärtigkeit des Landerziehungsheim-Gründers jedoch keineswegs. Denn *zum anderen* existieren vier Internate mit der Bezeichnung ‚Hermann-Lietz-Schulen‘ in Haubinda, Bieberstein, Hohenwerda und auf Spiekeroog, in denen Lehrer(innen) und Schüler(innen) leben und arbeiten und die im Rahmen der ‚Stiftung Deutsche Landerziehungsheime‘ auch als Wirtschaftsunternehmen funktionieren. Die Schulen mit ihren pädagogischen Programmen und der unter staatlicher Kontrolle stehenden Praxis genießen öffentlichen Respekt und Anerkennung. Die schulinterne Zeitschrift ‚Leben und Arbeit‘, in den letzten Jahren mit der vielsagenden Zusatzkennzeichnung ‚Lietz lebt‘ versehen, zeugt von einem intakten Personen-Netzwerk und dem beständigen Bestreben, eine lebenswerte schulische Praxis für Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Herkunft zu gewährleisten. Wer also *ist* Hermann Lietz heute in unseren Erinnerungsspuren? Und: Wer *war* Hermann Lietz? Der vorliegende Quellenband, der aus einer nunmehr fast 25-jährigen Beschäftigung mit Leben und Werk dieses Pädagogen resultiert, möchte eine Grundlage für die je individuelle Beschäftigung mit Lietz und seinen Schulen bieten. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht kritisch. Gegen jene gern zitierten, weil in der heutigen medialen Identifizierung von Gut und Böse so pflegeleichten Klischees zeigen die Quellen *zum einen* ein sehr viel differenzierteres Bild eines engagierten Theologen, Sozialreformers und Pädagogen. So seltsam beispielsweise die bei Lietz ganz direkt proklamierte Idee anmuten mag, man könne über eine Verbesserung der Erziehung auch eine Reform *der* Gesellschaft befördern, ist das Motiv an sich doch auch – geradezu systemimmanent – in heutigen Debatten der Bildungsreform präsent. Vermeintlich fremde Denkwege und Reformvorschläge erscheinen aktueller denn je, wenn man nicht zuerst auf die weltanschauliche Einkleidung schaut – eine weltanschauliche Einkleidung, von der immer gefragt werden muss, inwieweit sie wirklich für das pädagogische Denken konstitutiv ist. Die Klischees zu Hermann Lietz sind an diesem wie an anderen Punkten das, was Klischees eben ausmacht: Reduktionen, in denen wesentliche Kernelemente ausgeblendet werden, um mit einer Zuspitzung ein bestimmtes Wahrnehmungsbild zu produzieren und zu festigen. Dass mit solchen (negativen) Zuspitzungen in einem Kontext unreflektierter Heldenverehrung früherer Zeiten einst ein notwendiger Aufklärungsimpuls verbunden war, ist unbestritten. Die Frage ist jedoch, wo notwendige Aufklärung durch Pflege von entgegengesetzten Klischees geradezu zu einer neuen Form der Geschichtsklitterung wird. Die Beschäftigung mit den hier präsentierten Quellen kann zur Diskussion dieser Fragen beitragen.

gen. *Zum anderen* jedoch vermag die hier vorgelegte Quellenauswahl in jene Kontexte eine Diskussion einzutragen, in denen der Zusammenhang von Schulpraxis und Schulprogrammen als selbstverständlich gegeben erscheint. Am Werk von Lietz lässt sich indirekt zeigen, dass weltanschauliche Neutralität für eine Institution wie Schule nicht möglich ist. So wirkt das Werk wie ein Spiegel des deutschen Kaiserreichs, in dem die Praxis der Gegenwart gebrochen wird und darauf zu befragen ist, welchen politischen Vorstellungen das eigene Handeln bis in die pädagogische Alltagspraxis hinein verpflichtet ist. Zugespitzt: Nicht zuletzt die Diskussion darüber, wie heute das pädagogische Gedankengut von Lietz (wenn dies denn von der weltanschaulichen Rahmung entkoppelt werden kann, was ja auch zu diskutieren ist) angeeignet werden kann, verweist auf einen wesentlichen Punkt entsprechender Klärungsprozesse. Diese sind nicht zuletzt eine zentrale Herausforderung für die Lietz-Schulen heute, für die von der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime auch deswegen 2002 die Lietz-Akademie als kritisches Reflexionsforum eingerichtet worden ist. Für solche Kontexte der Fort- und Weiterbildung in Landerziehungsheimen ist der vorliegende Band eine gute Grundlage, über Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen Aneignung speziell der Pädagogik von Hermann Lietz und allgemein ‚der‘ Reformpädagogik nachzudenken. Die Nutzung im universitären Raum liegt auf der Hand: Der Band eignet sich für den Einsatz in den verschiedenen Seminar- und Vorlesungsformaten des Pädagogik-Studiums (Lehramt, BA, MA). Dies gilt gleichermaßen thematisch wie methodisch. Das *Thema* ‚Schulreform durch Reformschulen‘ kann an Texten von Lietz geradezu paradigmatisch studiert werden – in aller Faszination für das überbordende pädagogische Engagement und in allem Erschrecken vor den dabei mitgeführten Ambivalenzen. Inhaltliche Anschlüsse lassen sich neben der Schulpädagogik und der Historischen Pädagogik auch für den breiten Kontext der Sozialpädagogik aufzeigen, kann doch das Konzept von Lietz als in sich spannungsreiche Umsetzung der Debatte über das Verhältnis von Individual- und Sozialpädagogik um 1900 gelesen werden. *Methodisch* lassen sich an den Texten von Lietz – zumal den problematischen – die Schritte hermeneutischer Textentschlüsselung inszenieren. Was steht eigentlich im Text? Welche Bedeutung hatte das Vorverständnis der Zeit, welchen Bedingtheiten unterliegt unsere heutige Wahrnehmung?“ (7-9) Eine sinnvolle Ergänzung zu dieser Einführung mit grundlegenden Schriften zur Pädagogik stellt der ebenfalls von Ralf Koerrenz in der Edition Paideia bei Verlag IKS Garamond (ISBN 3-941854-62-8) herausgegebene und kommentierte Band **Hermann Lietz: Protestantismus als idealistische Pädagogik. Kleine Schriften zur Religion und zum Religionsunterricht** dar. Zu Recht schreibt der Herausgeber in seinem Vorwort: „In kaum einem anderen pädagogischen Kontext finden sich so viele Varianten von ‚Transformationen des Religiösen‘ (Baader 2005) wie in der sogenannten Reformpädagogik in den Jahren um 1900. Dies gilt insbesondere für die Spielarten protestantischen Denkens, die für diese Zeit unter Signaturen wie ‚Neuprotestantismus‘, ‚Liberale Theologie‘ oder ‚Kulturprotestantismus‘ nach der Gegenwartsbedeutung der Religion inmitten sich wandelnder sozialer Verhältnisse fragten. Hermann Lietz, einer jener Grenzgänger zwischen (protestantischer) Theologie und Pädagogik im Kontext der Reformpädagogik, steht dabei für eine Position, dem die irdische Gestalt Jesu ein Vorbild für eine ethisch vorbildhafte Lebensführung war. Die Lehre von Jesus als dem Christus war dagegen – wie alle ‚dogmatischen‘ Lehrensätze – ein Relikt vergangener Tage veralteter Kirchlichkeit. Dies geschah in dem Selbstbewusstsein, mit der Betonung der ethischen Relevanz des Christentums und der Verpflichtung auf historische ‚Wahrhaftigkeit‘ selbst keine dogmatische Position bezogen zu haben. Unbeschadet dieser mit Blick auf die Normenbegründung praktizierten Selbsttäuschung, wohnte seiner Deutung des Protestantismus geradezu sys-

temimmanent eine didaktische Dimension inne. Wenn (protestantische) Religion nicht darauf zu fixieren ist, bestimmte Lehrsätze zu vermitteln, sondern sich darin realisiert, eine bestimmte Lebens- und Verhaltensweise zu fördern, geht es in einem besonderen Maße nicht nur um ein ‚Was‘, sondern vor allem auch um ein ‚Wie‘ des Lehrens und Lernens. Insofern war es von Hermann Lietz konsequent, dass er sich an Schlüsselstellen seiner Biographie (nach dem Schulabschluss und nach dem Studienabschluss) für die pädagogische Praxis entschieden hat – aus religiösen Gründen. Es ging ihm um die Klärung der Frage, wie man das Entstehen ‚religiös-sittlicher Persönlichkeiten‘ fördern kann. Seine Antwort ist ebenso schlicht wie radikal: durch schulische Erziehung, aber nicht in den öffentlichen Schulen, sondern abgewandt von städtischen Einflüssen in einem Internat auf dem Land. Kulturkritische Impulse seines ‚herbartianischen‘ Lehrers Wilhelm Rein aus Jena und die eigenen Erfahrungen an dem reformorientierten Internat Abbotsholme in England flossen in der Konzeption eines ‚Deutschen Landerziehungsheims‘ von Lietz ineinander. Diese Privatschulen in Internatsform sind ohne die religiöse Motivation ihres Gründers zumindest in der Grundkonzeption nicht angemessen zu verstehen. In die gesamte Erziehungsvorstellung von ‚Leben und Arbeit‘ im Landerziehungsheim sind religiöse Motive auf verschiedenen Ebenen untrennbar eingewoben. Das beginnt bei der Alltagsgestaltung und geht über die Veranstaltungsform der ‚Kapellen‘ bis hin zu einem expliziten Unterricht in Sachen Religion. Diese Verflechtungsformen von religiöser Theorie und Praxis machen die Konzeption von Lietz für das Verständnis der Bandbreite protestantischer Bildungstraditionen interessant. Die hier versammelten Quellentexte von Hermann Lietz zu Religion und Religionsunterricht dokumentieren diesen speziellen Transformationsprozess religiösen Denkens in pädagogisches, d. h. vor allem auch schulorganisatorisches Handeln.“ (5f.)

5. Systematisch-theologische Aspekte

Eine luzide Anthropologie legt Ingolf U. Dalferth mit seiner im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-150940-7) erschienenen **Anthropologie Umsonst. Eine Erinnerung an die kreative Passivität des Menschen** vor. Im Vorwort umreißt der Autor sein Vorhaben wie folgt: „Was ist der Mensch? Wer sind wir? Was können wir sein? Und was wollen wir sein? Jede dieser Fragen kennt mehr als eine Antwort, und jede Antwort wirft weitere Fragen auf. Was können, sollen und dürfen wir wissen, tun oder hoffen? Was können, müssen oder wollen wir werden? Wozu haben wir und andere uns gemacht? Was hätten wir sein können, wenn wir nicht geworden wären, was wir sind? Was war es, was wir sein wollten? Und was könnten wir werden, wenn wir aufhörten, nur zu sein, was wir wurden? Auf keine dieser Fragen gibt dieses Buch eine Antwort – oder nur eine Antwort. Aber sie alle umkreisen den Punkt, von dem es ausgeht: Es gibt uns. Aber wer sind wir, oder was? Das werden wir nie wirklich wissen, wenn wir nur auf das achten, was wir tun oder nicht tun, machen oder nicht machen können. Wir sind stets mehr, als wir von uns aus machen, sein oder werden können. Wir sind nicht nur Mängelwesen mit einer Vergangenheit, sondern Möglichkeitswesen mit einer Zukunft. Diese Zukunft entscheidet sich nicht allein an dem, was wir tun oder zu tun versäumen, sondern vor allem an dem, was wir nicht tun können. Nicht die zweifellos bemerkenswerte Kompetenz zum Wissen und Handeln ist der maßgebliche Zug unseres Menschseins, sondern die weniger auffällige, aber nicht weniger bemerkenswerte kreative Passivität, die wir durch keine eigene Aktivität einholen oder er-

setzen können, sondern in allen Aktivitäten und Passivitäten unseres Lebens in Anspruch nehmen. Wir sind nur, indem wir werden. Aber wir werden stets mehr als das, wozu wir oder andere uns machen können oder wir von uns aus zu werden vermögen. Wir leben von einem Überschuss des Möglichen, der sich nicht auf das beschränkt, was wir faktisch sind oder hätten sein können. Nicht unsere Wirklichkeit und deren Möglichkeiten definiert unser Menschsein („Werde, was du bist!“), sondern das, was uns im Vollzug unseres Lebens in unvorhersehbarer Weise widerfährt und Möglichkeiten eröffnet, die uns unabhängig davon weder möglich noch zugänglich gewesen wären („Werde, was du von dir selbst aus niemals sein kannst!“). Wir leben von Möglichkeiten, über die wir nicht verfügen. Wir sind – in einem radikalen Sinn – Möglichkeitswesen. Wie ist der Mensch zu denken, wenn er so als Möglichkeitswesen verstanden wird, das von der Kreativität einer Passivität vor aller Aktivität und Passivität lebt? Das ist die Leitfrage der folgenden philosophischen und theologischen Überlegungen. Nach einer Einleitung in die Fragestellung (A.) entfalte ich das Thema in sechs Fallstudien zu den gegenwärtigen Debatten um das Menschsein des Menschen (B.), das Phänomen der Gabe (C. und D.), die Problematik des Opfers (E.), das Verständnis der Menschwerdung (F.) und die Passivität des Menschen (G.), und zwar im Gespräch mit Luther (A. und B.), Kant (A.), Schiller (E.), Lessing (G.), Nietzsche (G.), Marion (D.), Derrida (E.) und Blumenberg (F.), um nur einige zu nennen. Die Studien nehmen das Thema jeweils unter einem bestimmten Aspekt in den Blick. Sie bauen nicht sukzessive aufeinander auf, sondern können je für sich gelesen werden. Zusammen allerdings erhellen sie den Problemhorizont, in dem diese Fragestellung zu bedenken ist.“ (Vf.)

Teilaspekte einer theologischen Anthropologie behandeln unter anderem auch die Beiträge in dem von Hans-Georg Babke im LIT Verlag (ISBN 3-8258-6455-2) herausgegebenen spannenden Sammelband **Gesellschaftlich-kulturelle Trends: Herausforderungen des Christseins. Religion im Dialog mit Wissenschaft**. Neben dem Schwerpunkt „Glück“ mit zwei Beiträgen von Jörg Lauster („Augenblick und Ewigkeit – Aspekte einer Theologie des Glücks“, 53-61) und Hein Retter („Zwischen Flüchtigkeit und Erfüllung – unser Streben nach Glück“, 83-101) geht es insbesondere um das Thema der Willensfreiheit. Lesenswert sind dazu die beiden Beiträge von Gerhard Sauter („Wie frei ist unser Wille wirklich?“, 157-169) und Hein Retter („Der unfreie Wille, der Zorn Gottes und das Problem der Toleranz. Anmerkungen zu Luthers *De servo arbitrio*“, 171-203). Hervorzuheben ist zudem der Beitrag des Herausgebers zu „Wissenschaftsfreiheit und Wahrheit“ (43-52), in dem er über die Bedeutung der Wissenschaftsfreiheitsgarantie, den Fall Harnack und die Entwicklung des Staatskirchenrechts sowie über idealistische Intuitionen zum Verhältnis von Wissenschaft, Wahrheit und Wissenschaftsfreiheit nachdenkt. Einen erhellenden Blick auf die inzwischen über 400 Jahre alte Geschichte des selten friedlich verlaufenen Gesprächs zwischen Theologie und Naturwissenschaft samt Erklärung des aktuellen Standes des internationalen Streits liefert Hans Schwarz in seinem bei Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-54013-8) veröffentlichten sehr empfehlenswerten Buch **400 Jahre Streit um die Wahrheit – Theologie und Naturwissenschaft**. Im Vorwort schreibt der Verfasser erklärend: „Im 19. Jahrhundert errichteten die Naturwissenschaften ein fest gefügtes und scheinbar unangreifbares Wissensgebäude. Viele Menschen sind heute noch überzeugt, dass die Wissenschaften, worunter damit weitgehend die Naturwissenschaften verstanden werden, uns unverbrüchliche Fakten liefern, denen wir vertrauen können, wohingegen der christliche Glaube nur Überzeugungen von sich gibt, die sich einer Nachprüfung weitgehend entziehen. Da unser wirtschaftlich industrieller Fortschritt, der immer mehr ins Stottern gekommen ist, seine Erfolge letztendlich den angewandten Wissenschaften verdankt, bezweifeln gleichzeitig immer mehr Menschen, ob man denn

den Naturwissenschaften so einfach vertrauen darf. In dieser Situation ist es sinnvoll, einmal das Verhältnis von Theologie, also dem reflektierten Glauben, und den Naturwissenschaften zu überdenken, um herauszufinden, inwieweit unser Vertrauen in sie gerechtfertigt ist und wie sie sich wirklich zueinander verhalten. So werden wir erst die Geschichte des Dialogs zwischen beiden aufzeigen, uns dann den wichtigsten heutigen Gesprächspartnern zuwenden, um schließlich gegenwärtige Problemfelder zu skizzieren.“ (7f.) In seiner Einleitung erinnert der Autor daran, dass einst die Theologie die Königin der Wissenschaften war: „Im Oktober 1975 trafen sich im Gustavus Adolphus College in St. Peter, Minnesota, USA, 27 Nobelpreisträger und 6 Theologen, um vor 4000 Zuhörern über das Thema ‚Die Zukunft der Wissenschaft‘ zu diskutieren. Wegen seiner schwedischen Wurzeln, hat dieses College eine spezielle Beziehung zum schwedischen Nobelpreiskomitee und hält eine jährliche Nobel-Konferenz ab, an der zumindest ein Nobelpreisträger als Referent beteiligt ist. Doch diese Tagung im Jahre 1975 war durch die Zahl der anwesenden Nobelpreisträger besonders bemerkenswert, wie auch durch das Thema, die Zukunft der Wissenschaft, denn schon damals gab es Engpässe bei der Vergabe von Forschungsgeldern. Da Wissenschaft (engl. *science*) im Englischen als Naturwissenschaft verstanden wird, war es für die drei referierenden Naturwissenschaftler klar, dass sie sowohl bei der Vergabe der finanziellen Mittel, als auch bei der Verwendung der (staatlichen) Mittel eine besondere Expertise hatten und deshalb freie Entscheidung beanspruchten. Langdon Gilkey, Theologieprofessor an der University of Chicago Divinity School und der einzige Theologe, der ein Referat hielt, gab jedoch zu bedenken, dass den Naturwissenschaften ein ähnliches Schicksal drohe, wie es die Theologie schon ereilt hat. Einst war die Theologie die Königin der Wissenschaften. Aber sie wurde von ihrem Podest gestoßen, obwohl sie einen wesentlichen Aspekt des menschlichen Lebens bedenkt. Doch entrüstete man sich über ihren Absolutheitsanspruch. Sie behauptete, über alle anderen Aspekte des menschlichen Lebens herrschen zu müssen und die alleinige Quelle der Erkenntnis und des Heils zu sein. Ähnliches, so Gilkey, stehe jetzt den Naturwissenschaften bevor, die den Thron bestiegen, den zuvor die Theologie innehatte. Auch die Naturwissenschaften sind für den Menschen unverzichtbar und tragen Wesentliches zum Leben bei. Doch sie umgeben sich ebenfalls mit dem Schein der Absolutheit und Unfehlbarkeit. So fragte er, ob denn ihre Behauptung stimme, dass allein ihre Methoden den Zugang zur Wirklichkeit erschließen, dass man nur durch ihre Forschung ein Objekt vollständig erfassen könne, und dass die angewandten Wissenschaften den Menschen Wohlstand und Sicherheit bieten könnten. Den meisten Nobelpreisträgern behagten die Anfragen des Theologen Gilkey nicht. Dabei ging es ihm nicht darum, die Naturwissenschaften als solche in Frage zu stellen, denn wie er betonte, ‚sie sind äußerst notwendig, wenn wir überleben wollen.‘ Aber durch ihren Absolutheitsanspruch bedrohen sie gleichzeitig unser Überleben. Wir sehen das heute etwa beim sogenannten Atomausstieg. Wurde die Kernenergie in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch als das Nonplusultra angesehen, so wird sie heute immer mehr Menschen suspekt. Das Umdenken wurde jedoch nicht von den Naturwissenschaften angestoßen, sondern von verschiedensten Kreisen der Bevölkerung. Das heißt, wenn es um die Zukunft der Menschen geht, hat weder das Votum der Naturwissenschaften, noch das der Theologie einen Absolutheitsanspruch. Beide müssen lernen, dass sie gesellschaftliche Kräfte sind, die sich mit der Gestaltung und Zukunftssicherung des Lebens befassen. Allerdings sind sie für uns unverzichtbar, denn die Naturwissenschaften befassen sich mit der konkreten Gestaltung der Welt, während die Theologie diese Gestaltung in reflektierender Weise begleitet und mit Ursprung, Sinn und Ziel dieser Welt in Verbindung bringt. In den angewandten Naturwissenschaften

wird aber bei der potenziellen Gestaltung der Welt die Ethik nicht thematisiert, ebenso wie bei der Erforschung der Welt der Glaube ausgeklammert wird. Umgekehrt wird in der Theologie der konkreten Welt oft wenig Beachtung geschenkt, während Glaube und Verhalten (Ethik) absoluten Vorrang haben. Die anstehenden gesellschaftlichen Probleme, etwa in der Technik oder im Gesundheitsbereich, lassen sich aber weder durch naturwissenschaftliche Verfahren, noch durch Ethik und Glauben allein lösen. Somit wird der Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft immer dringlicher. Zudem erfordern Entdeckungen in Physik, Astrophysik, Biologie, Gehirn- und Geistforschung, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Glauben neu zu bedenken.“ (9f.)

In die heutigen Aufgaben und Probleme der Systematischen Theologie einführen und klassische Themen sowohl der natürlichen Theologie als auch der Offenbarungstheologie erörtern möchte das im LIT Verlag (ISBN 3-643-11518-8) erschienene spannende Lehr- und Studienbuch **Vom Warten – Grundriss einer sapientialen Dogmatik. Neue Zugänge zur Gotteslehre, Christologie und Eschatologie** von Hartmut Rosenau. In seiner Einleitung erläutert der Verfasser: „Dogmatik‘ ist die lehrmäßige Fassung und Durchdringung des christlichen Glaubens einschließlich seiner Konstitutionsbedingungen im Blick auf das Wahrheits- und Relevanzbewusstsein seiner Zeit. Nicht zuletzt die gegenwärtig diskutierte Diskrepanz zwischen ‚gelehrter‘ und ‚gelebter‘ Religion in der postmodernen, pluralen Gesellschaft ist ein irritierendes Indiz für heutige Schwierigkeiten, Dogmatik als Teil der Systematischen Theologie (neben Ethik und Religionsphilosophie) sowohl in ihrer beschreibenden als auch und vor allem in ihrer normativen Funktion mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit (scientia) zu betreiben, die ihrem Gegenstand hermeneutisch, methodisch und inhaltlich gerecht werden könnte. Ungeachtet der Frage, ob Religion und religiöses Leben in und außerhalb etablierter Institutionen blüht oder nicht, ob wir in säkularisierten oder nachchristlichen Zeiten leben, steckt die Dogmatik in einer fundamentalen Krise. Diese ergibt sich nicht nur aus dem frühneuzeitlichen, modernen Anspruch des Systematischen als Kennzeichen von Wissenschaft mit den Kriterien von Konsistenz, Kohärenz und Geschlossenheit, wie er sowohl trinitarisch oder heilsgeschichtlich als auch topologisch strukturierte Dogmatiken bis heute prägt und daher in Spannungen und Widersprüche zum gelebten Leben gerade auch in seinen religiösen Existenzformen gerät. So lauten jedenfalls die bekannten Einsprüche insbesondere der Existenztheologie seit und mit Sören Kierkegaard. Aber auch das vorsystematische, situative Denken in einzelnen, mehr oder weniger zusammenhängenden Dogmen und assertorischen Sätzen verfolgt auch aus Gründen der immer wieder nötigen ein- und abgrenzenden Identitätsbildung und kritischen Vergewisserung des Glaubens das übergeordnete, problematische Ideal einer sowohl deskriptiv als auch normativ gemeinten ‚praecisio fidei‘, die paradoxerweise nicht zu einer sicheren Vereindeutigung des Glaubens, der Erkennbarkeit und Verstehbarkeit der Realität Gottes führt, sondern eher zu Anfechtung, Zweifel und Skepsis angesichts zunehmender Erfahrungen von Gottesferne, die sich auch als Reflex einer verwirrenden, ins Unverbindliche ableitenden Vielfalt dogmatischer Entwürfe ohne orientierende Kraft und lebensweltliche Relevanz einstellen mag. Solche Erfahrungen machen eine Transformation im Verständnis von Dogmatik erforderlich, die auf eine Aufhebung (negatio, conservatio, elevatio) wissenschaftlich orientierter in eine ‚sapientiale‘ Dogmatik unter Beibehaltung des kritisch-normativen Anliegens abzielen, die im folgenden vorbereitet und umrissen werden soll. Sie soll einer zunehmenden Erfahrung von Gottesferne im Sinne uneindeutiger Gegenwart und Erkennbarkeit Gottes im

Blick auf Form und Inhalt des christlichen Glaubens in seiner Lehrgestalt Rechnung tragen und insofern einen Ausweg aus der Aporie vorzeichnen, der sich aus dem zirkulären Verhältnis von natürlicher Theologie und Offenbarungstheologie als den beiden klassischen Ansätzen und Wegen dogmatischer Lehrbildung ergibt.“ (1f.) Sein Anliegen einer sapientialen Dogmatik beschreibt der Autor wie folgt: „Zwar will die ‚Weisheit‘ durch das Erforschen der Schöpfungsordnungen durchaus und sogar vorranglich Weisung für ein gelingendes Leben geben, sie will lehren und mahnen, Rat und Orientierung bieten. Aber dies geschieht nicht in Form einer präzisen gesetzlichen Vorschrift, verbunden mit entsprechend kategorischen Drohungen oder Verheißungen, die sich auf ein eindeutiges und autoritativ verbindliches Wort Gottes stützen könnten. Es geschieht vielmehr in Form eines apophantischen Beschreibens von Lebensstrukturen und -situationen, wie sie im Licht angesammelter und verdichteter Erfahrung wahrgenommen werden können. Die passende Form der Vermittlung solcher immer nur komparativ gültiger, durchaus auch in ihrer Widersprüchlichkeit zugelassener Erfahrung (Spr 26,4f.) ist daher einerseits das epos (Novelle; Erzählung z.B. bei Joseph, Ruth, Esther), andererseits und vor allem der poetisch eingefasste ‚maschal‘: das Sprichwort als Weisheitsspruch. Er gibt zu bedenken und ‚wahrzunehmen‘ (aisthesis), aber er befiehlt oder behauptet nicht. Das sapientiale Denken auf der Suche nach Ordnungen der Schöpfung angesichts der nur indirekten Gegenwart der an ihr selbst unzugänglichen Gottheit gründet sich auf bewährtes, verdichtetes menschliches Erfahrungswissen ohne Letztbegründungs- und Exklusivitätsansprüche. Darum kann die ‚Weisheit‘ auch sehr unbefangen das weltzugewandte Wissen anderer Völker und Traditionen adaptieren, zumal sie nicht den Anschluss an spezifisch heilsgeschichtliche oder kultische Sondertraditionen sucht, sondern selbstverständlich auch die Erfahrungen und das Wissen der ‚anderen‘ einbezieht. Insbesondere die ägyptische Vorstellung von der ‚ma‘at‘, der universalen Weltordnung, prägt das Weisheitsdenken Israels. Jedoch führt diese Weltzugewandtheit der ‚Weisheit‘ unter dem Vorzeichen der Gottesfurcht weder zu einer Weltverfallenheit noch zu einer Traditionshörigkeit, sondern schließt eine wechselseitige kritische Prüfung des Überlieferten wie auch des eigenen Erfahrungswissens ein. Das kann auf je unterschiedliche Weise an Hiob und Kohelet verdeutlicht werden. Sie repräsentieren weniger, wie oft behauptet, eine Krise der Weisheit, sondern höchstens eine Krise der sich zum präzisierten Dogma verhärteten Weisheit, die sich z.B. auf den ethischen Grundsatz vom Tun-Ergehen-Zusammenhang versteift und andere Deutungen des Lebensgeschicks vor Gott abgeschnitten hat. Insbesondere Kohelet zeigt, wie unterschiedlich die Ordnungen der Schöpfung, z.B. die alles ordnende Zeit (Koh 3,1ff.) im wechselseitigen Bezug von tradierter und gegenläufiger Eigenerfahrung, wahrgenommen werden können. Kohelets Fazit, dass alles ‚eitel‘ (häbäl) sei, ist daher kein apodiktisches Urteil, sondern ein Konvenienzurteil, das seine mögliche Revision in einer durch Tradition gelenkten Subjektivität mit einschließt: ‚Sei nicht überfromm und gebärde dich nicht gar zu weise; warum willst du dich zugrunde richten? Sei auch nicht zu gottlos und sei kein Tor; warum willst du vor der Zeit sterben?‘ (Koh 7,17f.). Hierin kommt ein angemessener, konvenienter, ‚weiser‘ Umgang mit der Vieldeutigkeit von Schöpfungsordnungen angesichts der Gottesferne lebensklug zum Ausdruck. Das hierin angesichts der Gottesferne doch noch mögliche Lebensglück wächst zwischen den Polen der zur Selbstbescheidung leitenden Gottesfurcht und einem zu sorglosem Vertrauen auffordernden Vorsehungsglauben. In dieser Spannung wird das eigene Leben in all seiner Rätselhaftigkeit nicht als Verdienst und Leistung, sondern dankbar als Geschenk erfahren, die eudaimonia als Segen (beracha). Wie immer es um die Glücksgüter des Lebens bestellt sein mag, so liegt doch in der davon unabhängigen Möglichkeit, das Leben zwischen diesen Polen verstehen

und annehmen zu können, die erste und bleibende Voraussetzung für ein gelingendes Leben. Für eine sapientiale Dogmatik sind daher nicht nur bestimmte Inhalte in Abgrenzung einer präzisierenden, verfügen wollenden Gottesrede entscheidend, sondern mehr noch die Form ihrer Vermittlung zwischen negativer Theologie, Existenztheologie und Pragmatismus. Denn mit der negativen Theologie wird zwar das Unbegreifliche, das letztlich Unsagbare der Gottheit ungeachtet ihrer spezifischen sprachlichen Möglichkeiten konstatiert, aber nicht in einem dann nur umgekehrten Dogmatismus zum ungeschichtlichen Prinzip erhoben, das nicht mit den vergangenen wie zukünftigen Möglichkeiten der Gottesnähe und insofern einer positiven Zugänglichkeit mehr rechnet. Mit der Existenztheologie teilt eine sapientiale Dogmatik das Insistieren auf daseinsbestimmende Relevanz dogmatischer Inhalte: ‚tua res agitur‘ (Horaz), ohne freilich diese Inhalte konservativ und idealisiert in grundsätzlich paradoxaler Spannung menschlichen Existierens in der Welt festzuschreiben. Und mit dem Pragmatismus teilt eine sapientiale Dogmatik die Betonung der praktischen Lebensführung vor metaphysischen Spekulationen im Blick auf die Wahrheitsfrage, ohne diese allerdings in bloßen Mittel-Zweck-Relationen zu suspendieren. Im Rahmen solcher Ab- und Eingrenzungen sucht eine sapientiale Dogmatik immer auch eine Adäquatheit von Form und Inhalt. Denn erst eine solche kann – in Abwandlung der scholastischen Formel von der *adaequatio rei et intellectus* – Wahrheit bieten und vermitteln. Dabei wird sich zeigen: das der Ferne Gottes und seiner Unverfügbarkeit formal entsprechende, konveniente Medium ist die als Gottes Ebenbild (*imago Dei*) ebenfalls unverfügbare Person, hier insbesondere die Person des weisen Lehrers, des *philosophos* im ursprünglichen (platonischen) Sinne des Wortes, der auch noch in der ‚Weisheit Salomos‘ (*SapSal* 6,19) anklingt. Daher ist der ‚Sitz im Leben‘ einer sapientialen Theologie und Dogmatik seit alters die Bildungsanstalt – sei es die Familie, sei es die Schule, später dann die Universität. Das Wort, das gehört werden soll, muss als glaubwürdiges Wort im personalen Austausch Menschen bewegen können. Das kann es, wenn in der Lehre und in der Erziehung die tiefen personalen Affekte und der Wille, nicht nur den Intellekt qua Information erreicht und insofern der ganzen Menschen ‚adient‘ angesprochen wird. So lässt die weise Person das zu Gehör zu bringende Wort ‚sehen‘. In materialer Hinsicht sollen diese Vorzeichnungen einer sapientialen Dogmatik in den folgenden Kapiteln insbesondere in Bezug auf die klassischen *topoi* der Gotteslehre, der Christologie sowie der Eschatologie exemplarisch weiter ausgeführt werden. Dazu ist jedoch zunächst eine grundsätzliche Verständigung darüber nötig, was ‚Systematische Theologie‘ ist und worin ihre Leistungsfähigkeit bestehen kann. Dabei wird sich zeigen, dass die Aufgabe einer sapientialen Dogmatik in der geschichtlichen Situation der Gottesferne darin besteht, zu ‚warten‘ – im von Martin Heidegger angesprochenen doppelten Sinne des Wortes: traditionskritische Pflege und ‚Wartung‘ von Lehrbeständen, um sie wenigstens noch im Zitat als mögliche Wahrheit trotz divergenter Eigenerfahrung gegenwärtig zu halten, und selbstkritische ‚Erwartung‘ ihrer jetzt nicht zugänglichen Wahrheit in einer offen gehaltenen Zukunft möglicher Gottesnähe. So gesehen ist ‚Weisheit‘ eine ins Konstruktive gewendete Skepsis angesichts der ‚Anwesenheit einer Abwesenheit‘ Gottes.“ (9-12)

In der neuen Reihe „Studienbücher zur Lehrerbildung“ ist als erster Band im LIT Verlag (ISBN 3-643-11698-7) von Oliver Reis das gewichtige Buch **Gott denken. Eine mehrperspektivische Gotteslehre** erschienen, das biblische, theologiegeschichtliche und aktuelle Positionen aus Lehrenden- und Studierendensicht diskutiert und jede und jeden einlädt, mitzuhören und mitzudenken über Gott und seinen Blick auf

die Welt. In der Einleitung rechtfertigt der Verfasser sein Vorgehen: „Die Vorlesung ist Teil eines umfangreicheren Lehrprojektes in der Religionslehrerbildung, bei dem es darum geht, systematisch-theologische Inhalte so zu lehren, dass sie in der Berufspersonalisierung von Lehramtsstudierenden fruchtbar werden. Für die Vorlesung ergaben sich daraus die folgenden Kriterien: 1. Die Vorlesung orientierte sich an den Fragen, zu denen auch die späteren Religionslehrer/innen befragt werden. Dadurch veränderte sich die inhaltliche Struktur. Während klassische Vorlesungen zur Gotteslehre nach einer Vorrede zur prinzipiellen Aussagbarkeit von Gottesaussagen eine biblische Grundlegung suchen, um daran die Aussagen der Lehrtradition anzuschließen und aktuelle Glaubensaussagen zu treffen, war diese Vorlesung durch zentrale Anfragen wie die nach dem Dasein, der Macht oder dem Willen Gottes strukturiert. 2. Der Vorlesung musste es gelingen theologische Positionen zu diesen Anfragen in der Kürze der Zeit so trennscharf zu machen, dass deutlich wird, welche Position welche Erklärungsleistung besitzt. Daran musste sich die Auswahl der Theorien und ihre (mediale) Darstellung messen lassen. Dadurch fiel so mancher klassischer Stoff aus der Vorlesung heraus und Nebenspurten wurden anders gewichtet. Es geht also darum, die Positionen so zu *modellieren*, dass ein Diskurs der Perspektiven entsteht. Es wurde von den Studierenden erwartet, dass sie das eigene Denken einer mehrperspektivischen Beobachtung aussetzen – so wie sie auch im späteren Religionsunterricht einerseits eine reflektierte (kirchliche) Position markieren und gleichzeitig die Vielfalt der Positionen der Schüler/innen aufnehmen und weiterentwickeln müssen. 3. Die Vorlesung bietet die theologischen Modelle zu den Anfragen an, um die Studierenden zu einem aktiven Umgang mit dem Glauben zu befähigen. Die gelehrten theologischen Positionen sind Deutungsfolien, die die Studierenden dabei unterstützen, das eigene Gott-Denken und auch das von anderen zu verstehen, um später gezielter Lernprozesse organisieren zu können. Deshalb hat der Lehrprozess gegenüber dem studentischen Lernprozess dienende Funktion. Die Vorlesung fördert diesen mit Reflexionsfragen, die das Verstehen der theologischen Modelle sowie deren Anwendung überprüfen und die gezielt typische, zu kurz greifende Denkmuster irritierten. Dieses Buch bleibt so nah wie möglich an den real gehaltenen Vorlesungen. Deshalb bilden die möglichen Schüler-Anfragen auch weiter den Leitfaden. Jedes Kapitel bildet außerdem den vielfältigen Diskurs der zentralen theologischen Modelle ab. Die Sitzungen wurden transkribiert, sprachlich geglättet und mit einem wissenschaftlichen Apparat versehen, der die Referenzen ausweist. Viele reale Interaktionen zwischen mir und den Studierenden zu organisatorischen Fragen /Verständnisfragen oder auch weit entfernte Nebenwege wurden dabei entfernt. Ich habe nur diejenigen aufgenommen, die sich als Schlüsselstellen für den weiteren Vorlesungsgang erwiesen haben. Da Datenmaterial von drei Vorlesungen vorliegt, die zwar in den zugrunde liegenden Folien identisch, aber durch die freie Rede und die unterschiedlichen Studierenden sonst jeweils sehr individuell waren, habe ich die drei Vorlesungsgänge in einem systematisiert. Alle Aussagen gehören in einen der Durchgänge, aber in dieser Zusammenstellung hat die Vorlesung nicht stattgefunden. Das weitet die jeweilige Darstellung der Sitzung über das normale Maß der Vorlesung aus und sorgt für eine gewisse Fiktionalisierung. Insgesamt kommt dies aber den Modellen zugute, die nun ausführlicher eingeführt und sorgfältiger untereinander vernetzt werden konnten, als dies in der Live-Situation geschah. Ansonsten habe ich versucht, den mündlichen Charakter und den Sprechort des Hörsaals zu bewahren. Da dieses Buch zunächst als Lernbuch für die zukünftigen Durchgänge von ‚Gott denken‘ funktionieren soll, habe ich die zentralen Folien als Leitmedien und die Reflexionsfragen an die Studierenden integriert. Um einen Einblick in die studentischen Lernprozesse zu geben, sind außerdem die Antworten auf

die Reflexionsfragen von drei Studierenden enthalten. Im Anhang sind die Textfragmente beigelegt, die auf der online-Plattform *ews* eingestellt sind und auf die ich mich in der Vorlesung als *ews-Text* beziehe. Damit unterstützt das Buch den eigenständigen Lernprozess zur Vorlesung. Neben dieser Funktion als Lernmedium verstehe ich das Buch aber auch als offene Einladung an alle, die Interesse haben, den ‚Hörsaal‘ zu betreten und diese eigenartige theologische Lehre über die Rede von Gott mitzuverfolgen. Hoffentlich wird das eigene Gottdenken im Spiegel der verschiedenen Positionen produktiv angeregt! Das Buch kann aber auch als fachwissenschaftlicher, erkenntnisorientierter Beitrag zur Systematischen Theologie gelesen werden, der durch den spezifischen Entstehungsort der Lehre eine spezifische Form gewinnt. Wie in der Form der ‚Dialoge‘ wird der Erkenntnisgegenstand in der ‚Vorlesung‘ als spürbarer, konkreter Kontext in Auseinandersetzung mit dem Verstehen und Fragen der Hörer prozesshaft entwickelt. Dabei entsteht in der Zusammenstellung der Perspektiven zu den kritischen Anfragen eine dichte, aktuelle, hörende und ordnende Rede von Gott, die um die Stärken und die Grenzen ihrer eigenen Rede weiß. Erkenntnisgewinne auf dieser Ebene verlangen allerdings einen Perspektivwechsel in die für Experten ungewohnte Hörer-Rolle.“ (7-9) Ein gelungener Auftakt einer viel versprechenden Lehrbuchreihe!

Der paulinischen Rede vom Glauben widmet sich Benjamin Schliesser in seiner in der Theologischen Verlagsanstalt Zürich (ISBN 3-290-17803-1) veröffentlichten theologischen Studie **Was ist Glaube? Paulinische Perspektiven** und führt die Lesenden darin in die Dialektik aus anthropologischer und christologischer Perspektive ein. In seiner Schlussreflexion führt der Autor treffend aus: „Die paulinische Rede vom Glauben ist weder im Sinne einer (wenn auch verborgenen) Kontinuität mit Vorangegangenen noch im Sinne eines radikalen Neuanfangs oder Bruchs zu interpretieren. Glaube ist einerseits ein ‚Schatz‘, der nach der paulinischen Lesart des Alten Testaments in der Lebensgeschichte des Abraham ‚an die Oberfläche‘ trat und geschichtliche Gestalt annahm; und diese proleptische, punktuelle Erscheinung des Glaubens (vor der Zeit des Gesetzes) legt Paulus typologisch auf den christlichen Glauben (nach der Zeit des Gesetzes) hin aus. Das heißt nun andererseits, dass er mit seiner Rede vom Glauben nicht lediglich an das anschließt, was ihm seine eigene Tradition und das kulturelle und geistige Milieu seiner Zeit vorgeben, oder dass er gar ein Verständnis des Glaubens zugrunde legt, wie es ‚seit Urzeiten zum Menschsein gehört‘ - vielmehr denkt er den Glauben unter dem Aspekt der Heilsgeschichte: Glaube ist die Signatur der messianischen ‚Jetztzeit‘, eine göttliche Offenbarungsweise, die einen Neueinsatz im Heilshandeln Gottes und damit einen ‚qualitativen Sprung‘ markiert. Will man diesen theologischen, also unter dem Gesichtspunkt des Glaubens formulierten Gedanken des Paulus innerhalb eines geschichtswissenschaftlichen Vorstellungsrahmens adäquat zum Ausdruck bringen, kann auf das Denkmodell der Emergenz verwiesen werden. Dieses Modell kommt seit einigen Jahrzehnten in den Natur- und Humanwissenschaften zur Anwendung und zeigt, ‚dass grundsätzlich Veränderungen in komplexen Systemen [...] in spontanen, ereignishaften und ‚chaotischen‘ Sprüngen geschehen. Die Neukonfigurationen eines Systems sind dann [...] weder planbar noch vorhersehbar noch nachträglich herleitbar.‘ Um die Zeitenwende hat sich auf diese Art und Weise die ‚Entdeckung‘ des Glaubens ereignet; der Glaube wurde ‚ebenso wenig ableitbar wie prognostizierbar‘ zum prägenden Phänomen des christlichen Diskurses und der christlichen Existenz. ‚Emergenz in diesem komplexen Sinne ist also nicht [...] ein nilpferdhafte Kontinuum des Auftauchens und Sich-Entfaltens, sondern eine überraschende, sprunghafte Zäsur des In-

Erscheinung-Tretens.' Zugleich setzt aber das Neue ,auf dem Vorausgehenden auf und ist von ihm konstitutiv abhängig. Man kann sich das Neue also gar nicht ohne das Bisherige vorstellen', und dennoch ist es nicht reduzierbar auf Vorhandenes und Vorfindliches, sondern hat ein ,eklatantes ,Mehr', das durch Sprünge und Brüche entsteht.' (Berndt Hamm) So haben die religionsgeschichtlichen Abschnitte der Studie einerseits gezeigt, dass sich die Teilaspekte des paulinischen Glaubensbegriff fast durchweg in den ,Verstehenshorizont' seiner Adressaten einzeichnen ließen, auf Vorausgehendem aufbauen und in ihm gründen, dass sich andererseits aber eine nicht ableitbare ,Neukonfiguration' des theologischen Systems ereignen musste, in dem sich der Glaube zum Zentralbegriff des menschlichen Gottesverhältnisses und zum Alleinstellungsmerkmal einer Gemeinschaft entwickelt hat; hier ist Paulus Repräsentant eines Bruchs. Die Frage nach der ,Entdeckung des Glaubens' stellt sich aber nicht nur im Blick auf die Welt- bzw. Heilsgeschichte, sondern auch im Blick auf die Individualgeschichte. Kennzeichnet das Kommen des Glaubens für Paulus einen Schnitt im göttlichen Heilshandeln mit einer daraus folgenden Unterscheidung des ,Neuen' vom ,Alten', differenziert er analog zwischen dem Menschen ,vor der Offenbarung der *pistis*' und dem Menschen ,unter der *pistis*'. ,Es versteht sich dabei [...], dass der Mensch vor der Offenbarung der *pistis* von Paulus so gezeichnet wird, wie er vom Glauben her sichtbar geworden ist.' (Rudolf Bultmann) Die reformatorische Theologie hat im Anschluss an Paulus den Rechtfertigungsglauben daher gar ,als existentielle Konstitution des neuen Menschen bestimmt: Der Glaube schafft eschatologisch Neues, nicht nur moralisch Besseres. Er ist *fides creatrix* der Person, die glaubt', und eben nicht lediglich eine ,experientielle, kognitive, fiduziale oder emotionale Qualifikation' des alten Menschen. (Ingolf U. Dalferth) Diese theologische Einsicht in die ,Neuschöpfung' des Menschen im Glauben ließ sich bei Paulus für alle Dimensionen des Glaubens durchbuchstabieren, insofern die Offenbarung des Glaubens ,je für mich' auch den Ort des Glaubens – Vernunft, Wille und Gefühl – neu konstituiert. Übersetzt man diese Gedankengänge hinsichtlich des individuellen Lebens und der subjektiven Glaubenskonstitution in die Diktion der Humanwissenschaften, hat das Modell der Emergenz auch da hohe Plausibilität. Denn auch in einer individuellen Lebensgeschichte ist zu beobachten, dass ,überraschende Wendungen und blitzartige Einsichten durch länger andauernde Klärungsprozesse vorbereitet sind und dann zu allmählichen Weiterentwicklungen führen' und dass sich auch ,existentielle Brüche in einen Lebensbogen erfahrener Identität einfügen' (Berndt Hamm). Der christliche Glaube verdankt sich auch nach Paulus stets einer Anknüpfung an Vorhandenes und Vorfindliches. Und doch impliziert er ein ,eklatantes ,Mehr'', eine Neukonfiguration der im Innern des Menschen wirkenden Kräfte, die durchaus als ,Bruch' bzw. ,Widerspruch' erfahren werden kann und eine reale Veränderung des menschlichen Seins zur Folge hat. ,Ein solcher Glaube beansprucht Wahrheit für sich und fordert Hingabe an das, was unbedingt angeht. [...] Wenn der ganze Mensch ergriffen ist, sind alle seine Kräfte ergriffen.' (Paul Tillich).“ (116-118)

Eine neue herausfordernde Standortbestimmung der feministisch-theologischen Forschung unternehmen die Beitragenden in dem von Christine Gerber, Silke Petersen und Wolfram Weiße im LIT Verlag (ISBN 3-643-11069-5) herausgegebenen Band **Unbeschreiblich weiblich? Neue Fragestellungen zur Geschlechterdifferenz in den Religionen**. Wie der Titel zu verstehen ist, erläutern die Herausgebenden in ihrem Vorwort wie folgt: „Unbeschreiblich weiblich' ist dabei doppeldeutig gemeint: Das Weibliche ist nicht nur unbeschreiblich in dem Sinne, dass der anerkennenden Bewunderung die Worte fehlen. ,Unbeschreiblich weiblich' will vor allem den Ansatz postmoderner Gendertheorien auf einen klangvollen Begriff bringen: Das, was als

‚weiblich‘ aufgefasst wird, liegt nicht im Wesen der Dinge an sich, sondern wird immer wieder neu kulturell ausgehandelt und hergestellt. Dem dabei offenbar wirksamen Bedürfnis nach (Geschlechter-)Ordnung dient bis in die Gegenwart die ‚Strategie‘, das Weibliche als das Andere des Männlichen zu definieren. Folglich wird mit der Unterminierung ontologischer Konzepte des Weiblichen auch die Männlichkeit ‚kontingent‘. Wo wird das in den Texten der großen Religionen sinnfällig – und wie wird in theologischen Entwürfen aus dem Christentum und anderen Weltreligionen heute diese Diskussion aufgegriffen? Diese Frage verbindet die verschiedenen Beiträge im vorliegenden Band. Denn an der Ordnung der Geschlechter hatten und haben die Weltreligionen mit ihren heiligen Texten und Ritualen einen großen Anteil, der auch über die Religionsanhängerinnen und -anhänger hinaus in den jeweiligen Kulturen wirkmächtig ist. Darum ist es von doppeltem Interesse, einerseits die Quellen auf ihre Genderkonstrukte hin zu befragen, um deren Wandel zu erhellen, und andererseits zu fragen, wie in den gegenwärtigen theologischen Diskursen die Frage der Geschlechterdualität reflektiert wird. Die Beiträge des vorliegenden Bandes verfolgen diese Fragen in Überblicksdarstellungen und in historischen wie aktuellen ‚Fallbeispielen‘. Der Einleitungsbeitrag von Uta Pohl-Patalong führt in den gegenwärtigen Stand der Genderdiskurse ein. Die beiden folgenden Beiträge unterziehen traditionell christliche Theologoumena einer Revision: Zunächst fragt Christine Globig, wie in der christlichen Ethik unter dem Gender-Gesichtspunkt von der Autonomie des Menschen zu reden wäre. Darauf setzt sich Helga Kuhlmann damit auseinander, inwiefern mit der Rede von der Inkarnation Gottes im ‚Mann‘ Jesus Christus eine männliche Gottesvorstellung befördert wird, und zeigt zugleich theologische Gründe, diesem Konnex zu widersprechen. Vier Aufsätze widmen sich der christlichen Tradition in biblischen Texten und historischen Zusammenhängen. Gerlinde Baumann geht der Frage nach, wie sich die ‚männliche‘ Gottesvorstellung der alttestamentlichen Überlieferung im Kontext des Alten Orients verstehen lässt. Anschließend analysiert Christine Gerber die Eheordnung des Epheserbriefs im Blick auf die ihr zugrunde liegende Geschlechterkonstruktion, während Silke Petersen ihr Augenmerk auf solche Texte des frühen Christentums legt, die zeigen, dass im antiken Diskurs eine Art von Geschlechtswechsel durchaus möglich war. Zum Abschluss des historischen Teils weist Barbara Müller anhand von Quellen der älteren Kirchengeschichte auf Frauen hin, die ihre Wirksamkeit in ‚Männerdomänen‘ entfalteten. Die weiteren vier Beiträge dieses Bandes befassen sich mit der Genderthematik aus Sicht des Buddhismus, des Islam und des Judentums. Sie alle gewinnen im kritischen Rückgriff auf die jeweilige Tradition Kriterien, um gegen vorherrschende Geschlechterungleichheit mit theologischen Argumenten anzugehen. Carola Roloff weist nach, dass Erleuchtung bereits in den Anfängen des Buddhismus für Frauen möglich war. Sie plädiert für eine Wiedereinführung der vollen Ordination von buddhistischen Nonnen, um für Religion und Gesellschaft ein Zeichen der Gleichberechtigung der Frau zu setzen. Dass im Koran alle Menschen als gleichwertig angesehen werden, ungeachtet von Geschlecht oder Hautfarbe, unterstreicht Hamideh Mohagheghi. Insofern bietet der Islam eine Basis, um für Gender-Equality einzutreten. Katajun Amirpur setzt sich mit Ansätzen von islamischem Feminismus auseinander und rekurriert als Fallbeispiel auf den Iran. Es sei notwendig, dass muslimische Frauen sowohl in islamisch geprägten Ländern als auch in Europa selber am Diskurs darüber teilnehmen, wie der Koran interpretiert werden müsse. Schließlich argumentiert Eveline Goodman-Thau, dass über eine männlich dominierte rabbinische Tradition hinaus das Potenzial von Frauen für die Erlösung Israels mit eingebracht werden müsse. Der Frau komme als Vermittlerin zwischen Mann und Gott eine zentrale Rolle zu.“ (7-9)

6. Interkulturelles und interreligiöses Lernen

Im Rahmen der bewährten Reihe „Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung“ ist im EB-Verlag (ISBN 3-86893-046-7) der umfangreiche von Manfred L. Pirner, Johannes Lähnemann und Werner Haussmann herausgegebene Band **Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelle Bildung** erschienen, der Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2010 enthält. Dessen Perspektiven erläutern Manfred L. Pirner und Johannes Lähnemann wie folgt: „Als wir uns für das Thema dieses Jubiläums-Forums entschieden, war für uns klar: Es handelt sich um ein brisantes, dringend zu bearbeitendes Thema von einer kaum zu überschätzenden Tragweite. Als ein Zeichen dafür konnte schon gelten, dass der Bundesinnenminister und Initiator der Islam-Konferenz, Dr. Wolfgang Schäuble, bereitwillig die Schirmherrschaft über das 10. Nürnberger Forum übernahm (nach seinem Ressort-Wechsel dann Dr. Thomas de Maiziere). Es erschien uns geradezu erstaunlich, dass weder im Bereich der interkulturellen Friedens- und Dialogarbeit noch in der wissenschaftlichen und bildungsmäßigen Beschäftigung mit interkulturellen und interreligiösen Fragestellungen die Bedeutsamkeit der Medien bislang ins Zentrum der Wahrnehmung gerückt worden war. Eine unerwartete Bestätigung unserer Einschätzung der Wichtigkeit der Medien für interreligiöse Verständigungsprozesse erhielt das Forum zudem durch gleich mehrere weltpolitisch und bundespolitisch bedeutsame Ereignisse in seinem unmittelbaren Vorfeld. Seit Juli 2010 kursierten Meldungen, der amerikanische Pastor Terry Jones wolle eine öffentliche Koranverbrennung am Jahrestag des Anschlags auf das World Trade Center, also drei Wochen vor dem Nürnberger Forum, vornehmen. Die in Windeseile sich global verbreitende Nachricht löste (nicht nur) unter Muslimen in zahlreichen Ländern scharfe Proteste und weltweit heftige Diskussionen aus. Jones verzichtete zunächst auf die Koranverbrennung, setzte seinen Plan dann im März 2011 jedoch tatsächlich in die Tat um – mit der Folge von gewalttätigen Ausschreitungen insbesondere in Afghanistan. Anfang September 2010, knapp einen Monat vor dem Nürnberger Forum, erreichte die kontroverse Diskussion um Thilo Sarrazins Buch ‚Deutschland schafft sich ab‘ einen gewissen Höhepunkt, als er seinen Posten als Vorstandsmitglied der Deutschen Bank verlor. Auch hier trug die große mediale Aufmerksamkeit entscheidend dazu bei, dass Sarrazins teilweise deutlich islamfeindlichen und antisemitischen Thesen rasant in der deutschen Öffentlichkeit verbreitet und diskutiert wurden – sein Buch wurde zum Bestseller, und es gab kaum eine Fernsehtalkshow, die das Thema Sarrazin ausließ. Ebenfalls in den September fiel die Preisverleihung an den dänischen Zeichner der Mohammed-Karikaturen, Kurt Westergaard, durch Bundeskanzlerin Angela Merkel. Seine Bilder des Propheten Mohammed, die im Jahr 2005 in der dänischen Zeitung *Jyllandsposten* erschienen waren, hatten – wiederum befördert durch ihre multimediale und internetgestützte Verbreitung – einen beträchtlichen Aufruhr in Teilen der islamischen Welt verursacht und Westergaard jahrelange Morddrohungen beschert. Die Inszenierung der Verleihung des Medienpreises als Anerkennung für sein unbeugsames Eintreten für Presse- und Meinungsfreiheit lässt sich als bewusst platziertes Signal verstehen, das erwartungsgemäß auf Proteste und Kritik von einigen, wenn auch nicht allen muslimischen Verbänden stieß. Somit standen den Forumsteilnehmer/innen drei aktuelle Beispiele dafür vor Augen, welche zentrale Rolle die öffentlichen Medien für die Wahrnehmung von Religionen und ihres Verhältnisses

zueinander, aber auch für die notwendige gesellschaftliche Diskussion interreligiöser Fragen spielen. Diese Rolle genauer zu analysieren, war ein wichtiges Ziel des 10. Nürnberger Forums insgesamt und insbesondere Hauptgegenstand des *Themenbereichs 1*, *„Die Darstellung der Religionen in den öffentlichen Medien“*. Dazu hatten wir auch mehrere Experten und Verantwortliche aus Journalismus, Film und Fernsehen eingeladen. So gab es beispielsweise ein abendliches Filmgespräch mit Daniel Gerlach, dem Autor des Films *„Wohin treibt der Islam?“*, der kurz vor dem Forum im ZDF gesendet worden war. Es war uns aber wichtig, noch grundsätzlicher an die Medienthematik heranzugehen und – auf der Basis eines weiten Medienbegriffs – nach der Bedeutung der Medien insgesamt für die einzelnen Religionen zu fragen, um von daher ein vertieftes Verständnis für ihre Haltung auch zu den modernen Medien zu gewinnen. Dieser Fragerichtung widmete sich der *Themenbereich 2* mit einem Schwerpunkt auf dem Medium Bild unter dem Titel *„Bilderverbot / Bilderkult: Das Bild und andere Medien in ihrer Bedeutung für die Religionen“*. Zum Dritten ging es uns um die Frage, was die Religionen, gerade auch aus ihrer reichen und langen eigenen Tradition in der Auseinandersetzung mit medialer Wirklichkeit, zum notwendigen medienethischen Diskurs in unserer immer globaleren ‚Mediengesellschaft‘ beitragen können und wie sich solche Beiträge zu philosophischen und menschenrechtlichen Ansätzen verhalten. Diese Perspektive verfolgte der *Themenbereich 3*, *„Medienethik im Kontext religiöser Pluralität“*. Auf den Grundsatzüberlegungen, Analysen und Perspektiven der ersten drei Themenbereiche sollten dann jene im erziehungswissenschaftlichen und (religions-)pädagogischen des *Themenbereich 4* aufbauen. Unter dem Titel *„Medien und interreligiöses / interkulturelles Lernen“* wurden dementsprechend die Herausforderungen, die aus den vielfältigen Verflechtungen von ‚Religion und Medien‘ entstehen, aufgenommen und bearbeitet, wobei sich die Verschränkung von religionspädagogischen und medienpädagogischen Perspektiven durchgängig als notwendige konzeptionelle Grundlage erweist.“ (11f.) Nach der Lektüre der lesenswerten Beiträge bestätigt sich die These der Herausgeber: „Wie im Brennglas machte das Symposium deutlich, dass im Themenfeld Religion und Medien globale Entwicklungen wahrzunehmen sowie internationaler, interreligiöser und disziplinübergreifender Austausch nötig sind, gleichermaßen aber auch die konkreten Kontexte, Voraussetzungen und Bedingungen in den verschiedenen Ländern und Umfeldern im Blick sein müssen.“ (18)

Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung. Pilotstudie zur Unterrichtsforschung ist der Titel eines im Rahmen der bewährten Reihe „Religion und berufliche Bildung“ im LIT Verlag (ISBN 3-643-10796-1) von Albert Biesinger, Klaus Kießling, Josef Jakobi und Joachim Schmidt herausgegebenen Bandes. In seinem Beitrag *„Interreligiöses Lernen als gesellschaftliche und kirchliche Herausforderung“* beschreibt Albert Biesinger die Rahmenbedingungen des dokumentierten Forschungsprojektes: „Die christlichen Jugendlichen, so ist immer wieder zu hören, kennen ihren eigenen Glauben noch nicht einmal, wie sollen sie denn dann in den interreligiösen Dialog mit Muslimen, Juden, Buddhisten und anderen Religionen, Religiositäten und Weltanschauungen eintreten können? Immerhin ist aufgrund der neueren empirischen Forschungen – etwa der Shell Jugendstudie 2010 – zu bedenken, dass die Zahl der katholischen Jugendlichen in ihrer Glaubenssicherheit geradezu eingebrochen ist. Die entsprechenden Zahlen weisen darauf hin, dass die Werte für die Glaubensverunsicherung bei den evangelischen Jugendlichen zwar schon in der Vorgängeruntersuchung gering waren, sich aber nach den Ergebnissen von 2010 stabilisiert bzw. möglicherweise sogar die ‚Talsole‘ durchschritten haben.

Parallel dazu sind die Werte für die Unsicherheit bei muslimischen Jugendlichen wiederum zurückgegangen, d.h. die muslimischen Jugendlichen sind in ihrem Glauben im Vergleichszeitraum eher sicherer geworden – und das auf der Grundlage einer ohnehin schon hohen Ausgangsbasis. Tatsächlich ist die religiöse Orientierungskompetenz im eigenen religiösen Weg für viele Jugendliche kaum gegeben. Dies ist auch eine kritische Rückfrage an die Qualität des Religionsunterrichtes. Allerdings muss man sich klarmachen, in welcher knapper Zeitspanne sich insbesondere der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen abspielen muss. Darüber hinaus sind die Ausgangslagen vieler Schülerinnen und Schüler schwieriger geworden. Man könnte also auch so argumentieren: Die Jugendlichen sollen sich (endlich) intensiver in ihrem eigenen religiösen Weg beheimaten, vertiefen und verwurzeln. Wenn sich dann noch übrige Kraft abzeichnet, können sie auch in den interreligiösen Dialog eintreten. Diese Ausgangslage dürfte sich allerdings im Hinblick auf die Herausforderungen, die auf diese Jugendlichen im Laufe dieses Jahrhunderts zukommen, als Fehleinschätzung erweisen: Immerhin werden die heutigen Jugendlichen in eine multikulturelle Situation hineinwachsen, und sie sind es bereits. Aber die Herausforderungen, die sich daraus ergeben, werden noch ansteigen. Nicht zuletzt auch deswegen, weil sich am Beispiel des Islam zeigt, dass diese Religion auch öffentlich eine immer größere gesellschaftliche Rolle spielt und Bedeutung gewinnt. Damit ist die Idee, die Augen davor zu schließen und sich diesen Herausforderungen zu verweigern, eine religionspädagogische Sackgasse. Auf der anderen Seite allerdings darf der Religionsunterricht im berufsbildenden Schulbereich nicht einseitig zu einem interreligiösen Religionsunterricht werden. Er würde sich von den verschiedensten Konzepten von Religionsunterricht als Religionskunde kaum mehr unterscheiden. Wenn der Religionsunterricht sich nicht mehr auf seine christlichen Wurzeln, die christlichen Deutungskategorien und vielfältigen Erfahrungen, wie sie uns in den Traditionen der evangelischen und katholischen Kirche bewahrt und als Gabe und Aufgabe anvertraut sind, berufen dürfte, würde man die Schülerinnen und Schüler um wesentliche Erkenntnisse, Identifikationsmöglichkeiten und vor allem auch um spirituelle Vollzüge bringen. Damit ist gleichzeitig aber auch deutlich gesagt, dass beide Extrempositionen nicht hilfreich und zukunftsfähig sind. Will man nämlich die religiöse Verwurzelung für die christlichen Schülerinnen und Schüler in ihrer Tradition intensivieren und sie gleichzeitig für den interreligiösen Dialog kompetent machen, dann sind religionsdidaktisch neue Wege zu suchen. Der hier vorliegende Band ist das Ergebnis solcher religionsdidaktischer Bemühungen, der selbstkritischen Metakommunikation und der konkreten Unterrichtsversuche in der Praxis des Religionsunterrichtes, der in vielen Bundesländern seit Längerem schon in konfessioneller Kooperation sowie mit Schülerinnen und Schülern im Gaststatus realisiert wird. Wenn man sich also Gedanken macht, wie interreligiöses Lernen im konkreten Unterricht verläuft und welche interreligiösen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in diesem Unterricht zeigen, dann bieten die Ergebnisse dieser Unterrichtsversuche viele wichtige Hinweise und Möglichkeiten. Die religionspädagogische Fragestellung lautet: Lernen Jugendliche ihren eigenen religiösen Weg im Spiegel anderer religiöser Wege besser und neu kennen? Einfach gesagt: Bringt der interreligiöse Dialog möglicherweise sogar einen Motivationsschub, sich anders, intensiver und vor allem auch motivierter mit solchen Fragestellungen zu beschäftigen? Konkret: Verstehen christliche Jugendliche die Botschaft von der Menschwerdung intensiver, wenn sie von muslimischen Gleichaltrigen kritisch angefragt werden, ob sie etwa an drei Götter glauben? Der intensiv geführte Dialog, was Christen wirklich mit dem Glauben an den einen Gott in drei Personen und was Muslime wirklich mit ihrer Gottesvorstellung Allah meinen, könnte zu einer interessanten Lernsituation führen, die die christliche

Hermeneutik der Inkarnationsvorstellungen inspiriert – und dies gerade aus dem Dialog mit muslimischen Gleichaltrigen. Von daher gesehen lesen sich die Ergebnisse unserer Unterrichtsforschung sehr differenziert. Zum einen zeichnen sich Hinweise auf eine hohe Begegnungs- und Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern ab. Zum anderen aber zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander (noch) ratlos sind und wenige Möglichkeiten haben, diese Dialoge selbständig zu führen. Daraus ergibt sich die Frage nach der entsprechenden kompetenten Unterrichtsplanung, in der die Schülerinnen und Schüler mit differenzierenden Texten, Materialien und mit motivierenden Fragestellungen konfrontiert werden. Hier wäre vor allem auch auf die beiden zentralen lernpsychologischen Ansätze des darstellenden Lehrens und des entwickelnden Lernens hinzuweisen. Bei solch anspruchsvollen Unterrichtssituationen brauchen die Schülerinnen und Schüler möglicherweise andere religionsdidaktische Förderung als für den Religionsunterricht ohne die direkte, bewusst intendierte Dialogsituation. Wie dies konkret aussehen kann, wird sich in den nächsten Jahren empirisch erst noch erweisen müssen. Die hier vorliegende Pilotstudie ist lediglich ein erster Schritt. Sie kann noch nicht nachzeichnen, wie eine Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern verläuft, sondern gibt erste Hinweise darauf, ob Schülerinnen und Schüler in der direkten Begegnungssituation interreligiöse Kompetenzen zeigen und artikulieren. Aber damit ist wenigstens ein erster wichtiger, sehr erhellender und zu weiteren Forschungen anregender Schritt gemacht, dem weitere Studien, vor allem Interventionsstudien, folgen müssen. Für die Fort- und Weiterbildung zeichnet sich aber jetzt schon die Dringlichkeit ab, die elementaren Themen und Kompetenzen der interreligiösen Verständigung als Anerkennung der anderen als andere in den Mittelpunkt zu stellen. Der christliche Glaube an den dreieinen Gott ist im interreligiösen Dialog religionspädagogisch auf allen Elementarisierungsebenen zu profilieren. Viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer fühlen sich auf die neue Situation nur ungenügend vorbereitet. Dabei ist der Paradigmenwechsel hin zu einem fundierten christlichen Religionsunterricht in der Hermeneutik des interreligiösen Dialoges dringend. Möglicherweise sind wir bereits zu spät dran.“ (7-10)

Profunde theologiegeschichtliche bzw. systematisch-theologische Beiträge von Jan Rohls, Christian Danz, Hans Waldenfels und Ernst Michael Dörrfuß führen in dem von Friedrich Hauschildt im Gütersloher Verlag (ISBN 3-579-01636-8) herausgegebenen Band **Dialog der Religionen. Grundlegende theologische Aspekte, praktische Erfahrungen und offene Fragen** in das Thema des religiösen Dialogs ein. Zu Recht schreibt der Herausgeber in seinem Vorwort: „Die Zeiten, in denen die Religionen in relativ homogenen Räumen wirkten und die Gläubigen selten Gliedern anderer Religionen begegneten, sind längst vorüber. Angehörige unterschiedlicher Religionen treffen im Alltag aufeinander. Damit stellen sich grundsätzliche und eher praktische Fragen: Wie verhalten sich die Geltungsansprüche der Religionen zueinander? Wie kann ich meiner Religion unverbrüchlich verbunden sein und zugleich anderen Religionen respektvoll und tolerant begegnen? Gibt es Möglichkeiten des gemeinsamen Feierns? In Kirche und Theologie werden diese Fragen seit langem behandelt. Der vorliegende Teilband des Kirchlichen Jahrbuches ist diesen Fragen gewidmet.“ (IX) Der Aufbau des empfehlenswerten Buches gestaltet sich wie folgt: „Jan Rohls beschreibt die Wahrnehmung, Deutung und Wertung der Weltreligionen durch die reformatorische Theologie in Deutschland seit der Aufklärung. Einen materialreichen Überblick über die religionsphilosophisch-dogmatische Dimension eines Dialogs der Religionen bzw. der Möglichkeit, Probleme und Grenzen einer protestan-

tischen Theologie der Religionen gibt Christian Danz. Über die Position der römisch-katholischen Kirche zum Dialog der Religionen seit dem II. Vatikanischen Konzil informiert auch mit Blick auf die außereuropäischen Debatten Hans Waldenfels. Ernst Michael Dörrfuß diskutiert in historischer und biblisch-theologischer Perspektive die Sensibilitäten und ‚Besonderheiten des christlich-jüdischen Gesprächs in Deutschland seit 1945 im Horizont interreligiöser Begegnung‘. Den vier grundsätzlichen Beiträgen folgen drei Texte, in denen die Beschreibung des Dialogs der Religionen auf einem jeweils konkreten Feld im Vordergrund steht. Aus langjähriger beruflicher Vertrautheit mit dem Thema stellt Barbara Huber-Rudolf Entwicklung, Formen und Foren des interreligiösen Dialogs in Großbritannien und den Niederlanden vor dem Hintergrund der politischen Entwicklung seit dem 11. September 2001 dar. Vicco von Bülow stellt die beiden zentralen Texte der EKD zum Thema vor: ‚Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen‘, 2003, und ‚Klarheit und gute Nachbarschaft‘, 2006. Darüber hinaus zeichnet er detailliert die z. T. sehr kontroverse Rezeption durch evangelische Theologen und Muslime nach. Lutz Friedrichs schildert differenziert die Diskussionslage in den evangelischen Kirchen über Multireligiöse Feiern. Er stellt Differenzierungen in Begrifflichkeit und Formen der Feiern dar und fokussiert die Frage multireligiöser Feiern auf die Bereiche Schule und öffentliche Trauer bei Unglücksfällen, Katastrophen und Gewalttaten. Zuletzt behandelt er die Frage nach bi-religiösen Kasualien am Beispiel der Trauung.“ (IXf.)

Die besten Beispiele zur interreligiösen und interkulturellen Bildung aus dem gesamten Bundesgebiet sowie Empfehlungen und Arbeitshilfen für die Praxis enthält das im Rahmen des mehrjährigen bundesweiten Forschungsprojektes „Interkulturelle und interreligiöse Erziehung in Deutschland“ von Anke Edelbrock, Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-24666-3) herausgegebene reich bebilderte Buch **Religiöse Vielfalt in der Kita. So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis**, das in die Handbibliothek jeder Kindertagesstätte gehört. Einleitend führen die Herausgebenden aus: „Religion ist in den letzten Jahren zu einem bedeutenden Thema in der öffentlichen Diskussion geworden. Dass eine multikulturelle und multireligiös zusammengesetzte Gesellschaft aktuell zu den zentralen Herausforderungen gehört, bestreitet in Deutschland kaum mehr jemand. Auch besteht Einigkeit darüber, dass Bildung nicht erst in der Schule beginnt. Die Bildungsbedeutung gerade der frühen Lebensjahre wird allgemein anerkannt, und es werden zunehmend auch entsprechende Forderungen im Blick auf eine wirksame Förderung von Kindern ‚von Anfang an‘ vertreten. So sind Kindertageseinrichtungen heute eine Institution der Bildung, in denen die Kinder in viele Bildungsbereiche eingeführt werden. Bildung soll die kindliche Neugier und Wissbegierde aufnehmen und sich an den Lebenswelten der Kinder orientieren. Auch interreligiöse und interkulturelle Bildung gehört zu diesen zentralen Bildungsbereichen. Interreligiöse und interkulturelle Bildung sind eng miteinander verwoben und können nur miteinander berücksichtigt und vermittelt werden. In vielen Einrichtungen steht die Frage im Vordergrund, wie Kitas mit kultureller Vielfalt umgehen können, weniger die Frage nach einer angemessenen Antwort auf religiöse Unterschiede. Hier zeigt sich ein deutlicher Nachholbedarf. Denn in sehr vielen Kitas weisen die Kinder unterschiedliche religiöse Prägungen und Zugehörigkeiten auf. Darüber hinaus müssen auch die in der Kita gebotenen Bildungsmöglichkeiten auf gesellschaftliche Herausforderungen eingestellt sein. Der vorliegende Band lenkt deshalb die Aufmerksamkeit bewusst auf die Frage, wie religiöse Vielfalt in den Kitas angemessen berücksichtigt werden kann. Antworten auf diese Frage haben wir anhand von 17 Best-Practice-Beispielen aus

ganz Deutschland zusammengetragen. An diesen Beispielen aus der Praxis wird deutlich, wie religiöse Vielfalt in Kindertageseinrichtungen zum Thema gemacht werden kann und wie interreligiöse und interkulturelle Bildung schon jetzt gelingen kann, vor allem in Einrichtungen, die sich gezielt auf diese Herausforderung eingelassen haben. An die positiven Erfahrungen in solchen Einrichtungen schließen sich unsere Empfehlungen zur interreligiösen Bildung in der Kita an. Diese Empfehlungen beruhen zugleich auf einer breiten wissenschaftlichen Grundlage – in der Gestalt einer Repräsentativbefragung von Erzieherinnen, einer Untersuchung zur religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter sowie auf Untersuchungen zu Erwartungen und Erfahrungen von Eltern. Mit den Empfehlungen wenden wir uns an einen breiten Adressatenkreis: Außer den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen sprechen wir auch Fachberaterinnen und Fachberater an sowie alle, die in der Aus- und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte arbeiten. Ebenso werden die Träger der Einrichtungen und Verantwortliche in der Bildungs- und Sozialpolitik angesprochen. Denn in vieler Hinsicht hängt das Gelingen interreligiöser Bildung davon ab, dass dieses Thema in Öffentlichkeit und Politik nicht länger vernachlässigt wird. Nach welchen Kriterien wurden die als Best-Practice-Beispiele beschriebenen 17 Einrichtungen ausgewählt? Um es klar zu sagen: Wir haben nicht die besten 17 Einrichtungen in Deutschland gesucht. Eine solche Auswahl wäre weder sinnvoll noch möglich. Wir wollen vielmehr zeigen, dass interreligiöse und interkulturelle Bildung nicht nur eine theoretische Forderung bezeichnet, sondern bundesweit in Kitas unabhängig von der jeweiligen Trägerschaft auch bereits erfolgreich umgesetzt wird. Die bundesweite Identifikation der Einrichtungen fand auf unterschiedlichen Ebenen statt. Befragt wurden zunächst Multiplikatoren, insbesondere Verbände. Genannt seien namentlich der ‚Verband Katholische Kindertageseinrichtungen für Kinder‘ und die ‚Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e. V.‘. Darüber hinaus entstanden Kontakte zu regionalen Fachberatungen für Kindertageseinrichtungen mit der Absicht, weitere Hinweise auf besonders engagierte Einrichtungen zu bekommen. Auch bei Veranstaltungen im Rahmen unseres Gesamtprojekts konnten wir Hinweise sammeln. Schließlich recherchierten wir im Internet und in Zeitschriften für den Elementarbereich, in denen immer wieder Einrichtungen mit besonderem Profil oder speziellen Projekten vorgestellt werden. In Ballungsräumen schrieben wir Multiplikatoren-Einrichtungen an, von Integrationsagenturen über Kulturwerkstätten bis hin zu Abteilungen des Diakonischen Werks und der Caritas oder Fachbereichsstellen für Migration. Im Internet wurden wir oft schon vor dem ersten Telefonkontakt auf Kindertagesstätten aufmerksam, die selbstständig ihr Profil vorstellen. So konnten wir 169 Einrichtungen ‚sammeln‘ und ausführliche Telefoninterviews mit ihnen führen. 26 dieser Einrichtungen besuchten wir vor Ort und konnten ihre Arbeit gründlich kennen lernen. Intensive halboffene Interviews waren Teil der Besuche. Leider konnten nicht alle besuchten Einrichtungen hier vorgestellt werden, der Umfang des Buches ist beschränkt. Die 17 Best-Practice-Porträts sind jeweils zweigeteilt: In einem ersten Teil beschreiben wir zunächst kurz Ort, Art und Größe der Einrichtung, dann das besondere Profil ihrer interreligiösen und interkulturellen Arbeit. In einem zweiten Teil kommen die Einrichtungen selbst oder Institutionen, die eng mit ihrer Arbeit verbunden sind, zu Wort. Hier geht es um das Markenzeichen der Einrichtung. Unsere Frage dahinter: Was tun Sie Besonderes, damit bei Ihnen die interreligiöse und interkulturelle Bildung gelingt? Die Antworten auf diese Frage sind so interessant und verschiedenartig wie die Einrichtungen selbst. Eben deshalb bieten sie auch zahlreiche Anregungen für andere Einrichtungen. Am Ende eines jeden Porträts benennen wir ausdrücklich Impulse für die Praxis, gewonnen aus den Erfahrungen der jeweiligen Einrichtung. Die Reihenfolge der Porträts bedeutet keine Wertung, sondern

orientiert sich an der Gliederung unserer Empfehlungen im ersten Teil des Buches. Einen gezielten Zugang zu Umsetzungsideen für die interreligiöse und interkulturelle Bildung soll die Checkliste im letzten Teil des Buches bieten. Dabei lautet die Fragestellung: ‚Wie werden wir mit unserer Einrichtung fit für interreligiöse Arbeit?‘ Hier finden sich auch Literaturhinweise für die Praxis.“ (12-14)

Eine andere Sicht auf den Islam möchte das im FEL-Verlag (ISBN 3-932650-47-5) erschienene Buch **Der Islam in der Diskussion** von Sadik Hassan vermitteln, das die neue Reihe „Religion und Gesellschaft“ eröffnet. In seinem ausführlichen Vorwort ordnet es Wilhelm Schwendemann in den aktuellen Kontext der Erneuerung und der theologischen Diskussion ein: „Die Idee für diese Untersuchung allerdings entstand bereits, als Ereignisse wie der ‚arabische Frühling‘ noch als träumerische und völlig fantastische Utopien abgetan wurden. Bereits damals war jedoch offensichtlich, dass innerhalb der islamischen Theologie fundamentalistische Diskurse bestimmend geworden waren und mit ihnen Arten des Zugriffs auf die Grundlagen des Islam, die Aussagen des Korans und der Sunna oft wörtlich interpretierten und auslegten und auf eine sehr problematische Weise einen scheinbar einfachen Zugriff zu einer immer komplizierteren Welt boten und darüber hinaus in vielerlei Hinsicht Grundaussagen des Korans und die theologischen Pfeiler des Islam außer Acht ließen. Es war also offensichtlich, dass eines der Felder, die einer Erneuerungsbewegung bedurften, das Feld der aktuell praktizierten Theologie in den islamischen Ländern war. Im historischen Überblick, den Hassan in diesem Buch gibt, wird darüber hinaus deutlich, dass dieser verengte Diskurs der islamischen Theologie ein Phänomen der letzten Jahrhunderte darstellt und also im Kontext der gesamten Geschichte des Islam analysiert und verstanden werden muss. Sadik Hassans Untersuchung in diesem Buch dreht sich um die Grundfrage, was wir als gläubige Menschen tun können, um die Gesellschaft der großen Konfrontationen in eine friedlichere Gesellschaft des gegenseitigen Austausches verwandeln zu können. Eine entscheidende Rolle in diesem Prozess spielt die Art unseres theologischen Zugriffs auf die Quellen unserer Religion, deshalb werden die Thesen der islamistischen Diskurse in diesem Buch offen zur Diskussion gestellt und anhand der islamischen Quellen auf ihre argumentative Überzeugungskraft geprüft. Als umso glücklicherer Umstand stellt es sich also dar, dass die Thesen dieser Untersuchung durch die Ereignisse der arabischen Erhebungen in Tunesien, Ägypten, Syrien und Bahrein verdeutlicht werden und gleichzeitig die Möglichkeit besteht, in Rückbezug auf die Ereignisse des ‚arabischen Frühlings‘, in gesellschaftlichen wie auch in theologischen Auseinandersetzungen völlig neue Wege zu bestreiten. Heute bietet sich uns die einzigartige Möglichkeit, die fundamentalistischen und reaktionären Diskurse innerhalb des Islam, die in den letzten Jahrzehnten medial zu den hegemonialen Diskursen wurden, einer Prüfung anhand der eigenen Quellen des Islam, und eben nicht westlichen Wertvorstellungen, zu unterziehen und diese Diskurse also argumentativ zu entkräften. Die vielen Fragen und Thesen, die der Autor hier aufgreift, hängen außerdem eng mit seinen eigenen Erfahrungen in der irakischen Demokratiebewegung zusammen, die der Autor sowohl als Journalist als auch als Wissenschaftler in den letzten Jahren tatkräftig und unermüdlich unterstützte. Sadik Hassan handelt in diesem Buch alle Fragen ab, die den öffentlichen Diskurs um den Islam in den westlichen Gesellschaften bestimmen. So geht der Autor in den Kapiteln 3-5 sowohl auf das Phänomen des politischen Islam als auch auf die Unstimmigkeiten ein, die sich innerhalb der fundamentalistischen Bewegungen des Islam in Bezug auf die Quellen des Islam, den Koran und die Sunna des Propheten Mohammed, ergeben. Hassan geht sowohl der Frage

nach, welche Rolle der Koran selbst bei der Entstehung dieser Diskurse spielt und inwiefern bestimmte Überzeugungen aus Fehlern bei der Auslegung des Koran resultieren und dann zu gewalttätigen Ausbrüchen im Namen der Religion des Islam führen. In den weiteren 6-9 Kapiteln untersucht der Autor die gesellschaftliche Rolle der Frau innerhalb des Islam anhand verschiedener Textstellen des Korans, die im Vergleich mit Auszügen aus Altem und Neuem Testament analysiert werden. Im Folgenden stehen vor allem die Fragen danach im Vordergrund, wie sich das Verhältnis zwischen Islam und Demokratie heute darstellt und welche Bedeutung die Missionsbewegungen innerhalb des Islams innerhalb demokratischer Strukturen und Prozesse besitzen. In den nun folgenden Kapiteln 10-12 eröffnet der Autor Perspektiven auf die Ursachen und Hintergründe vieler der heutigen Probleme, indem er detaillierte Einblicke in die islamische Kultur und Philosophie gibt und in die Grundzüge des Denkens verschiedener islamischer Theologen und Philosophen einführt und deren Differenzen verdeutlicht. Kapitel 13 schließlich schlägt dann eine Brücke von der Vergangenheit zur Gegenwart und setzt sich mit aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen in Hinblick auf die Möglichkeiten von Integration und die Gefahren von Ausgrenzung auseinander.“ (11f.)

Zita Bertenrath untersucht in ihrer im Verlag Dr. Kovač (ISBN 3-8300-4169-6) veröffentlichten Untersuchung **Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht** anhand von Schüleraufsätzen aus der Sekundarstufe I und II muslimische und christliche Glaubensvorstellungen. In ihrer Einleitung skizziert die Autorin ihr Vorhaben wie folgt: „Wirft man heute einen Blick in ein Klassenzimmer, zeigt sich oft ein buntes Bild: Es sitzen viele Schüler(innen) unterschiedlicher nationaler und religiöser Herkunft gemeinsam im Unterricht. Selbst im evangelischen Religionsunterricht findet man neben den christlichen Schüler(inne)n einige, die angeben atheistisch zu sein, und viele, die sich nicht so sicher sind, ob und was sie glauben – außerdem teilweise auch muslimische Schüler(innen). In dieser religiös pluralen Situation erscheint es interessant und notwendig, die jeweiligen Ausprägungen der Religiosität von Schüler(inne)n zu untersuchen. Da die in Deutschlands Schulen neben dem Christentum am häufigsten vertretene Religion der Islam ist, wurde dieser hier ebenso in den Blick genommen. Ich hoffe, mit dieser Untersuchung – auch wenn sie aus christlicher Perspektive vorgenommen wird – einige Erkenntnisse auch für die Islamische Religionspädagogik gewinnen zu können. In der vorliegenden Studie werden somit die Gottesbilder von muslimischen und christlichen Schüler(inne)n untersucht. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Studie an eine ganz unterschiedlich vertiefte Forschungslage anschließt: Die Gottesvorstellungen von muslimischen Schüler(inne)n sind in der Literatur bisher nur am Rande thematisiert worden. Hingegen gibt es zu den Gottesvorstellungen der christlichen Schüler(inne)n schon vielfältige Untersuchungen. Trotz dieses ‚Wissensvorsprungs‘ bezüglich der Religiosität von christlichen Jugendlichen soll in dieser Studie für beide Untersuchungsgruppen die gleiche Fragestellung im Vordergrund stehen: Zum einen geht es um die Erkundung der konkreten Gottesvorstellungen von muslimischen und christlichen Schüler(inne)n. Dazu wird die schlichte Frage beantwortet werden: *Welche Vorstellungen haben muslimische und christliche Schüler(innen) von Gott?* Es wird darum gehen, zunächst ohne theoretische Vorannahmen die Gottesvorstellungen der Schüler(innen) zu erkunden. In einem zweiten Schritt wird ein Bezug zu der jeweiligen christlichen beziehungsweise muslimischen Tradition hergestellt: *Inwiefern greifen die muslimischen und christlichen Schüler(innen) in ihren Aufsätzen Vor-*

stellungen aus der muslimischen bzw. christlichen Tradition auf? Dabei wird es darum gehen, *welche* Vorstellungen die Schüler(innen) aufgreifen und *wie* sie dies tun. Damit liegt der Schwerpunkt der Studie auf einem inhaltlichen Aspekt von jugendlicher Religiosität. Die persönlichen Gottesvorstellungen sollen dazu zunächst in ihrer Vielfalt erschlossen werden. Hier eignet sich am besten eine qualitative Forschungsmethode. Insgesamt ist die Studie in zwei Teile aufgeteilt: In einem *ersten Teil* wird eine theoretische Grundlage geschaffen: Es erfolgt eine überblickshafte Darstellung der Gottesvorstellungen im Islam (Kapitel 1) und im Christentum (Kapitel 2). In dem *zweiten Teil* geht es um die konkrete qualitative Studie. Dazu wurden insgesamt 90 Aufsätze von muslimischen und christlichen Schüler(inne)n gesammelt, in denen diese sich zu ihrer persönlichen Gottesvorstellung äußern. Zunächst wird die Vorgehensweise und Untersuchungsmethode genau beschrieben (Kapitel 3). In den nächsten beiden Kapiteln findet man die Analyse der Schüleraufsätze. Zunächst werden die muslimischen Schüler(innen) behandelt (Kapitel 4), anschließend die christlichen (Kapitel 5). Die Kapitel sind beide jeweils so aufgeteilt, dass der Leser zunächst eine ausführliche Inhaltsanalyse vorfindet, in der folgende Fragestellung im Vordergrund steht: *Welche Vorstellungen haben muslimische und christliche Schüler(innen) von Gott?* Nach den einzelnen Kapiteln erfolgt eine ‚Zusammenfassende Analyse‘, die den Fokus auf die zweite Fragestellung dieser Arbeit lenkt: *Inwiefern greifen die muslimischen und christlichen Schüler(innen) in ihren Aufsätzen Vorstellungen aus der muslimischen bzw. christlichen Tradition auf?*. Damit werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit den theologischen Studien in Teil 1 in Verbindung gesetzt und analysiert. Abschließend findet man im letzten Kapitel (Kapitel 6) eine Systematisierung der in der ‚Zusammenfassenden Analyse‘ erbrachten Ergebnisse. Außerdem werden Abschlussthesen aufgestellt, die aus der in dieser Studie gegenüberstehenden Betrachtung muslimischer und christlicher Religiosität hervorgehen.“ (11-13)

Susanne Heine, Rüdiger Lohlker und Richard Potz haben gemeinsam im Tyrolia Verlag (ISBN 3-7022-3025-8) das ausgezeichnete Handbuch **Muslimen in Österreich: Geschichte – Lebenswelt – Religion. Grundlagen für den Dialog** verfasst. In ihrem Vorwort schreiben sie zu Recht: „Ein Buch über Muslime und Musliminnen in Österreich zu schreiben, ist immer noch ein Wagnis. Man sieht sich vor allem vor das Problem gestellt, dass es wenig verlässliche Daten gibt. Die Anzahl der Arbeiten zu einzelnen Themen nimmt zwar in jüngster Zeit deutlich zu, umfassende empirische Untersuchungen, die im Zusammenhang mit der Lebenssituation von Muslimen / Musliminnen in Österreich stehen, sind aber immer noch rar. Dies ist umso bedauerlicher, als häufig gezeigt werden kann, dass einzelne Alltagserfahrungen, die vor schnell zur veröffentlichten Meinung werden, ernsthaften empirischen Untersuchungen nicht standhalten. Probleme, die berghoch scheinen, schrumpfen auf diese Weise, wenn man genau hinsieht, zur Größe von Maulwurfshügeln. Was ein derartiges Unterfangen des Weiteren so schwierig erscheinen lässt, ist vor allem die Überlagerung von unterschiedlichen Fragestellungen. Im Vordergrund steht eine Mischung von Migrations-, Integrations- und Religionsfragen, von sozialer und kultureller Ursachenforschung, Bereiche, die sich gerade in Bezug auf Muslime / Musliminnen kaum voneinander trennen lassen; darauf werden wir in diesem Buch immer wieder zurückkommen. Wenn wir über den Islam in der Gegenwart reden, sind wir aber noch mit einem weiteren fundamentalen Problem konfrontiert. Wir erleben auch in Österreich eine Transformation des Diaspora-Islams in zwei Richtungen. Einerseits entwickelt er sich zu einem globalisierten Islam, der sich von der Einbindung in

lokale Traditionen und von der Bindung an Herkunftsländer löst. Andererseits zeichnet sich eine austro-islamische Inkulturation ab, da immer mehr Muslime / Musliminnen in Österreich aufgewachsen sind und der Islam inzwischen zu einer österreichischen Religion geworden ist; damit kommt es teilweise zu einer neuerlichen territorialen Bindung. Dies macht die Beschäftigung mit islamischen Themen in der Öffentlichkeit nicht unbedingt einfacher. Denn der immigrierte Teil der österreichischen Muslime / Musliminnen entwickelt ein komplexes Zugehörigkeitsgefühl, das zunehmend eine durchaus starke österreichische Identität mit weiterhin bestehenden Kontakten in die Herkunftsländer verbindet, eine ‚bewegte Zugehörigkeit‘ (Strasser 2009), auch als Ausdruck einer gelebten Globalisierung. Damit nimmt auch der Islam in Österreich an den Prozessen der Standardisierung und Re-Formatierung teil, denen Religionen heute weltweit unterworfen sind (Roy 2010). Obwohl Österreich die einschlägigen Herausforderungen im Regelfall mit anderen europäischen Staaten gemeinsam hat, gilt es doch, die österreichischen Besonderheiten für muslimische Migranten / Migrantinnen nicht aus dem Auge zu verlieren. Die islamische Vielfalt in Europa hat mehrere Wurzeln, die miteinander zwar zunehmend verwachsen, aber dennoch gesellschaftlich immer noch in unterschiedlicher Weise prägend auf den Islam in den verschiedenen europäischen Staaten wirken. Erstens ist da die kolonialistische Vergangenheit, welche dem britischen Islam einen indisch-pakistanischen und dem französischen Islam einen nordafrikanischen Charakter verleiht. Zweitens gibt es die Nähe zu einem eigenständigen europäischen Islam; dies kann wie im Falle Spaniens, Süditaliens und Siziliens eine historische Reminiszenz sein oder am Balkan aktuelle gesellschaftliche und politische Realität. Die dritte Wurzel ist die Prägung durch die Herkunftsländer der Arbeits- und Fluchtmigranten und -migrantinnen, in vielen europäischen Staaten sind dies die Türkei und das ehemalige Jugoslawien. In Österreich sind die islamische ‚Community‘ und das Bild von ihr durch eine Mischung aus historischen Verknüpfungen mit dem bosnischen Islam und einer türkischen Arbeitsmigration sowie einer bosnisch / kosovarisch / albanischen Arbeits- und Fluchtmigration gekennzeichnet. Mit der bosnischen Vergangenheit verknüpft ist die Tatsache, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Islam in Österreich seit der Monarchie (‚Islamgesetz‘ 1912) besonders günstig sind. Es lässt sich aber nicht übersehen, dass im Bildungssystem Österreichs – beginnend bei der vorschulischen Erziehung – im europäischen Vergleich merkbare Defizite für muslimische Zuwanderer zu verzeichnen sind, was lange Zeit sowohl durch Mängel im Angebot als auch durch dessen eher zurückhaltende Annahme bedingt gewesen sein dürfte (vgl. dazu Nusche u. a. 2009). Alles das provoziert gesellschaftspolitische Polemik und führt zu interessengeleiteten Studien, welche oft recht selektiv mit realen Informationen umgehen. Vor allem das Thema des so genannten politischen Islams hat in den letzten Jahren auch in Österreich einige Aufmerksamkeit erregt, die sowohl mit Büchern journalistischer Art (Hofbauer 2009) als auch mit solchen zu befriedigen versucht wurde, die mit wissenschaftlichem Anspruch auftreten (Schmidinger / Larise 2008). Aber auch Publikationen mit dem Anspruch auf eine gewisse Ausgewogenheit (Chorherr 2011) enthalten etliche verzerrte Darstellungen. So ist jede Beschäftigung mit islamischer Religion und Religiosität in der Gegenwart davon geprägt, dass sie durch vielerlei politische und andere Interessen und Probleme überkrustet wird. Die in diesem Buch angebotene Mischung aus islam-, sozial- und rechtswissenschaftlicher Information und theologischer Reflexion soll diese Krusten absprenge helfen und einen Weg nicht nur zu einem offenen politischen und rechtlichen Diskurs weisen, sondern auch zu einer Auseinandersetzung mit religiösen Fragen. Wir haben uns jedenfalls bemüht, so weit wie möglich auf bereits vorhandene universitäre und außeruniversitäre Forschung zurückzugreifen, die gegebenenfalls durch eigene Unter-

suchungen und Erhebungen ergänzt werden. Ein besonderes Anliegen ist es uns, Betroffene zu Wort kommen zu lassen, und daher haben wir Statements wiedergegeben, die wir als besonders repräsentativ ansehen. Zusätzlich wird eine Vielzahl von Medienberichten herangezogen, um einen Eindruck der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinungen zum Thema Muslime in Österreich zu vermitteln. Das Buch soll damit vor allem auch die Vielfalt und Dynamik der Situation von Muslimen / Musliminnen in Österreich verdeutlichen, ohne in einseitige Bewertungen zu verfallen.“ (11-13) Dies ist zweifellos sehr gut gelungen!

7. Ästhetisches Lernen

Im Verlag Klöpfer & Meyer (ISBN 3-86351-006-0) ist eine ausgezeichnete Anthologie der Herausgeber Helmut Zwanger und Karl-Josef Kuschel mit dem Titel **Gottesgedichte. Ein Lesebuch zur deutschen Lyrik nach 1945** erschienen. Neben der intensiven Wahrnehmung der über 130 Gedichte von Ilse Aichinger und Rose Ausländer über Marie Luise Kaschnitz und Sarah Kirsch bis zu Nelly Sachs und Dorothee Sölle sowie Carl Zuckmayer lohnt sich zudem die Lektüre des Vorwortes von Helmut Zwanger „Einführung in das Lesebuch ‚Gottesgedichte‘“ (13-32) und des Nachwortes von Karl-Josef Kuschel „Die Herausforderung der zeitgenössischen Lyrik für das Sprechen von Gott“ (199-219). Das faszinierende Buch stellt ein Wort von Martin Buber ins Zentrum: „Wir können das Wort ‚Gott‘ nicht reinwaschen, und wir können es nicht ganz machen; aber wir können es, befleckt und zerfetzt wie es ist, vom Boden erheben und aufrichten über einer Stunde großer Sorge.“

Das reformatorische Erbe des Singens zeichnen dagegen die Beiträge in dem von Peter Bubmann und Konrad Klek in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02993-6) herausgegebenen, überraschende Entdeckungen vermittelnden bibliophilen Band **Davon ich singen und sagen will. Die Evangelischen und ihre Lieder** nach. Zu Recht formuliert Peter Bubmann in seinem abschließenden Beitrag „Singen im Protestantismus heute und morgen. Problemanzeigen und Chancen“: „In der herrschenden ästhetischen Wirklichkeitswahrnehmung sind Bilder und Klänge von entscheidender Bedeutung für die Entstehung von Visionen gelingenden Lebens und von Lebenssinn. Deshalb können sich diejenigen Kirchen glücklich schätzen, in denen eine lebendige Musizier- und Singpraxis existiert. So verfügen sie über Möglichkeiten, das Evangelium ästhetisch zu inszenieren und zu kommunizieren. Wer singt, betet nicht nur doppelt, wie schon Augustin sagte, sondern kann auch singend der Bibel näher kommen, anderen die frohe Botschaft des Evangeliums ganzheitlich weitersagen und die heilsame Nähe Gottes tröstend, aufbauend und herausfordernd erleben. Wer singt, erfährt bei den Wendepunkten des Lebens im Klang der eigenen und fremden Stimmen das Leben unter der Verheißung Gottes in verdichteter Weise. Wer singt, kann sich probeweise und vertiefend einfinden in die Glaubenserfahrungen anderer Menschen und Generationen, die im Singen Kirche bildeten und bilden. Der Blick in die bewegte Geschichte des Singens im Protestantismus ermutigt dazu, gelassen auf den Heiligen Geist als Kantor des guten und gerechten Lebens zu vertrauen und sich zugleich mit Elan dafür einzusetzen, dass das Singen weiterhin Kennzeichen protestantischer Frömmigkeit und Kultur bleibt.“ (223)

Bedeutende Bildbeispiele aus dem Schatz der Tradition präsentiert Günter Lange zu wichtigen Eckdaten des christlichen Glaubens in seinem im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37029-0) veröffentlichten reich illustrierten Band **Christusbilder sehen und verstehen**. Eindrucksvoll führt der Verfasser in seinem Vorwort aus: „Die in diesem Buch vorgestellten und erläuterten Bilder zeigen den Heilsbringer Jesus Christus: nicht als überzeitliche Gestalt, sondern seinem Lebensweg folgend – von Inkarnation und Kindheit Jesu über seine Passion bis zur Erhöhung des Herrn samt Geistsendung und Kirchwerdung. Erzählend-szenische Bilder wurden repräsentativ-kultischen vorgezogen. Die ausgewählten Christusbilder stellen durch ihre künstlerische Form- und Farbgebung die im christlichen Jahreskreis gefeierten Glaubensinhalte vor Augen, lassen sie aufleuchten und laden ein zu deren Verinnerlichung – im epochalen Stil der jeweiligen Zeit und ausgerichtet auf die Adressaten dieser Predigten für die Augen. Bewundernswerte Geschenke der Glaubensfantasie! Gerade für die Feier der großen Festzeiten Weihnachten und Ostern besteht ein hoher Bedarf an originellen Bildbeispielen und an Hilfen zu deren Auslegung. Das hat der Verfasser in seinem Berufsleben ständig erlebt: Immer wieder wurde mir gerade zu solchen Anlässen die Kommentierung und Erschließung von Bildern angetragen. Die Anfragenden ließen mir in der Regel die Freiheit, selbst Beispiele zum gewünschten Thema vorzuschlagen. Dabei habe ich mich stets auf die eigene Intuition und Emotion verlassen. Bei vielen Bildbeispielen kann ich mich sogar noch an die Erstbegegnung mit ihnen erinnern, an den Augenblick, da der Zündfunke übersprang. So sind diese Bilder zuerst *meine* Christusbilder geworden, bevor ich sie *anderen* vorgelegt und empfohlen habe. Die Erläuterungen zu den Bildern mögen das bezeugen, auch wenn unverkennbar ist, dass die ‚Liebe auf den ersten Blick‘ dann mit Reflexion unterfüttert wurde durch eingehende Erfassung des Augenscheinlichen sowie durch Kenntnisnahme von kunstwissenschaftlich-fachlicher Literatur. Wenn das Ganze nicht nur belehrend, sondern auch unterhaltsam wirkt, umso besser. Wozu sind Bilder schließlich gut? ‚Während das Auge das Bild betrachtet, findet die Seele zugleich Unterhaltung (*oblectatio*, ‚Ergötzen‘), prägt sich die Wahrheit ihrem Gedächtnis leichter ein, wird sie umso mehr zur Andacht (*devotio*) angeregt – und erlangt sicherer das ewige Leben.‘ So lautet die Zielsetzung eines spätmittelalterlichen frommen Bilderbuches. Zu meiner subjektiven Vor-Liebe gehört die Bevorzugung von vor-neuzeitlichen Bildwerken. Die Epochenschwelle von 1500 n. Chr. wird nur bei wenigen Bildbeispielen dieses Buches überschritten. Dem liegt – hoffentlich – kein Ressentiment gegen die neuzeitliche, mehr oder weniger autonome, selbstreflexive Kunst zugrunde, sondern die nüchterne Erkenntnis eines Vertreters der Praktischen Theologie, nicht auf allen Hochzeiten tanzen zu können. Aber es stellt sich die Frage: Ist das nicht überholte Kunst, die uns existenziell nichts mehr angeht? Solche Bedenken sind nur zu widerlegen, indem ein heutiger Betrachter in die mittelalterliche Kunstsprache eingeführt wird, ihre Fremdheit bewusst und als anregend wahrnimmt und dadurch motiviert wird, dem Ausdruckswollen der damaligen Bildermacher nachzugehen und daraus einfühlsam auf die entsprechende Glaubenshaltung und -praxis zu schließen. Ein relativ aufwändiges Unternehmen. Doch nur so wird einem bloß ‚touristischen‘ Sehen vorgebeugt. Erst so wird aus dem Umgang mit alter Kunst eine Chance. Es bleibt dann immer noch die Frage, ob trotz aller historischen Distanz und stilistischen Befremdlichkeit ein Glaubensfunke überspringen kann. Lenkt das ästhetische Gebilde vom Glaubenssinn ab, wirkt es nur als Antiquität oder wirbt es auf seine Weise überzeugend für die christliche Botschaft und spitzt diese auf je besondere Weise zu? Mein Interesse an vorneuzeitlicher Kunst ist keinesfalls pauschal. Bei jedem einzel-

nen Werk ist zu prüfen, ob es mir, ob es den Menschen heute noch etwas zu sagen hat. Dieser Überprüfung widmet sich das Buch. Die persönliche Beziehung zum einzelnen Bild darf andererseits nicht vorbei an den historischen Umständen oder frömmigkeitsgeschichtlichen Funktionen und auch nicht vorbei an der ästhetischen Gestalt des Bildwerkes angezielt werden. Das gehört zum sachgemäßen Umgang mit der alten wie mit der modernen Kunst. Gerade an moderner Kunst kann man lernen, dass sich der Gehalt eines Werkes aus seiner Form, aus seiner Gestalt ergibt – und nicht aus dem bloßen Wissen um das dargestellte Thema. Deshalb sollte auch der meditative und existenzielle Umgang mit Bildern immer mit einer ausführlichen Beschreibung dessen beginnen, was es zu sehen gibt, wie dieses auf der Bildfläche organisiert und – zum Beispiel durch die Lichtregie – inszeniert ist und welche Rolle dem Betrachter dadurch zukommt: Es geht um ein Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst (Rebel 1996). Gern greife ich als Theologe dafür auch auf professionelle Bilderschließungen anderer zurück bzw. versuche aus diesen zu lernen. Alles in allem: Die subjektive Befindlichkeit darf und soll in Schwingung geraten vor einem Bild, aber sie muss ihren Grund in der Machart des Bildes haben und nirgendwo anders. ‚Christus‘ ist nicht Name Jesu, sondern sein Titel (Messias, Gesalbter), signalisiert also die Bedeutung des Menschen Jesus von Nazaret für die Gläubigen. Alle gewählten Bildbeispiele stellen – jedes auf seine Weise und nicht immer ohne Anfechtungen – diese gläubige Sichtweise heraus. Aber selbstverständlich sind es immer zugleich Bilder Jesu – ‚Jesusbilder‘. Die Beschränkung auf Bilder von Jesus, dem Christus, dient der inhaltlichen Fokussierung. Motive aus dem Alten Testament oder aus der Heiligenlegende hätten die Gradlinigkeit der Kapitelabfolge beeinträchtigt. Das letzte Kapitel (Nr. 25) berichtet zusammenfassend von der spannenden Geschichte der kirchlichen Legitimierung von Christusbildern. Der katechetische Gebrauch von Bildern und dann erst recht ihre kultische Verehrung waren ja theologisch zunächst umstritten. Und unumstritten sind sie bis heute nicht. Die Struktur des Buches hat den Vorteil, dass sie nicht festlegt auf eine bestimmte Reihenfolge der Lektüre, sondern die Leserinnen und Leser können frei wählen und sich dem je Verlockendsten oder Befremdlichsten oder jahreszeitlich Naheliegendsten widmen.“ (7-9) Das Schlusskapitel „Im Rückblick: Wieso sind Christusbilder legitim? Der kirchliche Streit um die Bilder: Das Bilderkonzil von 787“ (211-242) kann auch als empfehlenswerte Einführung gelesen werden!

Wie Kunstwerke Imagination freisetzen und stärken, ist Gegenstand des von David Plüss, Johannes Stückelberger und Andreas Kessler im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17616-7) herausgegebenen Sammelbandes **Imagination in der Praktischen Theologie**, sowohl in theoretischer Reflexion als auch in praktischer Anschauung. In ihrem Vorwort erklären die Herausgeber: „Wissenschaft zeichnet sich nicht nur durch einen methodisch reflektierten und überprüfbaren Zugriff auf ihre Gegenstände aus, sondern auch durch innovative Ideen und überraschende Hypothesen. Wissenschaft verfährt, wenn sie voranschreiten, aktuelle Problemlagen bearbeiten und Neuland erschliessen will, nicht nur rekonstruktiv, sondern auch imaginativ, indem sie eingeschliffene Deutungsmuster gegen den Strich bürstet und bewährte Methoden mit neuen kontrastiert. Wissenschaft beinhaltet immer auch die Kunst der Imagination. Dies gilt in besonderer Weise für die akademische Disziplin und Wissenschaft der Theologie. Sie rekonstruiert historisch fernliegende Textwelten und imaginiert deren Gehalt und Bedeutung für die jeweilige Gegenwart. Sie imaginiert die Sinnpotentiale des Christentums für politische und kirchliche Selbstdeutungen in ihrem jeweiligen kulturellen Gedächtnisraum. Besondere – inspirierte und

inspirierende – Vorstellungskraft wird ihr abverlangt, wenn es darum geht, die Gottesgeschichte mit der Menschengeschichte zu verschränken, um daraus humanisierende Freiheitspotentiale zu gewinnen. [...] Theologie imaginiert Hypothesen zu den Möglichkeitsbedingungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens, Hypothesen zum humanen Umgang mit Grenzen und Krisen, Hypothesen über den Grund christlicher Freiheit und Hoffnung. Der Praktischen Theologie kommt dabei die Aufgabe zu, die imaginierten Hypothesen auf deren Stichhaltigkeit und Bewährung hin zu prüfen. Sie ist eine Prüfungsagentur in Tuchfühlung mit religiöser Praxis in Kirche und Gesellschaft. [...] Die Autoren [...] waren gebeten, ihrem Beitrag ein Kunstwerk zugrunde zu legen, das sie inspiriert, nicht zuletzt in ihrer Arbeit im Bereich der Praktischen Theologie. Gewählt haben sie ein literarisches Werk (Ralph Kunz, Matthias Zeindler), ein Gedicht (Christoph Morgenthaler), ein Lied (David Plüss, Andreas Marti), eine Musikimprovisation (Thomas Schlag), einen Film (Pierre-Luigi Dubied, Moises Mayordomo), ein Bild (Kurt Schori, Christoph Müller), einen biblischen Text (Pierre Paroz), eine Raumgestaltung (Johannes Stückelberger), die Figur des Nilferds (Ernst Axel Knauf), die Figur des Freibeuters (Albrecht Grözinger), das Phänomen der Mode (Felix Moser) sowie die Volkskunst (oder Kitschkunst?) privater Weihnachtsbeleuchtungen (Andreas Kessler). Kunstwerke eröffnen vielfältige Vorstellungswelten. Sie haben ein riesiges Imaginationspotential. Ein Potential, von dem sich Theologinnen und Theologen seit alters inspirieren lassen in ihrem Verständnis von Theologie, im Besonderen der Praktischen Theologie sowie in ihren vielfältigen Tätigkeiten: in der Auslegung der biblischen Geschichten, in der Seelsorge, in der Religionspädagogik. [...] Zusammengekommen ist ein bunter Strauss an Texten, die den (laien-)theologischen Gehalt der vorgestellten Kunstwerke zu Tage fördern. Es sind Kommentare, welche die in die Stücke sinnenfälliger eingelagerten (theologischen) Hypothesen herausstellen und auf deren Stichhaltigkeit überprüfen, sie differenzieren oder gar widerlegen.“(7f.)

Mit der Bedeutung des christlichen Glaubens in den Harry Potter Romanen beschäftigt sich Peter Ciaccio in seiner in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7615-5914-7) veröffentlichten Studie **Harry Potter trifft Gott. Das Evangelium von Hogwarts**. Im Vorwort von Dariao E. Viganò zur italienischen Ausgabe heißt es: „Zu den Büchern und Filmen von Harry Potter wurde bereits eine unendliche Reihe von Aufsätzen geschrieben. Zweifellos lässt sich auch das Sachbuch von Peter Ciaccio in diese Bibliographie einreihen, wenngleich es in ihr einen ganz eigenen Platz einnimmt, da es alle Kategorien durchkreuzt. Das vorliegende Buch bewegt sich nicht nur auf der Ebene der Intertextualität, sondern stellt sich einer weiteren Herausforderung, indem es den Versuch einer hermeneutischen Auslegung unternimmt: Auf den jeweiligen Böden der Antipoden, d.h. der Heiligen Schrift einerseits und der profanen Kulturindustrie andererseits, errichtet Peter Ciaccio ein übergreifendes semantisches Gebäude. Der kleine Zauberer Harry Potter hat seit seiner Geburt 1997 dem Fantasy-Roman eine zuvor unvorstellbare Bekanntheit beschert (abgesehen vielleicht von Tolkiens Herr-der-Ringe-Trilogie), denn in der Potter-Heptalogie wurden die erzählerischen und kommunikativen Absichten und Strategien in großem Maße erweitert und neu codiert. Zudem ist es dem jungen Zauberer gelungen, die kollektive Vorstellungswelt der Massen zu durchdringen. Eine wahre Armee von Gelehrten (Soziologen, Medienwissenschaftler, Kinderpsychologen, Literaturkritiker und Kulturwissenschaftler) fühlten sich dazu veranlasst, Harry Potter eine gewisse wissenschaftliche Würde zuzuerkennen, indem sie ihn zum Gegenstand interdisziplinärer Forschung machten. Die Neuartigkeit innerhalb der Potter-Bände besteht darin,

dass es nicht länger nur darum geht, verschiedene Episoden um einen Titelhelden herum anzuordnen und auch nicht, eine Geschichte in den verschiedenen Phasen ihres Handlungsfortgangs auszuformen. Auch der Seriencharakter, den wir aus dem Fernsehen kennen, stellt keinen angemessenen Bezugspunkt dar, anhand dessen man das Harry-Potter-Phänomen verstehen könnte. Die Erzählung von dem jungen Zauberer erzählt vielmehr eine in sich geschlossene Geschichte mit einem Beginn und einem Ende, die – trotz der Tatsache, dass es in ihr um Zauberei geht – in den natürlichen zeitlichen Horizont der menschlichen Existenz eingebettet ist. Es ist nicht nur so, dass die Protagonisten von Buch zu Buch im gleichen Maße gewachsen und älter geworden sind wie die Leser selbst. Auch die Themen, die von Mal zu Mal berührt werden, sind in dem Maße komplexer geworden, in dem auch diejenigen, die diese Herausforderungen zu bewältigen haben, erwachsener geworden und gereift sind. Die Harry-Potter-Erzählung ist eine gelungene Metapher für die psychische und existenzielle Entwicklung von der Kindheit hin bis zum Erwachsenenalter. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass in den späteren Romanen gegenüber den ersten ein Fortschreiten des ‚Dunklen‘ auszumachen ist – Szenen, in denen es zu Gewalt kommt, nehmen zu, die Atmosphäre wird stellenweise ungleich bedrückender; politische, rassistische und soziale Klassen, sowie das Hineinwirken des Bösen in die Welt werden in einer immer drängenderen Weise thematisiert. Selbst der Schreibstil der Autorin verändert sich und wird komplexer. All dies setzt einen intellektuellen ‚Reifezuwachs‘ in der Zielgruppe voraus und entspricht dem mit Harry Potter synchronisierten Lebensalter der Leser. Unter dem Gesichtspunkt des Seriencharakters stellen sich die Harry-Potter-Romane als ein offenes Projekt dar, bei dem die Fans nicht nur am Ausgang der Geschichte interessiert, sondern durch eine Korrespondenz mit der Autorin vielleicht sogar daran beteiligt waren. Genau diese Offenheit und Formbarkeit hat es den Lesern ermöglicht, sich mit der Geschichte zu identifizieren. Dass sich die existenziellen Lebenslinien und -entwicklungen der literarischen Figuren an die des Publikums annähern und umgekehrt, ist ein gewisses Novum und ermöglicht eine Leseerfahrung, die man andernorts im Kulturbetrieb unserer Zeit nur schwerlich machen kann. Mit ungetrübter Intuition hat Ciaccio in dem vorliegenden Buch christlicher Exegese über den Romanzyklus Harry Potter punktgenau die ganz besondere schöpferische Eigenart des Werkes aufgespürt, die darin besteht, dass es einerseits vom Leser inspiriert, aber auch seinerseits für den Leser zur Inspiration wird. Ungeachtet der bildhaften Bezüge, der behandelten Themen und der Analogien besteht der Berührungspunkt zum Evangelium in eben dieser Durchlässigkeit vom Text hin zum Kontext und umgekehrt. Somit haben wir es mit einer Erzählung zu tun, die gleichzeitig auch existenzieller Wegweiser ist und finden in ihr eine literarische Figur, die zuallererst Mensch und dann auch Vorbild ist. Ciaccios Anliegen ist es dabei nicht so sehr, aus dem Text eine Christologie abzuleiten. Vielmehr entdeckt er im Texttypus des biblischen Gleichnisses das der Erzählung zugrundeliegende versteckte Muster. Die eigentliche Frage, auf die das Buch unterschwellig hinausläuft, geht über die Harry-Potter-Erzählung hinaus. Es geht um die Möglichkeit, in einem unserer Kulturindustrie entsprungenen Produkt eine filigrane Verschlüsselung des Evangeliums auszumachen. Eine solche Absicht stellt die traditionelle Bibelwissenschaft vor nicht geringe Probleme, auch im Hinblick auf Fragen der semiotischen Übertragbarkeit. Ciaccio folgt einer Vielzahl von Blickrichtungen und bedient sich ganz unterschiedlicher Verfahren, um die heidnische, sowie auch die christologische Tradition, die offensichtlich in Rowlings Werk hineingeflossen ist, aufzuzeigen. Ob dieser Weg letztlich begangen werden kann, ist zumindest noch ungewiss: Aber genau das ist, in der Substanz, die Frage – und die Möglichkeit – die dieses Buch aufwirft.“ (12-14)

Abschließend sei an dieser Stelle auf das vorzügliche von Thomas Schlag und Robert Schelander bei Vandenhoeck & Ruprecht unipress (ISBN 3-89971-813-3) herausgegebene umfangreiche Grundlagenwerk **Moral und Ethik in Kinderbibeln. Kinderbibelforschung in historischer und religionspädagogischer Perspektive** hingewiesen. Das aus Beiträgen ausgewiesener internationaler ExpertInnen der Kinderbibelforschung zusammengestellte Buch ist wie folgt aufgebaut: „Der Beitrag von *Thomas Schlag* führt in grundsätzlicher Weise in den Themenkomplex ein, indem die religionspädagogische Grundsatzfrage nach der ethischen und moralischen Dimension in Kinderbibeln gestellt und ihre Manifestierung und Entwicklung in Ausgaben des 20. Jahrhunderts anhand der Verarbeitung einzelner einschlägiger Geschichten und Motive exemplarisch aufgezeigt wird. Die daran anschliessenden Beiträge beleuchten die historische Perspektive der Thematik. *Reinmar Tschirch* beschäftigt sich dabei in einem weiteren Sinn mit Heinrich Philipp Conrad Henke und Jakob Friedrich Feddersen als Kinderbibelautoren der Aufklärungszeit, während *Katja Eichler* die Kinderbibeln der Gebrüder Lossius auf die darin enthaltenen Moralvorstellungen hin untersucht, wodurch entscheidende pädagogische Positionen der Aufklärungszeit greifbar werden. Daran anschliessend wendet sich *Reinhard Wunderlich* den biblischen Geschichten von Friedrich Hebel zu, wodurch die zeitgeschichtliche Bedingtheit von Kinderbibeln bzw. die Verankerung der jeweiligen Autorenschaft in ihrer Zeit weiter verdeutlicht wird. *Christine Reents* und *Christoph Melchior* nehmen einen grösseren geschichtlichen Zeitraum in den Blick, indem sie nach den Menschenrechten in Kinder- und Schulbibeln fragen. Auf dem Hintergrund ihrer breiten historischen Forschungen zu den Kinderbibeln fordern sie, dass die Menschenrechte, dieses exemplarische und doch zentrale Thema ethischer Erziehung, als eine der massgeblichen Leitlinien für die Gestaltung künftiger Kinder- und Schulbibeln herausgestellt werden sollten. Kinderbibeln wollen nicht nur ethische und moralische Einstellungen vermitteln, sie müssen sich selbst auch solchen stellen, z.B. den Ansprüchen, die sich aus dem christlich-jüdischen Dialog ergeben. *Volker Menke* geht dafür Kinderbibeln im Licht des christlich-jüdischen Dialogs nach und fokussiert auf das Thema Tora: Wie kann von Tora-Frömmigkeit in Kinderbibeln ohne eine abwertende und missbräuchliche ‚Gesetzlichkeit‘ gesprochen werden? In methodisch detaillierter Weise präsentiert *Edith Aller* einen historischen Überblick anhand eines sexuell konnotierten, ethischen Themas und der Leitfrage ‚Was hat David eigentlich mit Batseba gemacht?‘ und stellt diese Frage an dänische Kinderbibeln der vergangenen dreihundert Jahre. Sprachliche Veränderungen und Nuancen werden genau registriert und geben damit auch einen Einblick in die moralischen Vorstellungen der jeweiligen Zeit. *Dávid Németh* wirft einen Blick auf ungarische Kinderbibeln, indem er ethische Schlüsselprobleme, wie sie für den Religionsunterricht formuliert worden sind, identifiziert und deren Vorkommen in biblischen Texten bzw. einzelnen Kinderbibeln vergleicht. [...] *Gottfried Adam* lässt an seiner Entdeckung der ‚Thumb Bible‘ / Daumenbibel als Forschungsthema teilhaben. *Irene Renz* geht Kinderbibeln für sehr kleine Kinder, den sog. Babybibeln, nach, indem sie deren Beitrag zu frühkindlicher religiöser Sozialisation und Erziehung erhebt. *Daniel Schüttlöffel* untersucht das Genre der multimedialen Kinderbibeln. In all diesen Beiträgen wird deutlich, dass das Thema Kinderbibeln nicht erschöpft ist und dass weitere Forschungsthemen anstehen. [...] Wiederum *Christine Reents* und *Christoph Melchior* liefern einen umfassenden Überblick der Geschichte der Kinder- und Schulbibel, wodurch der weite Bezugshorizont des Mediums in seinen zeitgeschichtlichen, literarischen und kunstgeschichtlichen, theologischen und pädagogischen Dimensionen eindrücklich aufge-

zeigt wird. *Stefan Huber* legt erste Einsichten seines Dissertationsprojekts zum ‚Bild des Kindes in Kinderbibeln als Medien der religiösen Bildung zwischen 1750 und 1800 in der Schweiz‘ anhand der ‚Catechetischen Kinder-Bibel oder heilige Kirchen- und Bibel-Historien‘ von Abraham Kyburz vor. In methodischer Hinsicht ebenfalls dem Bilde verpflichtet ist *Marion Keuchen*, die Bild-Konzeptionen in Bilderbibeln und Kinderbibeln untersucht. Stehen bei diesen Beiträgen die Bilder im Zentrum, so legt *Thomas Nauwerth* den Fokus auf die Narration, indem Kinderbibeln von ihm als Ort narrativer Ethik wahrgenommen werden. [...] So formuliert *Martina Steinkühler* zehn Gebote zur inhaltlichen Gestaltung von biblischen Erzählungen und der Beitrag von *Agnes Liebi* und *Brigitte Welter* reflektiert abschließend die persönliche pädagogische Praxis, eine eigene Kinderbibel mit Kindern zu entwickeln.“ (8f.)

8. Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für Familie, Religionsunterricht und Gruppenarbeit

Rainer Oberthür hat im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37042-9) **Die Symbol-Kartei. 88 Symbol- und Erzählbilder für Religionsunterricht und Gruppenarbeit** veröffentlicht. Sie umfasst neben den Bildern ein umfangreiches Begleitbuch mit einer Vorstellung der 88 Bilder in 14 Bildgruppen sowie 44 kreativen Zugängen mit Materialien und Kopiervorlagen zu den fünf unterscheidbaren, aber auch zusammenhängenden Themenfeldern Mensch – Welt – Symbole – Bibel – Gott. Die Idee hinter dieser Symbol-Kartei beschreibt der Verfasser wie folgt: „Die Dinge und die Menschen sehen und reden lassen, von sich und den anderen, von Tatsache und Geheimnis, von Gott und der Welt, mit den Bildern zu Wort kommen, die eigenen Fragen und das Leben zur Sprache bringen, und in all dem gemeinsamen Fragen, Nachdenken und Staunen Gott suchen und finden und weitersuchen.“ (8) Den Gesamtzusammenhang der Symbol-Kartei markiert der Autor folgendermaßen: „(1) Der *Mensch* begegnet dem anderen und sich selbst (2) in der wirklichen und erstaunlichen *Welt*, (3) im Reichtum und in der Kraft der *Symbole*, (4) in Worten, Bildern und Geschichten der *Bibel* (5) und darin dem verborgen anwesenden dreieinen *Gott*.“ (22) Die Veröffentlichung lädt dazu ein mit den Bildkarten eigene Erfahrungen zu machen!

Ist Gott ein Dreieck oder doch eher ein Elefant? lautet der Titel eines interessanten kleinen „Mitmach-Buches“ für Erwachsene und Kinder von Anna-Katharina Szagun mit Illustrationen von Dorothea Berndt und Zoe Szagun (ISBN 3-941854-57-4), das narrativ und generationenübergreifend zum Gespräch über elementare Fragen des Glaubens einladen möchte. Es gibt wertvolle Anstöße zu theologischen Gesprächen mit Kindern ab Grundschulalter in Familie, Schule und Gemeinde. Dieses leistet ebenfalls das im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30228-9) erschienene Buch **...wenn du meinst, lieber Gott. Mut-, Spaß- und Trostgeschichten** von Lene Mayer-Skumanz mit Illustrationen von Tina Schulte. In ihm sind 19 unterhaltsame Geschichten mit dem Jungen Xaverl und seinen Erlebnissen, Fragen und Dialogen mit Gott vereint – von „Wie Xaverl den lieben Gott lachen hört“, „Xaverl und der Rotschopf“ über „Xaverl will gewinnen“ und „Xaverl soll es von zwei Seiten sehen“ bis zu „Xaverl findet eine Geschichte“ und „Xaverl arbeitet im Weinberg“. Eine spannende Geschichte über die ersten Christen zur Zeit Kaiser Neros hat Alois Stimpfle unter dem Titel **Die Kinder von Ostia** im Verlag Katholisches Bibelwerk (ISBN 3-460-30500-7) verfasst.

In dieses Vorlesebuch ist das erste christliche Jahrhundert mit seinen geschichtlichen Ereignissen, religiösen Vorstellungen und frommen Praktiken eingeflossen. Der Autor lässt in die einzelnen praxiserprobten Erzählteile Dilemma-Geschehnisse einfließen, lässt sie als offene Geschichten enden oder dezidiert konkrete Fragen zum Thema machen. Das Buch ermuntert dazu, sich mit Kindern auf die Erlebnisse der Kinder von Ostia einzulassen und die Erinnerung an den „Retter“ Jesus wach zu halten und gemeinsam zu feiern.

Im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77651-3) hat Martina Steinkühler mit Illustrationen von Katrin Wolff das Praxisheft **So spricht Gott? Theologisieren mit Grundschulkindern** veröffentlicht. Es umfasst drei Unterrichtsmodelle zu Prophetenbiografien: Mit Elia nach Gott fragen (Klasse 1 und 2), mit Micha und Jesaja für Gerechtigkeit streiten (Klasse 3 und 4), mit Jona lernen, wie geduldig und gnädig Gott ist (Klasse 3 und 4). Alle Modelle enthalten eine Einführung in den biblischen Befund und eine Erläuterung der didaktischen Entscheidungen, eine Übersicht über die Lernchancen, einen Erzählentwurf und eine Erzählwerkstatt, einen Gesprächsleitfaden sowie Gestaltungsvorschläge, Aufgaben und Arbeitsblätter.

Almut Löbbbecke ist die Herausgeberin der im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-23336-6) erschienenen Fundgrube **Ethik / Religion. Sekundarstufe I**, die über 100 Unterrichtsideen für den schnellen Einsatz beinhaltet: „In den Kapiteln 1 bis 4 werden verschiedene Zugänge zu religiösen, ethischen und philosophischen Themen vorgestellt, die in allen Jahrgangsstufen einsetzbar sind. Zahlreiche Querverweise helfen, sich mit den Unterrichtsideen anhand konkreter Beispiele in den nachfolgenden Kapiteln näher zu befassen. Kapitel 5 enthält jahrgangsübergreifende Tipps für den Unterricht, für besondere Zeiten oder für den Umgang mit außergewöhnlichen Ereignissen. Die Kapitel 6 bis 17 enthalten, nach Jahrgangsstufen geordnet, Unterrichtsvorschläge zu verschiedenen Themen der Richtlinien“ (10) Von „Menschsein – Symbole und meditative Annäherungen“ und „Lebensthemen und Lebensstationen“ über „Gemeinschaft und Werte“ und „Einsatz für Schöpfung, Gerechtigkeit und Frieden“ bis zu „Religiöses wahrnehmen und deuten“ und „Unterschiede sehen – Gemeinsames entdecken“.

In der Reihe „Themenhefte Religion“ ist in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02992-1) das neue von Bärbel Husmann und Roland Biewald herausgegebene lesenswerte Themenheft **Kirchenräume. Impulse für kirchenpädagogisches Lernen im Religionsunterricht** erschienen. Es bietet neben grundlegenden Überlegungen zu Entstehung und Entwicklung der Kirchenraumpädagogik (Judith Wegener), zur Theologie des Kirchenbaus und des Kirchenraumes (Frank Schmidt) sowie zur Kirchenraumpädagogik und biografischem Lernen (Kai Schmerschneider) auch grundlegende didaktische Überlegungen (Roland Biewald) und eine Reihe von erprobten Unterrichtsvorschlägen für die Grundschule, Klasse 5/6, Klasse 6-8 und Klasse 11-13, die alle als Projektunterricht konzipiert sind.

Was hat uns Martin Luther heute noch zu sagen? Welche von ihm aufgestellte Thesen sind nach wie vor aktuell, welche verlangen heute eine klare Distanzierung? Auf diese Fragen geben die sechs Bausteine des im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

(ISBN 3-525-77005-5) erschienenen Arbeitsheftes **Luther: Gottes Wort und Gottes Gnade** von Judith Krasselt-Maier gelungene Antworten. Die sechs praxisbewährten Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II lauten: 1. Die Rechtfertigungslehre – Zentrum des christlichen Glaubens, 2. Das Abendmahl – Vom Streit zur Gemeinschaft, 3. Martin Luther und die Juden, 4. Wort Gottes und Aufklärung – Vom rechten Umgang mit der Bibel, 5. Lutherrezeption im 19./20. Jahrhundert, 6. Luther aus katholischer Sicht.

In der bewährten, von Volker Garske und Hermann-Josef Vogt im Verlag Schöningh herausgegebenen Reihe „EinFach Religion. Interpretationen Unterrichtsmodell“ sind zwei empfehlenswerte Neuerscheinungen für das 7.-10. Schuljahr bzw. für das 9.-13. Schuljahr anzuzeigen: zum einen **Christen in der Nachfolge Jesu** (ISBN 3-14-053607-3) von Ilona Bisping mit zwölf Versuchen, die befreiende Botschaft Jesu im eigenen Leben umzusetzen, zum anderen **Theologie der Befreiung** (ISBN 3-14-053604-2) von Annegret Langenhorst mit der Konzentration auf die Befreiungstheologie im engeren Sinne, wie sie in den 1960er Jahren in Lateinamerika entstanden ist und heute mit neuen Aktiven und deren Optionen weiter wirkt. Besonders hervorzuheben ist in dem Band von Bisping der handlungs- und produktionsorientierte methodische Zugriff in Form der Gestaltung von Museumskoffern im Religionsunterricht, der zweifellos den Religionsunterricht zum „LebensLernort“ auf der Basis sorgfältiger fachwissenschaftlicher Grundlegung werden lässt, während in dem Band von Langenhorst insbesondere die didaktischen Prinzipien der Verlangsamung, der Exemplarität, der Schüलगemäßheit und der fachwissenschaftlichen Zuverlässigkeit realisiert werden.