

Von „Globalisierte Religion“ über „Empathische Bibeldidaktik“ bis zum „Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen“ –

Beachtenswerte Neuerscheinungen für die religionspädagogische Handbibliothek

von
Martin Schreiner

1. Globalisierte Religion
2. Religionspädagogik und Religionsdidaktik
3. Religionspädagogische Praxisfelder
4. Theologie und Film – Theologie und Literatur
5. Bemerkenswerte Neuerscheinungen aus anderen theologischen Disziplinen
6. Religionsdidaktische Materialien

1. Globalisierte Religion

Die im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-152036-5) erschienene herausragende Tübinger Habilitationsschrift **Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft** von Henrik Simojoki eröffnet zu Recht die diesmaligen Buchhinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen.

Dieses gewichtige Werk ist in vier große Teile gegliedert: I Religion im Horizont der Globalisierung. Soziologische Perspektiven (23-151), II Christlicher Glaube im Horizont der Globalisierung. Theologische Perspektiven (153-206), III Bildung im Horizont der Globalisierung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven (207-250) und IV Religiöse Bildung im Horizont der Globalisierung. Religionspädagogische Perspektiven (251-375). In seiner luziden Einleitung führt der Autor in den Begriff „Globalisierte Religion“ ein: „Globalisierte Religion, so wird sich zeigen, hat einen Hang zum Lokalen. Vor Ort wird sie manifest, dort macht sich der Wandel bemerkbar, der in der wissenschaftlichen Forschung oft eher abstrakt und alltagsfern beschrieben wird. Daher liegt es nahe, die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen an einem konkreten Ort beginnen zu lassen. Und weil diese Auseinandersetzung im Folgenden unter der Leitperspektive religiöser Bildung geführt wird, fällt die Wahl auf einen durch vier Wände eingegrenzten Raum, auf den es religionspädagogisch entscheidend ankommt: das Klassenzimmer, in dem jungen Menschen evangelische Religion unterrichtet wird.

Was bekommt man zu sehen, wenn man – in exemplarischer Absicht – diesen religiösen Lernort auf Spuren globalisierter Religion durchleuchtet? Zunächst einmal nicht viel. Noch ist die Sicht auf das Klassengeschehen nämlich viel zu statisch. Erst wenn die Perspektive des Raumes um die der Zeit ergänzt wird, lässt sich die Dynamik religiöser Globalisierungsphänomene wirklich einfangen. Denn die Schülerinnen und Schüler, die gerade den Religionsunterricht besuchen, sitzen ja nicht die ganze Zeit dort. Sie haben sich in den Stunden und Tagen zuvor in und zwischen zahlreichen anderen Räumen bewegt. Viele dieser Räume sind medialer Natur. Man wird in der

Klasse kaum einen Jugendlichen finden, der nicht regelmäßig fernsieht, im Internet surft oder, was allerdings weniger wahrscheinlich ist, die Zeitung liest. Und dadurch immer neue Räume betritt, fremde Schauplätze, die die eigene Welt mit anderen verbinden. Vieles von dem, was auf die jungen Menschen einströmt, betrifft die Welt als Ganze – und oft ist es wenig erbaulich, was sie zu sehen bekommen: Globale Krisen und Gefährdungen prägen die Nachrichtenwelt und bilden ein unerschöpfliches Themenreservoir für die globale Unterhaltungsindustrie. Ökologische Katastrophenszenarien und weltwirtschaftliche Verwerfungen führen die Zerbrechlichkeit des Weltganzen vor Augen, genauso wie die allorts eskalierenden Konflikte, bei denen Religion oft eine ungute Rolle spielt. Und immer hängt alles mit allem zusammen; der Schatten des Fernen reicht stets in die eigene Lebenswelt hinein. Die ins Auge gefassten Jugendlichen mögen mehrheitlich nicht besonders religiös sein. Aber sie leben in einer sehr komplexen Welt, auf die sie sich einen Reim machen müssen. Kurzum: Es stehen religiöse Fragen im Raum.

Jedoch müssen die Schülerinnen und Schüler nicht durch virtuelle Welten gewandert sein, um auf globalisierte Religion zu stoßen. Vielleicht sind einige von ihnen auf dem Schulweg an einer Moschee vorbeigelaufen. Die erst kürzlich gebaut worden ist. Manchen der Alteingesessenen ist sie ein Dorn im Auge. Die Jugendlichen selbst sehen das allerdings eher entspannt. Für sie ist es selbstverständlich, muslimische Klassenkameraden, Freunde und Nachbarn zu haben. Es sind andere Bilder des Islam, die ihnen Unbehagen bereiten. Die aus dem Fernsehen. Sie zeigen zumeist zornige Männer in fernen Ländern und stehen im irritierenden Kontrast zu den Erfahrungen vor Ort. Das sorgt für Verunsicherung; obwohl die Schülerinnen und Schüler sich im Religionsunterricht bereits mit der Geschichte und den Glaubensgrundlagen des Islam befasst haben, wissen sie nicht so recht, was sie denken sollen. Und manches von dem, was sich in ihrer Welt religiös globalisiert, ist aus der Nähe gar nicht zu erkennen. Aus der Nähe betrachtet, sind die anvisierten jungen Menschen ein mehr oder weniger repräsentatives Abbild ihrer Generation und der Welt, in der sie leben. Sie sind mehrheitlich keineswegs areligiös, aber auch nicht im kirchlichen Sinne gläubig. Während ihnen der Glaube an Gott durchaus zusagt, halten sie die christlichen Kirchen für eher unattraktiv und wenig zeitgemäß. Das bereitet ihrer Religionslehrerin Bauchschmerzen, entspricht aber, wie sie in ihren Studienjahren gelernt hat, der allgemeinen Tendenz der Religionsentwicklung.

Sobald man aber von der Nahaufnahme in die Totale wechselt und die Perspektive auf die globale Religionslandschaft ausweitet, ergibt sich ein ganz anderes Bild. Denn in den 45 Minuten, in denen die Jugendlichen den evangelischen Religionsunterricht besuchen, wird sich im weltweiten Christentum einiges getan haben. Der Wahrscheinlichkeit nach zum Beispiel Folgendes: In Afrika ist die Gesamtzahl von Christen in dieser Zeitspanne um mehr als Tausend angestiegen, in Brasilien wurden mehrere neue Pfingstgemeinden gegründet, in Südkorea christliche Missionare ausgesandt, vielleicht sogar in Richtung Europa. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist diese Entwicklung nicht ohne Ambivalenz. Denn der Schwerpunkt der christlichen Welt ist wieder ein kleines Stück weiter von ihnen weggerückt – und das nicht nur geographisch, sondern auch religionskulturell. Nur: Ist ihnen das überhaupt bewusst? Spiegeln sich die Veränderungen in der globalen Topographie der christlichen Religion in irgendeiner Weise in dem wider, was sie im Religionsunterricht tun und lernen? Oder globalisiert sich die christliche Religion gewissermaßen hinter ihrem Rücken? Diese typisierende Annäherung an den erkenntnisleitenden Gegenstand dieser Arbeit, die raumgreifende Globalisierung von Religion, mag konstruiert wirken, erfüllt aber einen dreifachen Zweck. Zunächst führt sie vor Augen, dass die

Frage nach globalisierter Religion einen hervorgehobenen Alltagsbezug hat. Es sind tagtäglich erlebbare Veränderungen der näheren und weiteren Lebenswelt, die diese bislang nur selten gestellte Frage so virulent werden lassen. Sodann fällt ins Gewicht, was die illustrativ skizzierten Phänomene religiöser Globalisierung durchgängig verbindet: Sie verlangen der heranwachsenden Generation erhöhte Orientierungsleistungen ab, markieren neuartige Herausforderungen und Aufgabenbestimmungen religiöser Bildung. Schließlich dient der Einstieg dazu, die Unübersichtlichkeit religiöser Globalisierungsprozesse zur Anschauung zu bringen. Denn die ange deuteten Bezüge zu globalisierter Religion sind nicht nur dimensional vielfältig, sie sind in der präsentierten Form auch unklar und schillernd. Einmal kommt Religion als eine Form der Reflexivität in Betracht, dann wieder, ungleich konkreter, als Christentum und Islam. In dem einen Fall ist es eher die Welt, die sich globalisiert, in den anderen die Religionen selbst. Alles in allem eine undurchsichtige Gemengelage, die nicht nur für Jugendliche schwer zu überblicken ist.

Es bedarf offensichtlich differenzierter Deutungshilfen, um Licht in dieses Dickicht zu bringen. In der nun schon seit mehr als zwei Jahrzehnten laufenden Globalisierungsdebatte fanden religiöse Aspekte über lange Zeit hinweg nur wenig Berücksichtigung. Globalisierung wurde in erster Linie als ein ökonomischer Prozess verstanden und als solcher teils mit weitreichenden Heilserwartungen belegt, teils vehement bekämpft. Mittlerweile scheint der Begriff nicht mehr die gleiche Leidenschaft zu entbinden wie noch zur Zeit der Jahrtausendwende, als er in aller Welt Hunderttausende protestierend auf die Straße trieb. Das verwundert zunächst, haben sich doch die krisenhaften Auswirkungen deregulierter Märkte seitdem noch weiter verschärft. Die nachlassende Bannkraft wird aber verständlich, wenn man den Bedeutungswandel bedenkt, den der Globalisierungsbegriff zunächst in der wissenschaftlichen und dann auch in der öffentlichen Debatte erfahren hat. Er hat an analytischer Reichweite gewonnen und gleichzeitig an Griffigkeit verloren. Über Globalisierung wird nämlich längst nicht mehr nur unter ökonomischen Vorzeichen diskutiert und geforscht. Vielmehr wird diese Fragestellung auf immer neue Bereiche der einen vernetzten Welt ausgeweitet und daher im Plural verhandelt. Dass gerade die Religion neuerlich verstärkte Aufmerksamkeit findet, liegt freilich nicht primär an irgendwelchen diskursiven Verschiebungen innerhalb der Globalisierungsforschung.

Es hat vor allem damit zu tun, was in neueren Veröffentlichungen als ‚Rückkehr der Religionen‘ oder ‚Wiederkehr der Götter‘ tituliert wird, was dem von Jürgen Habermas 2001 eingeführten Diagnosebegriff des ‚Postsäkularen‘ eine kaum vorhersehbare Karriere eintrug und den amerikanischen Religionssoziologen Peter L. Berger gar dazu veranlasst hat, von einer ‚De-Säkularisierung der Welt‘ zu reden. Die neuentdeckte Vitalität der Religionen (was, nebenbei bemerkt, etwas anderes ist als deren Wiederkehr) ist auf mehreren Ebenen mit der Globalisierungsperspektive verwoben. Sie verweist, wie Ulrich Beck treffend formuliert, ‚auf eine erkenntnistheoretische Pointe: Wer nicht den Wechsel vom nationalen zum kosmopolitischen Blick vollzieht, verkennt die Realität.‘ Nicht zufällig nahm die Plausibilität der herkömmlichen Säkularisierungsannahmen in dem Maße ab, in dem die Religionssoziologie ihre eurozentrische Blickwinkelverengung überwand und sich der komplexen Realität des globalen religiösen Feldes öffnete. Dabei zeigte sich, dass viele Bewegungen in diesem Feld den bisherigen Leitparametern religionssoziologischer Erforschung religiösen Wandels zuwiderlaufen oder sich ihnen entziehen. Nicht nur die Säkularisierungsthese, auch das Nachfolgeparadigma religiöser Individualisierung büßt rapide an Erklärungskraft ein, sobald man die Grenzen des europäischen Christentums überschreitet. In letzter Zeit mehren sich daher die Versuche, den religiösen Wandel vor dem

Hintergrund einer beschleunigten Globalisierung von Religion zu verstehen. Es haben sich erste Entwürfe herausgebildet, die komplex genug angelegt sind, um die eingangs skizzierten Phänomene globalisierter Religion theoretisch erhellen zu können. An diese Bemühungen knüpft die vorliegende Arbeit an, mit dem Ziel, sie für eine zeitgemäße Fundierung und Ausrichtung religiöser Bildung fruchtbar zu machen. Sie kann sich dabei in nur geringem Maße auf theologische Vorarbeiten stützen. Wie im zweiten Hauptteil dieser Arbeit näher ausgeführt wird, hat sich die deutschsprachige Theologie bislang auffallend wenig mit Globalisierung befasst. Und in den Arbeiten, die sich dieser Herausforderung widmen, spielt die religiöse Dimension dieses Prozesses zumeist eine untergeordnete Rolle. Letzteres muss besonders im Blick auf die Praktische Theologie überraschen, sieht sich doch diese Disziplin aufgrund ihrer spezifischen Aufgabenstellung im besonderen Maße der ‚gelebten Religion‘ der Gegenwart verpflichtet. Bedenkt man den Aufwand, mit dem das pluriforme Spektrum subjektiver und öffentlicher Religion in Kirche und Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten praktischtheologisch und religionspädagogisch erkundet worden ist, stellt sich in der Tat die Frage, warum der Aspekt der Globalisierung dabei so wenig in den Blick kommt. Eine Antwort deutet sich an, wenn man genauer darauf schaut, wie beides, Globalisierung und religiöser Wandel, in der religionspädagogischen und auch im weiteren Sinne praktisch-theologischen Debatte thematisiert wurde und wird“ (1-5).

Der Verfasser schreibt zu Zielsetzung, Vorgehensweise und Aufbau der Untersuchung: „Die vorliegende Untersuchung verfolgt das Anliegen, religiöse Bildung im Horizont der Globalisierung von Religion theoretisch zu verstehen und konzeptionell neu auszurichten. Im Untertitel dieser Arbeit wird näher ausgeführt, was dazu nötig ist. Er unterscheidet zwischen Ausgangspunkten, Maßstäben und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft. Diese Formulierung bildet grob die innere Systematik der Untersuchung ab, die nun detaillierter dargestellt werden soll. Die Arbeit beginnt mit einer sozialwissenschaftlichen Annäherung an das erkenntnisleitende Phänomen globalisierter Religion. Die Fragen, die auf dem Spiel stehen, sind grundlegend: Wie stellt sich das Verhältnis von Religion und Globalisierung in der heutigen Welt konkret dar? Welche Leitdynamiken zeichnen sich ab? Lassen sich die vielfältigen religiösen Globalisierungsprozesse in einen übergreifenden Theoriezusammenhang bringen? Wie wirkt sich der Wandel von Welt und Religion auf das Leben deutscher Jugendlicher aus?

Auch wenn die wissenschaftliche Bearbeitung solcher Fragen erst am Anfang steht, finden sich in der sozialwissenschaftlichen Globalisierungsforschung, in der religionssoziologischen Gegenwartsdebatte und auch in der pädagogischen Jugendforschung bereits erste umfassend angelegte Erklärungsansätze und empirische Fundierungsversuche von erheblichem Orientierungswert. Sie stehen im Fokus des ersten Hauptteils dieser Arbeit. Im Dialog mit den leitenden Theoriemodellen von Roland Robertson und Peter Beyer wird dem weiteren Argumentationsgang eine religionssoziologische Theoriebasis zugrunde gelegt, die sowohl kulturellen als auch systemischen Aspekten religiöser Globalisierung Rechnung trägt. Anschließend wird der Zusammenhang von Religion und Globalisierung jugendsoziologisch konkretisiert und, worauf es besonders ankommt, auch empirisch geerdet. Die richtungweisende Bedeutung dieses Grundlegungsteils für den Argumentationsgang dieser Arbeit spiegelt sich auch in seinem Umfang wider. Allerdings verbietet es sich, aus sozialwissenschaftlichen Beschreibungen direkt auf die religiöse Bildungspraxis zu schließen. Das wäre nicht nur naiv, sondern widerspräche auch dem Selbstverständnis der Religionspädagogik, die auf theologisch und pädagogisch verantwortete Bildung zielt. Die-

ser Anspruch wird im Titel dieser Arbeit durch den Begriff der Maßstäbe festgehalten. Im zweiten Hauptteil werden die soziologisch erhobenen Phänomene und Transformationsprozesse systematisch-theologisch durchleuchtet. Denn auch theologisch schafft die Globalisierung von Religion neuartige Vergewisserungsbedarfe. Diese betreffen zunächst den Globalisierungsprozess insgesamt. Wenn der christliche Glaube einen theologisch, also in der Gotteslehre begründeten Deutungsanspruch auf das Ganze von Welt und Geschichte erhebt – und das tut er zweifellos, wenn auch perspektivisch gebunden –, dann muss er den geschichtlichen Wandel dieser Welt deutend verarbeiten. Noch brisanter wird diese Aufgabe, wenn man die Globalisierungsperspektive vom Weltverhältnis auf das Selbstverständnis des Christentums verlagert. Dann wird nämlich deutlich, dass der christliche Glaube nicht nur auf eine orientierungsfähige Theologie der Globalisierung angewiesen ist. Er braucht auch ein reflektiertes Verhältnis zur Wandelbarkeit seiner selbst. Eine zusammenhängende Antwort auf solche Herausforderungen muss theologisch erst gefunden werden. Aber es gibt, besonders im angelsächsischen Sprachraum, bereits vielversprechende Ansätze dazu.

Diese Arbeit konsultiert drei theologische Denkprojekte, die mit jeweils eigenen Akzenten nach Wegen suchen, Globalisierung und Gott zusammenzudenken. Sie be gibt sich ins Gespräch mit zeitgenössischen Entwürfen einer öffentlichen Theologie, einer kontextuellen Theologie und einer Theologie der Kultur und versucht zum Abschluss des zweiten Hauptteils die streckenweise auseinanderlaufenden Stränge in religionspädagogischer Perspektive zusammenzuführen. Der dritte Hauptteil schließt sich an die oben bereits angerissenen Bemühungen in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft an, pädagogisches Denken und Handeln auf die veränderten Bedingungen der globalisierten Welt einzustellen. Zwei Theoriekontexte und Arbeitsfelder beanspruchen dabei besonderes Interesse: zum einen die interkulturelle Pädagogik und Bildung, zum anderen der nun schon seit geraumer Zeit kontrovers diskutierte Aufgabenbereich Globalen Lernens. Die Auseinandersetzung mit drei ausgewählten Einzelentwürfen speist sich aus der Überzeugung, dass die Maßstäbe religiöser Bildung ‚sich aus biblischen Grunderfahrungen des Glaubens und aus theologischen Glaubenslehren [...] nicht einfach deduzieren‘ lassen. Vielmehr sind die Bedürfnisse und Anrechte der Kinder und Jugendlichen gleichermaßen zu gewichten, genauso wie die spezifischen Anforderungen didaktischer Praxis.

Allerdings ist der Begriff der Maßstäbe im Blick auf das theologische und pädagogische Fundierungsanliegen dieser Arbeit in einer Hinsicht missverständlich. Er könnte den Eindruck erwecken, als seien die im ersten Teil eruierten Ausgangsbedingungen folgenlos für die theologische und pädagogische Normierung religiöser Bildung. Jedoch liegt die Pointe dieser Arbeit in der durchgängigen Verschränkung beider Ebenen. Folglich setzt sie sich nicht nur in rezeptiver Absicht mit der theologischen und erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdebatte auseinander, sondern bringt sich durchaus auch mit der Intention ein, die jeweilige Sicht auf Globalisierung und Religion weiter zu verfeinern. Die bislang vorgestellten Hauptteile sind allesamt analog aufgebaut. Sie beginnen mit einer Einführung in die jeweilige Diskurslage, die zugleich die Auswahl der Referenztheorien rechtfertigen soll. In drei darauffolgenden Kapiteln werden dann hervorgehobene Einzelentwürfe besprochen oder thematisch zentrale Aspekte vertieft. Am Ende steht immer eine religionspädagogische Fokussierung entlang der oben explizierten Bezugshorizonte der globalisierten Welt, des globalisierten Christentums und der globalisierten Religionen. Damit wird deutlich, dass diese drei Teile eine gemeinsame Zielrichtung haben. Es sind Schritte auf dem Weg zu einer konsistenten und auch didaktisch konkreten Theorie religiöser Bildung

im Horizont der Globalisierung von Religion. Eine solche Theorie wird im vierten und letzten Teil dieser Arbeit in ausführlicher Form präsentiert und religionspädagogisch zur Diskussion gestellt. In ihr kulminiert das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung und entscheidet sich letztlich auch ihre Plausibilität“ (20ff.).

Das vorliegende Meisterwerk wird abgerundet durch einen inspirierenden Ausblick über Fachgrenzen hinaus: „Diese Arbeit begann mit einer exemplarischen Annäherung an religiöse Globalisierungsphänomene in der näheren und weiteren Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler. Dadurch sollte unterstrichen werden, dass sie ein eminent praktisches Erkenntnisinteresse verfolgt. Der Anstoß, globalisierte Religion zum Gegenstand einer religionspädagogischen Monographie zu machen, erwuchs nicht primär aus wissenschaftlichen Fachproblemen oder aus Defiziten der gegenwärtigen Forschungslage. Den Ausschlag gab die Wahrnehmung, dass sich die Gestalt und Praxis von Religion gegenwärtig in einer Weise wandelt, die neuartige Bildungsherausforderungen aufwirft. Freilich verband sich dieser Eindruck dann auch mit der Einschätzung, dass es der Religionspädagogik bislang an theoretischen Möglichkeiten fehlt, die vielschichtigen Erscheinungsformen globalisierter Religion analytisch und didaktisch zu erschließen. Entsprechend diffus mussten die Szenarien erscheinen, von denen diese Untersuchung ihren Ausgang nahm.

Jetzt, an ihrem Schluss, stellt sich naturgemäß die Frage: Wie hat sich das Bild verändert? Die Antwort auf diese Frage hängt in hohem Maße davon ab, ob man sich vom Zugewinn an Bildschärfe leiten lässt oder ob man vor allem das akzentuiert, was weiterhin diffus bleibt. Auf der einen Seite haben die gegenwärtig wirksamen Phänomene und Prozesse religiöser Globalisierung im Zuge dieser Untersuchung unverkennbar deutlichere Konturen gewonnen. Im Dialog mit sozialwissenschaftlichen Erklärungsmodellen und der empirischen Jugendforschung wurde ein Interpretationsrahmen geschaffen, der sowohl kulturelle als auch systemische Aspekte des globalen Religionswandels einfängt und die Eigentümlichkeit der ins Auge gefassten Bewegungen im religiösen Feld ebenso hervortreten lässt wie die übergreifenden Dynamiken, in die sie eingelagert sind. Aber nicht nur deskriptiv haben sich die Deutungsmöglichkeiten zweifellos verfeinert. Die Globalisierung von Religion wurde in dieser Arbeit zunächst als eine theologische, dann als eine bildungstheoretische und didaktische Herausforderung adressiert, wobei die Auseinandersetzung mit den einschlägigen Denkmodellen neben orientierenden Maßstäben stets auch Unbewältigtes hervorbrachte. Bei alledem handelte es sich jedoch nur um Etappen auf einem Erkenntnisweg, der durchgängig in religionspädagogischer Zielperspektive angebahnt wurde.

Folglich fällt dem vorgelegten Schlussteil eine besondere Bringschuld zu. Die soeben abgeschlossene religionspädagogische Auswertung beschränkte sich nicht darauf, lediglich Implikationen anzudeuten oder Herausforderungen zu markieren. Vielmehr wurden die interdisziplinären Vorarbeiten der vorausgehenden Teorieteile in eine zusammenhängende Theorie religiöser Bildung überführt, die im dreifachen Horizont der globalisierten Welt, des globalisierten Christentums und globalisierter Religionen argumentativ entfaltet und bis in die Gestaltungsebene der Unterrichtsplanung hinein religionsdidaktisch konkretisiert wurde. Auf der anderen Seite ist der hier vorgelegte Versuch einer religionspädagogischen Blickschärfung und Horizonterweiterung seinerseits begrenzt und vorläufig. Paradoxe Weise lassen sich die Leistungsgrenzen der vorliegenden Untersuchung mit exakt denselben Worten beschreiben wie ihr Innovationsbeitrag: Sie befasst sich mit einer Fragestellung von hoher Aktualität, deren wissenschaftliche Bearbeitung erst am Anfang steht. Sämtliche in dieser Arbeit rezipierten Diskursstränge, Theoriemodelle und empirische Studien haben in ihrem je-

weiligen disziplinären Umfeld Neuland erschlossen. So gesehen kann es nicht überraschen, dass das bisherige Gesamtbild der globalisierten Religionslandschaft noch in vieler Hinsicht lückenhaft, unscharf und unvollständig ist. Folglich förderte der interdisziplinäre Untersuchungsgang zahlreiche Vertiefungsbedarfe und Forschungsdesiderata zutage. Zwei von ihnen sind religionspädagogisch besonders akut und seien daher an dieser Stelle noch einmal eigens hervorgehoben: Erstens ist das unübersichtliche Terrain globalisierter Religion bislang noch kaum empirisch ausgelotet. Und zweitens fehlt es an Arbeiten, die solche Phänomene aus dem spezifischen Deutehorizont des christlichen Glaubens heraus thematisieren und dadurch zu einem besseren theologischen Verstehen religiöser Globalisierungsprozesse beitragen würden. Damit endet auch diese Untersuchung mit dem für den Wissenschaftskontext nicht untypischen Ausblick auf bevorstehende Arbeit. Allerdings soll dabei nicht das Unerledigte im Vordergrund stehen, sondern das Verbindende, vielleicht auch Inspirierende.

Wie viele andere Problemstellungen aus dem thematischen Umfeld der Globalisierung lassen sich Phänomene globalisierter Religion nur in transdisziplinärer Zusammenschau und interdisziplinärer Kooperation angemessen erfassen. Diese spezifische Problemstruktur spiegelt sich in der mehrperspektivischen Gesamtanlage dieser Arbeit unmittelbar wider. Die religiöse Komplexität der globalisierten Welt stellt jedoch nicht nur die Religionspädagogik vor Aufgaben, die weit über ihre engeren Fachgrenzen hinausweisen. Sie fordert die Theologie als Ganze heraus, forciert den Dialog nach außen, über Fachgrenzen hinweg, ebenso wie das Gespräch im Innern, zwischen den Teilfächern dieser Disziplin. Um die darin liegenden Chancen wirklich nutzen zu können, muss die Theologie sich nur auf etwas im Grunde sehr einfaches besinnen: Religion gibt es nicht einfach. Sie kommt zur Welt“ (373ff.).

Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive lautet die von Peter Schreiner im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2801-0) verfasste sehr lesenswerte Nürnberger / Amsterdamer Dissertation. In der Einleitung schreibt der Autor: „In der Studie wird die Bedeutung von Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung untersucht. Ein Ausgangspunkt ist dabei, dass europäische Prozesse in vielfältiger Weise auf nationale Bildungs- und Ausbildungssysteme einwirken (Europäisierung von Bildung) und dass die europäischen Institutionen, der Europarat und die Europäische Union, zentrale Akteure in der Veranlassung und der Entwicklung dieser Prozesse sind. Ihre Positionen und ihre inhaltlichen Konzepte materialisieren sich dabei in zahlreichen politischen Dokumenten, die bislang im Rahmen der Forschung noch nicht hinreichend beachtet und untersucht wurden. Es werden für die Studie solche Dokumente herangezogen, in denen sich ein Zusammenhang von Religion und Bildung vermuten lässt. Unter Verwendung eines hypothesengenerierenden qualitativen methodischen Verfahrens werden die ausgewählten Dokumente analysiert. Ergebnisse der Analyse werden, orientiert an den zentralen Kategorien ‚Religion‘ und ‚Bildung‘, zusammenfassend dargestellt und von einer protestantischen Perspektive aus diskutiert. Die Studie wird mit einem Resümee und mit Anregungen zur Weiterentwicklung der Forschung sowie für Bildungspolitik und eine weitergehende Europäisierung evangelischer Bildungsverantwortung abgeschlossen“ (11). Für die Untersuchung von möglichen Beziehungen zwischen Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung sind für den Verfasser folgende Fragen leitend: „Inwieweit wird Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung thematisiert? Welche Konzepte, Vorstellungen, Bilder und Stereotypen von Bildung und Religion finden sich im Rahmen einer Europäisierung von Bildung? Das

Ziel der Studie besteht in der Rekonstruktion von Konzepten von Religion und Bildung anhand ausgewählter Dokumente des Europarates und der Europäischen Union. Es soll analysiert werden, ob und mit welcher Zielsetzung Religion im Rahmen einer Europäisierung von Bildung thematisiert wird. Es wird danach gefragt, welche Merkmale die verwendeten Konzepte von Bildung und Religion aufweisen und welchen Stellenwert ihnen beigemessen wird. Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden von einer protestantischen Perspektive her diskutiert. Anregungspotenzial wird erwartet für eine bildungspolitische Verortung der Evangelischen Kirche in Deutschland, anderer nationaler Kirchen wie auch für die Zusammenschlüsse christlicher Kirchen in Europa, deren Beitrag im Rahmen europäischer Diskurse zu Religion und Bildung gefordert ist“ (21).

Die Untersuchung ist wie folgt aufgebaut: „In Kapitel zwei werden theoretische Grundlegungen formuliert, die einen Zusammenhang von Europa, Bildung und Religion herstellen. Dazu werden zunächst wesentliche Bestimmungsfelder für die Beziehung von Bildung und europäischer Integration rekonstruiert (2.1) Die Geschichte der europäischen Integration wird zusammenfassend dargestellt mit einem besonderen Fokus auf der schrittweisen Bedeutungszunahme von Bildung im Rahmen der Entwicklung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaften zur heutigen wertorientierten Europäischen Union. Als Ergebnis der Sichtung vorliegender Darstellungen werden drei Phasen unterschieden: (1) Vorgeschichte und beginnende Kooperation im Bildungsbereich (2) Neue Rechtsgrundlage mit dem Vertrag von Maastricht (ab 1993) (3) Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in eine übergreifende politische und ökonomische Strategie (ab der 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie). Religion hat sich zu einer Dimension und zugleich zu einer Herausforderung im Rahmen des Diskurses um gemeinsame Werte in Europa entwickelt. Dies begründet sich in einem erneuerten öffentlichen Interesse an Religion und sich dadurch verändernden Wahrnehmungen auch im Rahmen der europäischen politischen Institutionen (vgl. Kap. 2.2). Im wissenschaftlichen Diskurs sind vermeintliche Sicherheiten im Umgang mit Religion fraglich geworden, und es haben sich neue Forschungsperspektiven entwickelt. Kapitel drei stellt Methode und Prozess der Durchführung vor. Das zentrale Kapitel vier enthält die Analysen und Rekonstruktionen der ausgewählten Dokumente des Europarates und der Europäischen Union und einen Exkurs zu einigen ausgewählten Dokumenten europäischer kirchlicher Zusammenschlüsse, die sich auf konkrete Entwicklungen der europäischen Integration beziehen lassen. Die Ergebnisse der Analyse werden anschließend in Kapitel fünf zusammenfassend anhand der zentralen Kategorien Religion und Bildung im Spannungsfeld nationaler und europäischer Kontexte sowie den auf der Grundlage der Untersuchung entwickelten Subkategorien diskutiert (Kapitel 5.1). Dazu wird eine protestantische Perspektive als Spiegel und Reflexionsbrille verwendet (Kapitel 5.2), einerseits aufgrund des Erkenntnisinteresses des Autors, zum anderen aufgrund der Einsicht, dass sich Religion nicht abstrakt manifestiert, sondern in Form bestimmter historisch entwickelter Konfessionen und kontextueller Perspektiven darstellt, die zu benennen sind, wenn es um eine nachvollziehbare, valide Analyse geht. Abschließend wird ein Resümee gezogen, die Studie forschungsmethodisch reflektiert und Anregungen sowohl für die Weiterentwicklung der Forschung als auch für Bildungspolitik und die Europäisierung evangelischer Bildungsverantwortung gegeben (Kapitel 5.3)“ (21f).

Spannend liest sich unter anderem auch die Zusammenfassung der Ergebnisse: „Ein erstes Ergebnis ist der Unterschied, wie die Beziehungen von Religion und Bildung in den Dokumenten des Europarates und der Europäischen Union überhaupt thematisiert werden. Während diese Beziehungen in den Europaratsdokumenten explizit

thematisiert und diskutiert werden, findet sich dieser Zusammenhang in Dokumenten der Europäischen Union nur in indirekter Weise. *Religion*: In den Dokumenten des Europarates lassen sich analytisch drei Perspektiven von Religion unterscheiden: Religion als Privatsache, Religion in kollektiver und organisierter Form und Religion als kulturelles Faktum. In diachronischer Perspektive lässt sich analytisch nachweisen, dass Religion als Privatsache eine durchgängig in den Dokumenten verwendete und etablierte Perspektive darstellt; es kommt hinzu, dass die organisierte Religion im Laufe der letzten Jahre zunehmend positiv wahrgenommen wird. Grundlage dieser Aussage ist ein Vergleich vorliegender Konzepte in Dokumenten, die zwischen 1993 und 2011 entstanden sind. Die Übereinkunft, Religion zumindest als kulturelles Faktum zu betrachten, findet sich als Minimalkonsens in aktuellen Dokumenten des Europarates.

Religion: In den Dokumenten der Europäischen Union lässt sich kein explizites Konzept von Religion finden, die EU respektiert jedoch den rechtlichen Status der Kirchen und Religionsgemeinschaften und die bestehenden Beziehungen von Staat und Kirche in den Mitgliedstaaten. Die EU organisiert auch einen regelmäßigen Dialog mit den Kirchen und Religionsgemeinschaften. *Bildung*: Im Rahmen des Europarates wird Bildung hoch gewichtet und positiv als ‚Problemlösung‘ verstanden. Allerdings lässt sich in den analysierten Dokumenten keine weitergehende, differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept Bildung finden. Im Kontext der EU wird Bildung zunehmend europäisiert, ihr wird eine spezifische Rolle und Funktion zugesprochen im Blick auf Wirtschafts- und Wachstumsinteressen. Lebenslanges Lernen wurde als übergreifendes Prinzip für die Entwicklung der EU zu einer zukunftsfähigen Wissensgesellschaft etabliert, das zugleich zum Bewusstsein einer europäischen Bürgerschaft beitragen soll, die auf Verständigung, dem Respekt für Menschenrechte und Demokratie ebenso beruht wie auf der Förderung von Toleranz und Respekt für andere Völker und Kulturen. *Religion und religiöse Bildung*: Ein expliziter Zusammenhang von Bildung und Religion wird in den Dokumenten des Europarates thematisiert. Dabei wird die Position eines ‚teaching about religions‘ präferiert, die in der Vermittlung von Wissen den Zweck religiöser Bildung erfüllt sieht. Die Vielfalt bestehender Konzepte eines Religionsunterrichts in den Schulen Europas und damit verbundene Erfahrungen werden nicht aufgenommen und diskutiert. Bildung und Religion werden im Rahmen der EU nicht explizit thematisiert, allerdings spielt der Zusammenhang eine Rolle im intensiver werdenden Dialog mit Kirchen und Religionsgemeinschaften. Zusammenfassend lassen sich im europäischen Kontext zwei Tendenzen in der Beurteilung von Religion erkennen. Zum einen werden die Religionsgemeinschaften zunehmend zu wertvollen Partnern der Politik bei der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, sofern sie sich an vorgegebene Rahmenbedingungen halten. Zum anderen wird das Geflecht zwischen Religion, Demokratie und Gesellschaft als facettenreich charakterisiert. Das zeigt eine knappe Auflistung der Ausdifferenzierungen in der europäischen Semantik, die im Rahmen der Analyse aufgewiesen werden konnten: Religion schwindet, nimmt jedoch gesellschaftlich an Bedeutung zu; Religion ist Privatsache, aber eine öffentlich bedeutsame Angelegenheit; Religion ist ein kulturelles Faktum, aber für Gläubige bedeutet Religion weitaus mehr“ (340f).

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im Rahmen dieser Studie aus einer protestantischen Perspektive und kann in drei Punkten zusammengefasst werden: „1. Aus einer protestantischen Perspektive kann der Position einer Privatisierung von Religion und einer Marginalisierung von Religion in der Öffentlichkeit nicht zugestimmt werden. Die Forderung geht vielmehr in Richtung einer stärker differenzierten Wahrneh-

mung von Religion, die Raum und Möglichkeiten zulässt für Kirchen und religiöse Gemeinschaften wie auch für gemeinsame Projekte und Aktionen zwischen Staat und den Religionsgemeinschaften. Auf diese Weise kann auch einer Instrumentalisierung der Religionsgemeinschaften für politische Interessen vorgebeugt werden. 2. Aus einer protestantischen Perspektive bedeutet Bildung mehr als die Förderung von Arbeitsmarktfähigkeit, Flexibilität und Mobilität. Orientiert an Maßen des Menschlichen wird ein ganzheitliches, multidimensionales Verständnis von Bildung vertreten, das sich komplementär versteht gegenüber einem Bildungsverständnis, das Fähigkeiten und Wissen zu Arbeitsmarktfähigkeit ins Zentrum stellt. 3. Schließlich lässt sich aus protestantischer Perspektive fordern, dass die Beziehung zwischen Religion und Bildung nicht auf einen Wissensaspekt, auf ein ‚teaching about religion‘ beschränkt wird. Die Vermittlung von Wissen sollte ergänzt werden durch die Beschäftigung mit anderen Aspekten von Religion, um ein Konzept einer religiösen Kompetenz zu fördern, das sich nicht auf die Vermittlung von Information und Wissen beschränkt, sondern ebenso Fähigkeiten, Einstellungen und volitionale Elemente umfasst, um mit der eigenen Religion wie mit der Religion des anderen in vielfältiger Weise umgehen zu können“ (342).

Abschließend leitet der Autor vier Perspektiven ab: „1. Für den Bereich der Forschung lässt sich festhalten, dass europäische Entwicklungen im Bereich Religion und Bildung aktiver wahrgenommen werden sollten. Die von der EU geförderte Programmatik im Dreieck von Forschung – Innovation – Bildung wird in den einzelnen Disziplinen und interdisziplinär noch wenig aufgenommen. Allerdings bedarf es auch geeigneter europäischer Projektlinien, um Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu ermöglichen und zu unterstützen. 2. Das Konzept einer vertikalen und horizontalen Europäisierung sollte als Forschungsperspektive und analytisches Werkzeug, als leitendes Paradigma im interdisziplinären Diskurs, weiterentwickelt werden, u.a. in Relation zu anderen Prozessen der Globalisierung und zu Ansätzen einer kosmopolitischen Orientierung. 3. Der Dialog zwischen den Kirchen und Religionsgemeinschaften und den europäischen Institutionen sollte intensiviert werden. Ziel wäre dabei, zu einer zunehmenden Differenzierung im Religionsverständnis beizutragen und gemeinsame Herausforderungen zu identifizieren, die gemeinsam bearbeitet werden können. 4. Die Position des Protestantismus zu Bildung und Gesellschaft, aber auch zum Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit und zur Funktion von Kirchen und Religionsgemeinschaften in der Zivilgesellschaft, sollte aktiver in den europäischen Diskurs eingebracht werden. Dazu kann eine intensivere Zusammenarbeit im Rahmen der KEK und der GEKE im Blick auf ihre Bildungsinitiativen beitragen“ (343).

Eine sehr gute Ergänzung zu den beiden erstgenannten Veröffentlichungen stellt der von Wolfgang Kraus und Bernd Schröder im LIT Verlag (ISBN 3-643-11862-2) herausgegebene Band **Kulturelle Grundlagen Europas – Grundbegriffe** dar. Zu Recht schreiben die Herausgeber in ihrem Vorwort: „Europa, näherhin: die ‚Europäische Union‘ ist als politische und wirtschaftliche Größe in aller Munde; die kulturellen Grundlagen hingegen, auf denen nicht zuletzt europäische Politik und Wirtschaft basieren, sind weit weniger präsent. Das müsste nicht beunruhigen, wenn es sich lediglich um Traditionsbestände ohne Relevanz, also ohne erschließende Kraft für Verstehen und Gestalten gegenwärtiger Verhältnisse handeln würde, doch eben dies ist nicht der Fall: Kaum ein Kunstwerk in Münchener Pinakothek, Pariser Louvre oder British Museum ist zu verstehen ohne Kenntnis griechisch-römischer Kultur, biblischer Überlieferung, Judentums- und Christentumsgeschichte; kaum eine Institution und Ordnung unseres Zusammenlebens von Rang, sei es die Demokratie, die Sozialgesetzgebung oder die Ehe, kann gewürdigt werden ohne das Bewusstsein ihrer

ideellen oder realen Genese in der Antike und ihrer Wirkungsgeschichte; kaum ein Orientierungsmuster oder Wert, man denke an ‚Freiheit‘, ‚Arbeit‘ oder ‚Gerechtigkeit‘, dessen Aufladung und Deutungsgeschichte des Rückgriffs auf griechisch-römische, jüdisch-christliche oder auch westeuropäisch-aufklärerische kulturelle Grundlagen entbehren könnte. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Niemand muss Musik studiert haben, um von der Musik der Passionen Johann Sebastian Bachs mitgerissen zu werden. Niemand muss Theologie studiert haben, um von der Wucht der Texte der Bach'schen Passionen überwältigt zu werden. Aber für ein vertieftes Verständnis der Musik und der Texte Johann Sebastian Bachs als einem Exponenten europäischer Kultur wäre es hilfreich, einige musikalische Traditionen und Elemente der neutestamentlichen Passionsgeschichten zu kennen. Der französische Philosoph Emanuel Levinas hat der Einsicht in diese Zusammenhänge pointiert Ausdruck verliehen. Nach seiner Auffassung wurde Europa in Alexandrien geboren: Europa, das sei die Bibel und die Griechen – der griechische Universalismus und die biblische Unbedingtheit Gottes. Beide seien sich in Alexandrien seit dem 3. Jahrhundert vor Christus begegnet; dort sei Europa entstanden. Schrift gewordenes Zeugnis dieser Begegnung ist nach Levinas die Übersetzung der hebräischen Überlieferungen in die griechische Sprache, die später so genannte Septuaginta.

Sinnenfällig wird dieser Rückverweis auf antike Wurzeln in der figürlichen Darstellung der ‚Europa‘, reitend auf einem Stier, abgebildet etwa auf der griechischen Zwei-Euro-Münze. Das Motiv entstammt der griechischen Mythologie, wirkmächtig erzählt in den ‚Metamorphosen‘ Ovids. Im vorliegenden Band wird dieser generelle Zusammenhang an elementaren Beispielen erläutert. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wurden namhafte Fachleute verschiedener Wissenschaften – von der Alten Geschichte bis zur Philosophie, von der Systematischen Theologie bis zur Kunstgeschichte – gebeten, wichtige Schlüsselbegriffe und Sachverhalte des europäischen Kulturraums zu erörtern: ihre Herkunft aufzuklären, ihrer Wirkung nachzugehen und Implikationen für die Gegenwart zu entfalten. [...] Im interdisziplinären Gespräch, so der Impuls, sollte die Vorlesungsreihe interessierte Hörerinnen und Hörer auf eine geistige Wanderung nach Jerusalem, Athen, Alexandria und Rom und wieder zurück in die Gegenwart führen. Angesichts krisenhafter Entwicklungsmomente des politischen und wirtschaftlichen Europa hat dieser Impuls, nach den Grundlagen unserer europäischen Kultur zu fragen, nicht an Wichtigkeit und Orientierungspotential verloren. Wir stehen auf den Schultern unserer Vorfahren. Sie haben den Grund gelegt. Sie haben sicher nicht alles richtig gesehen und alles richtig gemacht.

Aber es gilt hier an Heinrich Heine zu erinnern: Der Zwerg sieht mehr, wenn er auf den Schultern des Riesen steht. Aber er sollte sich nicht selbst für den Riesen halten. Wir wollen mit den folgenden Beiträgen auf die Riesen achten, auf deren Schultern wir stehen. Wir wollen unsere Kultur etwas besser verstehen, indem wir nach deren Wurzeln fragen“ (7ff.). Der Band ist in drei Teile gegliedert: 1. Deutungen der Erfahrung des Menschseins (Die Welt als Schöpfung – Menschenbild und Menschenwürde – Leid und Schicksal – Rechtmäßiger Krieg – Tod und Jenseits), 2. Felder menschlicher Praxis (Arbeit und Ruhe – Bildung – Athens Philosophie und Roms Theologie. Ein Dialog in Raffaels „Stanza della Segnatura“ im Papstpalast des Vatikan – Rechtsstaat und Recht – Sport), 3. Grundbegriffe (Freiheit. Transformationen eines antiken Themas – Gerechtigkeit – Vernunft – Aufklärung in Christentum, Judentum und Islam – Antike Demokratie). Der Epilog von Kai Brodersen geht über „Kulturelle Grundlagen Europas und der Auftrag der Universität heute“.

Religiöse Bildung an Schulen in Europa – Teil 1: Mitteleuropa nennt sich der Fokus des von Martin Jäggle, Martin Rothgangel und Thomas Schlag im Verlag V&R

unipress (ISBN 3-8471-0076-8) herausgegebenen Bandes, der das Quartett von äußerst interessanten Neuerscheinungen zu religiöser Bildung in Europa und der Welt kongenial vervollkommnet. In der Einleitung schreiben die Herausgeber mit Blick auf den Religionsunterricht: „In einer Zeit, in der Bildungsfragen zunehmend den gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs bestimmen und große Reformen im Bildungswesen diskutiert sowie durchgeführt werden, in einer Zeit, in der Migration ein wesentliches Phänomen geworden ist und sich die religiöse Landkarte des Kontinents verändert, in einer solchen Zeit ist es angebracht, den Blick auf die konkrete Situation des Religionsunterrichts und seinen völlig verschiedenen Organisationsformen, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen in den einzelnen der 48 Staaten Europas (47 Mitgliedsstaaten des Europarates und Weißrussland) zu lenken.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, ist mittlerweile in fast allen Ländern Europas ein Religionsunterricht an öffentlichen Schulen etabliert und zugleich im Umbruch befindlich. Über die wichtige Bestandsaufnahme und den internationalen Vergleich hinaus geht es darum, eine Grundlage für weiterführende Bildungsmaßnahmen besonders im Blick auf interreligiöse Kompetenz zu schaffen. Zum ersten Mal in Europa befassen sich ganz entgegen einem Trend zu ‚Religion ist Privatsache‘ und einem Trend zur ‚religionsfreien Schule‘ überstaatliche Organisationen mit Fragen der religiösen Bildung. 9/11 kann hier als auslösendes Ereignis gesehen werden, ist aber nicht die einzige Ursache. Wenn sich die OSZE (Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa) im Rahmen ihres Programms ‚Toleranz und Nichtdiskriminierung‘ mit der Frage der religiösen Bildung befasst, ist diese offensichtlich eine wichtige Frage für die Zukunft Europas, für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa geworden.

In ihren 2007 vorgelegten Leitlinien (OSCE / ODIHR (2007), Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, Warsaw) sieht die OSZE religiöse Bildung als Teil eines qualitativ hochwertigen und den Horizont erweiternden Bildungssystems, die Religionen und Weltansichten in ihrer Komplexität begreiflich macht (interdisziplinär) und sachgerechte Information unter dem Anspruch der ‚Objektivität‘ bietet (unparteiisch, im Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht) sowie die Religions- und Meinungsfreiheit fördert. Der Europarat wiederum widmet sich seit 2002 in mehreren Dokumenten der religiösen Dimension des interkulturellen Dialogs und richtet seine besondere Aufmerksamkeit auf den Umgang mit religiöser Diversität an Schulen. Er würdigt die religiöse Diversität positiv und verlangt, ihr angemessen Raum zu geben, lehnt eine Beschränkung von Religion auf die Privatsphäre oder gar eine ‚religionsfreie‘ Schule ab, legt konkrete Anregungen vor etwa zum Umgang mit religiösen Festen und stellt u. a. eine Checkliste zur Verfügung, die deutlich macht, in welcher umfassender Weise die gesamte Schule gefordert ist. ‚This checklist for key issues and questions for self-reflection is meant to help different partners to identify their role in creating the right environment for teaching and learning‘ (CoE (2007) (eds.), Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools, Straßburg, 78).

Das Phänomen Migration löst in Europa kontroverse Diskussionen über angemessene Antworten aus. Unabhängig von der Aktualität dieser Thematik wird zunehmend deutlich, dass Bildung und Religion sowohl für die Zukunft von Migrantinnen und Migranten als auch für die Einstellung der Bevölkerung eines Landes bezüglich Migration eine wichtige Rolle sowohl in negativer als auch in positiver Hinsicht spielen können. Da Religion für viele Menschen ein ganz entscheidender Faktor ihrer Selbst- und Weltdeutung ist, ist deren Anerkennung und angemessene Thematisierung entschei-

dend für die Anerkennung der Person. Die komplexe Frage der religiösen Bildung an öffentlichen Schulen berührt auch die Schule als Ganze und eine Vielzahl ihrer Unterrichtsfächer bzw. Projekte.

Wir fokussieren diese Frage auf die Organisationsform religiöser Bildung, also das Fach Religion bzw. deren Alternativen, in denen strukturiert Religion(en) Thema ist, wohl wissend, dass wir damit die Frage nicht erschöpfend behandeln, aber einen wichtigen Beitrag dazu leisten. Die Situation religiöser Bildung in Europa soll mit dem Projekt ‚Religious Education at Schools in Europe‘ (REL-EDU) in sechs Bänden (Mitteleuropa, Nordeuropa, Westeuropa, Südeuropa, Südosteuropa, Osteuropa) behandelt werden (vgl. www.rel-edu.eu). Mit dem vorliegenden Werk wird zum ersten Mal die Organisationsform religiöser Bildung in den Ländern Mitteleuropas (Deutschland, Schweiz, Österreich, Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei) dargestellt. Dies geschieht auf der Basis von zwölf Leitfragen, die bei einem Symposium am 6. Mai 2011 an der Universität Wien mit den Autoren und Autorinnen aus den beteiligten Ländern geklärt worden sind, um eine möglichst große Kohärenz für die Publikation zu erreichen. Die Formulierung von Leitfragen ermöglicht konkrete Vergleichspunkte zwischen den Ländern Europas, wodurch die komparative Vorgehensweise fokussiert wird und sich weitere Forschungsarbeiten in der Auswertung auch auf bestimmte Aspekte des Vergleichs konzentrieren können“ (7ff.).

Sodann werden die zwölf Leitfragen in aller Kürze vorgestellt: „Gesellschaft, Recht und Politik sind die Rahmenbedingungen, denen zu Beginn anhand der ersten drei Leitfragen nachgegangen wird, wobei historische Ausführungen zum Verständnis des status quo sehr hilfreich sein können. 1. *Zum sozioreligiösen Hintergrund des Landes.* Der knappe Einblick in die sozioreligiöse Situation geht besonders auf wichtige Veränderungen etwa im Gefolge von Migration ein. 2. *Rechtliche Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und des Verhältnisses von Staat und Kirche.* Das Verhältnis zwischen Kirchen, Religionsgesellschaften und Staat ist in jedem Land unterschiedlich geregelt mit Konsequenzen für die wiederum unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts. 3. *Entwicklungen in der Schulpolitik des Landes.* Europaweit gibt es in jedem Land Reformbemühungen im Bildungswesen, die auch direkte oder indirekte Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben. Nach der Darlegung dieser Rahmenbedingungen rücken mit den Fragen vier bis sechs zentrale Aspekte religiöser Bildung in den Vordergrund: 4. *Rolle von Schulen in konfessioneller Trägerschaft.* Der Platz konfessioneller Schulen in der Bildungslandschaft des jeweiligen Landes gibt Auskunft über die staatliche sowie gesellschaftliche Anerkennung der Bedeutung von Kirchen und Religionsgesellschaften im Bildungswesen, aber auch über das Bildungsengagement der Kirchen und Religionsgesellschaften. 5. *Selbstverständnis und Aufgabe des Religionsunterrichts.* Im Selbstverständnis des Religionsunterrichts kommt zum Ausdruck, wie er programmatisch zwischen dem (konfessionellen) Träger, der Schule und den jungen Menschen – und auch der Gesellschaft – positioniert wird. In Wechselbeziehung dazu steht seine Aufgabe. 6. *Zur Praxis des konfessionellen bzw. allgemeinen Religionsunterrichts an den verschiedenen Schulformen.* In der Durchführung des Religionsunterrichts kann es je nach Schultyp unterschiedliche Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Schwierigkeiten geben. Mit den Fragen sieben bis zehn werden wesentliche schulische Kontextphänomene religiöser Bildung thematisiert bzw. gezielte Fokussierungen auf die ökumenische sowie interreligiöse Zusammenarbeit und die Ausbildung von Religionslehrer und Religionslehrinnen vorgenommen. 7. *Hinweise zu ‚Parallelfächern‘ Ethik, Philosophie u. ä.* Der Blick auf die ‚Parallelfächer‘ des konfessionellen Religionsunterrichts ist wesentlich, da deren Existenz bzw. Nichtexis-

tenz sowie die jeweilige Konzeption des Verhältnisses zum Religionsunterricht (z. B. als Ersatzfach oder als Wahlpflichtfach) sich nicht nur indirekt auf die Gestaltung des Religionsunterrichts auswirkt, sondern auch darauf, welche ethische und religiöse Bildung jene Schülerinnen und Schüler erhalten, die den Religionsunterricht nicht besuchen. 8. *Ökumenische und interreligiösen Zusammenarbeit, Umgang mit religiöser Diversität, Volksgruppen, Konfliktbereiche und offene Fragen.* Zu einer entscheidenden europäischen Herausforderung ist die Frage nach dem Umgang mit Diversität geworden und welche Kooperationsformen die religiösen Akteure einer Gesellschaft finden können. 9. *Religiöses Schulleben.* Hat Religion über ein spezielles Fach hinaus einen Platz an der Schule? Diese Frage gibt Auskunft über die Religionsfreundlichkeit des ganzen Schulklimas. 10. *Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern: Standorte, Strukturen, Schwerpunkte.* Bei diesem Punkt handelt es sich um einen wichtigen strukturellen Bedingungsfaktor, der aufgrund der empirisch nachgewiesenen Bedeutung der Person von Religionslehrkräften für die religiöse Bildung der Schülerinnen und Schüler einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Da es nicht nur um eine Bestandsaufnahme, sondern auch um Anregungen für eine religionspädagogische Weiterarbeit geht, war es wichtig, konkrete Desiderate sowie Herausforderungen aus der jeweiligen Länderperspektive zu formulieren und weiterführende Informationsquellen zu benennen. 11. *Desiderate / Herausforderungen für die Religionspädagogik im europäischen Horizont.* Hier werden die Ergebnisse, zu welchen die Analyse der voran stehenden Leitfragen in einem bestimmten Land führte, dahingehend gesichtet, welche Themen bzw. Fragen für die weitere religionspädagogische Arbeit in Europa wichtig wären. 12. *Weiterführende Informationen.* Die Auswahl von weiterführenden Informationen soll eine Erleichterung für weitere religionspädagogische Forschungsarbeit in den jeweiligen Ländern darstellen“ (9ff.).

2. Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Gleich zwei neue Einführungen in die Religionspädagogik gilt es anzuzeigen: Das im Kohlhammer Verlag (3-17-022214-4) von Frank Thomas Brinkmann verfasste Arbeitsbuch **Religionspädagogik** möchte mittels eines Baukasten-Lernsystems dazu anregen, ein eigenes tragfähiges Konzept von Religionspädagogik zu entwickeln. Im Vorwort legt der Autor zunächst Rechenschaft ab über seinen spezifischen Ansatz: „Die Religionspädagogik? Ein Fachgebiet ist es, eine akademische Disziplin. Ein Studiengang, der auf bestimmte Berufsbilder zugeschnitten ist, ein weites Feld voller Konzepte, Modelle, Perspektiven. Doch die *eine* Religionspädagogik freilich gibt es nicht. Es zirkulieren außergewöhnlich viele Vorstellungen, wie man die Theorie und Praxis religiöser Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations-, Entwicklungs- und Lernvorgänge bestmöglich zu entfalten hat, auch unter Bezugnahme auf ihre Geschichte(n). Und so ist es geradezu absehbar, dass sich die entsprechenden Entwürfe am Ende erheblich unterscheiden: nicht allein im Blick auf die Auswahl und Zusammenstellung relevant befundener Fakten, Szenarien und Gedankengänge, sondern auch hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Aufmachung und ihrer Qualität. In einer Beziehung allerdings bleiben die meisten vergleichbar: Trotz angemessener Tarnung erheben sie deutlich Anspruch auf Vollständigkeit und Verbindlichkeit. Die vorliegende Schrift nimmt davon Abstand. Sie will gar nicht *die* Religionspädagogik sein, wohl aber für eine bestimmte Klientel das gute fachwissenschaftliche Lern- und Arbeitsbuch, weil sinnvoll, brauchbar, passgenau und flexibel. In erster Linie richtet sie sich daher an Lesende, die weniger daran interessiert sind, einen (einzigen) fertigen Standpunkt zu übernehmen und zu erlernen, da sie sich lieber ihr persönliches Bild machen bzw. ihre eigene Skizze entwerfen möchten“ (9).

In der Einführung führt der Verfasser sodann sein Vorhaben weiter aus: „So oder so, auf jeden Fall braucht es zunächst eine kreuzsolide Grundorientierung; sie muss für die Examina hinreichen, alsdann aber aus akademischer wie auch praxistauglicher Perspektive entwicklungs- und anschlussfähig bleiben. Das bedeutet konkret: (1) Die notwendige religionspädagogische Grundorientierung ist zu gewährleisten mit der Skizze von Basisdiskursen bzw. der Bereitstellung eines so genannten Basiswissens, das die religionspädagogisch relevanten Grunddenkfiguren und -wege theoriegetreu, lebensnah und praxistauglich aufweist. Das Ganze muss in eine zeitgemäße didaktische Passform gebracht werden, damit es sich mit größtmöglicher Effizienz zur Hand nehmen lässt: von Studierenden, Examenskandidat / -innen, Berufsanfänger / -innen – und grundsätzlich religionspädagogisch Interessierten. (2) Ein solches *Basiswissen in zeitgemäßer didaktischer Passform* kann weder der banalen Gleichung *nicht wissen + viel lesen = Bescheid wissen* folgen noch die Bedeutung von Lektüre schlicht in Abrede stellen. Denn gerade dort, wo sich bislang schriftlich konservierte Wissensmengen unter den Konditionen eigener Lebenserfahrungen und -orientierungen abgleichen lassen, wo also Schriftlektionen und Lebenslektionen auf einer Ebene reflexiven Denkens ins Gespräch kommen, erwachsen diejenigen plausiblen Positionen, die sich letztendlich als akademisch diskursfähig und lebensnah-praxistauglich erweisen.

Insofern kann es nur darum gehen, im Modus einer Vermittlung von Basiswissen der Förderung theologisch-religionspädagogischer Urteilskraft zuzuarbeiten. Oder um es mit der Begriffskette eines sehr verständlichen zeitgemäßen Diskurses anschaulich zu machen: *Es gilt, mittels einer geeigneten Software diejenigen Grunddatensätze einzugeben, die sich bei störungsfreier Prozessorleistung, optimalem Betriebssystem und ausreichender Interaktivität und Kompatibilität sämtlicher laufenden Programme so kreativ und intelligent verrechnen lassen, dass daraus sowohl eine bestmöglich verarbeitete, weiterentwickelte und gesicherte Datenmenge als auch eine verbesserte Rechenleistung resultiert.* Mit einer Übernahme dieses Modells akzeptieren wir einerseits, dass unsere Entscheidungsmöglichkeiten begrenzt bleiben, weil weder die *Prozessorleistungen* noch die *Betriebssysteme* noch die laufenden *Programme* und *Rechenprozesse* der Rezipierenden in Gänze verfügbar sind. Andererseits jedoch stellen wir uns auf den Standpunkt, dass sich sowohl die Auswahl und Einspeisung der (einzulesenden) Grunddatensätze als auch die Wahl der geeigneten Anwender- bzw. Trägersoftware auf o.g. Rechenleistung auswirken kann. [...]

Das didaktische Format der vorliegenden Religionspädagogik entspricht einem Baukasten-Lernsystem; jedes Kapitel ist konzipiert als ein Bausatz, der der eigenständigen Beantwortung einer Kennenlernen-Leitfrage dient. In jedem Bausatz gibt es unterschiedliche Bausteine. Einige davon bestehen aus einer strengen Darstellung gesicherten Wissens, das man lernen kann, andere wiederum aus einer Auflistung wichtiger Kontroll- bzw. weiterführender Ergänzungsfragen. Außerdem gibt es zu jedem Bausatz ein Set mit passenden Zitaten und Merkversen von wichtigen (und weniger wichtigen) Persönlichkeiten, abschließend eine Aufreihung von Literaturtipps, die zur Weiterarbeit (oder Spezialisierung und Vertiefung) einladen sollen. Manchmal gehen Kapitel, Bausteine und Bausätze direkt ineinander über. Dennoch bleibt es den Lesenden freigestellt, ihren ganz eigenen Lesezugang zu finden, auch neugierig zu blättern, *kreuz und quer, hin und her*: Jede Sequenz müsste in sich schlüssig und separat lesbar sein, sodass man in der vorgeschlagenen Reihenfolge studieren kann, aber genauso gern auch eigene Neu- und Umordnungen vornehmen darf. Hauptsache, das Sprichwort stimmt: *Aliquid (semper) haeret – Etwas bleibt (immer) hängen*“ (16ff.)! Das „auf herrlich leichtfüßige Art“ (21) geschriebene Arbeitsbuch, das

sowohl den spielerischen Umgang als auch den informativen Zugewinn gewährleisten möchte, ist in folgende sieben Bausätze gegliedert: Bausatz I: Religionspädagogische Vorkenntnisse abgleichen. Meinungen und Ansichten, Erklärungen und Überblicke; Bausatz II: Religionspädagogische Grundbegriffe entwickeln. Die wichtigsten Denkfiguren und Theiemodule; Bausatz III: Religionspädagogik wissenschaftlich betreiben? Religiöse Wissensmengen und theologische Reflexionen; Bausatz IV: Religionspädagogische Ahnenreihen skizzieren. Vorgeschichte(n) und Geschichte; Bausatz V: Religionspädagogische Ortskunde betreiben. Hintergründe, Prägekräfte und Stätten religiösen Lernens und Bildens; Bausatz VI: Religionspädagogisch Menschen verstehen. Reflexe auf das Wesen, Wirken und die Entwicklung des homo sapiens sowie Bausatz VII: Religionspädagogisch weiterfragen und fortschreiten. Ausblicke auf Themen, Aufgaben, Anregungen und Vorgehensweisen.

Die andere neue Einführung in die Religionspädagogik stammt aus der Feder von Uta Pohl-Patalong und ist unter dem Titel **Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis** im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (3-525-62011-3) in der bewährten Reihe „elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt“ erschienen. In sehr knapper Form werden zehn aktuelle religionspädagogische Ansätze (Kinder- und Jugendtheologie, Kreative Bibelarbeit, Bibliolog, Bibliodramatische Elemente, Godly Play, Performative Religionsdidaktik, Kirchenpädagogik, Genderbewusste Religionspädagogik, Interreligiöses Lernen sowie Diakonisches Lernen) und sodann mit einem Blick zurück acht religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts vorgestellt, bevor in einem Ausblick offene Fragen (Orientierung an Kompetenzen? – Konfessionelle Bindung? – Ethik und Gesellschaftsbezug?) thematisiert werden. In ihrem Vorwort stellt die Autorin ihr Vorhaben wie folgt vor: „Religionspädagogisches Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist ein spannendes Unterfangen. Die Begegnung zwischen christlicher Tradition und Menschen von heute ist immer wieder interessant, bewegend und überraschend, nicht zuletzt für diejenigen, die solche Prozesse initiieren und begleiten. Manchmal ergeben sich fruchtbare Momente wie von selbst. Die Chancen dafür, dass eine solche Begegnung gelingt, steigen jedoch deutlich mit didaktisch produktiven Wegen. Solche Wege werden gegenwärtig als religionspädagogische Ansätze formuliert. Diese begegnen Studierenden in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, religionspädagogischen Praktikerinnen und Praktikern in Fortbildungsprogrammen und religionspädagogisch Interessierten in der Literatur. Dieses Buch vermittelt einen Überblick über die verschiedenen religionspädagogischen Ansätze, die in den letzten 20 Jahren entwickelt wurden und gegenwärtig praktiziert werden. Zehn Ansätze, mit denen gegenwärtig produktiv gearbeitet wird, werden vorgestellt und in ihrer Gestalt, ihren Hintergründen und didaktischen Konsequenzen erläutert“ (7).

Sehr empfehlenswert ist die Lektüre der ausgezeichneten, grundlegende Orientierung vermittelnden Einleitung über religionspädagogische Ansätze heute: „1. Von leitenden Konzeptionen zur Vielfalt der Ansätze. Während sich das 20. Jahrhundert – zumindest in der Rückschau – religionspädagogisch weitgehend übersichtlich in Phasen leitender Konzeptionen einteilen lässt, präsentiert sich die religionspädagogische Landschaft in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich unübersichtlicher. Es ist keine konsensfähige Konzeption erkennbar, die die Ziele und den Charakter religionspädagogischen Arbeitens, seine Inhalte und seine Gestalt für die Gegenwart durchgehend oder gar verbindlich prägen würde. Die religionspädagogische Landschaft hat damit Teil an der gesellschaftlichen, theologischen und pädagogischen Pluralität der Gegenwart. Wir stehen heute tendenziell konsistenten Systemen oder ‚Großerzählungen‘ mit ihrem Anspruch, Wirklichkeit umfassend zu deuten und richti-

ges Handeln festlegen zu können, kritisch gegenüber. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass über die Ziele, Inhalte und Wege religionspädagogischen Arbeitens heute nicht intensiv nachgedacht würde, im Gegenteil. Dieses Nachdenken führt jedoch gerade zu einer Vielfalt von Entwürfen, die nicht den Charakter einer umfassenden Konzeption haben, die andere kritisiert und ablösen möchte (wie beispielsweise die klassischen Konzeptionen ‚Evangelische Unterweisung‘ oder ‚problemorientierter Religionsunterricht‘).

Jenseits eines Anspruchs auf Alleingültigkeit haben die Überlegungen eine unterschiedliche Reichweite, wie grundlegend sie religionspädagogisches Handeln durchdenken und orientieren möchten. Manche sind in ihrem grundlegenden Anspruch sicher zutreffend als ‚Konzeptionen‘ zu bezeichnen, während die meisten mit dem Begriff ‚Ansätze‘ meines Erachtens treffender beschrieben sind. ‚Ansätze‘ haben eine geringere konzeptionelle Reichweite und zielen nicht darauf, das gesamte religionspädagogische Arbeiten zu prägen. Sie stellen die religionspädagogisch Verantwortlichen daher auch nicht vor die Alternative, ihr religionspädagogisches Handeln nach diesem *oder* nach jenem Entwurf auszurichten, sondern sind eher als Angebote zu begreifen, auf die für eine bestimmte Einheit religionspädagogischen Arbeitens zurückgegriffen werden kann. Dennoch haben sie wiederum eine größere Reichweite als ‚Methoden‘ (wie beispielsweise ‚Rollenspiel‘ oder ‚stummer Dialog‘), da sie auf bestimmten hermeneutischen Voraussetzungen beruhen und bestimmte didaktische Konsequenzen haben, die auch die Rolle der Leitung oder Lehrkraft verändern. In dieser komplexen Situation ist die Entscheidung für dieses Buch dahingehend gefallen, ‚Ansätze‘ vorzustellen (mit Ausnahme der performativen Religionsdidaktik, die einen konzeptionellen Charakter besitzt, mit ihrem innovativen Potenzial in dieser Zusammenstellung jedoch nicht fehlen sollte).

Damit wird zweierlei betont: Die vorgestellten Entwürfe haben einerseits – in Abgrenzung zu ‚Konzeptionen‘ – eine geringere theoretische Reichweite. Andererseits werden – in Abgrenzung zu ‚Methoden‘ – ihre hermeneutischen Voraussetzungen und didaktischen Konsequenzen stark gemacht. Da die Grenzen zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Methoden fließend sind, können manche der hier vorgestellten Entwürfe an anderer Stelle auch unter ‚Konzeption‘ bzw. ‚Konzept‘ geführt werden (wie beispielsweise die Kinder- und Jugendtheologie oder das interreligiöse Lernen), während andere gelegentlich als ‚Methode‘ bezeichnet werden (wie der Bibliolog oder die bibliodramatischen Elemente). Vermutlich gehört es zu der pluralen und unübersichtlichen Situation der Gegenwart, dass auch solche Zuordnungen nicht eindeutig sind. Auch die Entscheidung, für dieses Buch gerade diese zehn Entwürfe auszuwählen und diese als Ansätze nebeneinander zu präsentieren, wäre prinzipiell auch anders vorstellbar. Für die religionspädagogische Praxis, der dieses Buch primär dienen möchte, dürften solche Zuordnungen und Kategorisierungen jedoch weniger wichtig sein als die materiale Vorstellung der Ansätze.

2. Herausforderungen für religionspädagogische Ansätze heute: Wenn über die Ausrichtung religionspädagogischen Handelns nachgedacht wird, kann dies nicht ohne eine Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geschehen. Religionspädagogisches Arbeiten geschieht immer in einem konkreten Kontext mit bestimmten Menschen, die wiederum von ihren gesellschaftlichen Bedingungen und Überzeugungen geprägt sind. In der Gegenwart verändert sich die Gesellschaft rascher als in früheren Zeiten und die Veränderungen sind vielleicht auch komplexer. Der aufmerksame Blick für die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen religionspädagogisches Arbeiten erfolgt, und die Herausforderungen, die sich dadurch ergeben, wird dadurch umso wichtiger. Herausforderung religiöse Pluralität:

Religionspädagogisches Arbeiten findet heute grundsätzlich im Kontext religiöser Pluralität statt und muss davon ausgehen, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene von dieser geprägt sind. Besonders in der Schule, aber auch in kirchlichen Handlungsfeldern kann man nicht von einer einheitlichen christlichen Sozialisation ausgehen, auf die sich zuverlässig religionspädagogisch aufbauen ließe. Heute aufwachsende Menschen sind nicht nur von klein auf von religiöser Pluralität umgeben, sondern werden auch von unterschiedlichen religiösen und nichtreligiösen Einflüssen geprägt. Die Spannbreite reicht dabei von einem völligen Fehlen jeder religiösen Sozialisation (in Ostdeutschland häufiger als in Westdeutschland, aber auch dort vorhanden) über diffuse christliche und andere religiöse Prägungen, liberal-religiöse Sozialisationen in allen Variationen bis hin zu fundamentalistischen Formen von Religion. Ob Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit gelebter Religion haben, in welchem Maße und wie sie ihr begegnet sind, ist also sehr unterschiedlich. Dies gilt mittlerweile quer zu den Religionsgemeinschaften (allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen), so dass sich ebenso kaum oder liberal religiös geprägte Musliminnen und Muslime wie fundamentalistisch geprägte Christinnen und Christen finden. Erst recht lassen sich keine klaren Grenzen zwischen ‚religiös‘ und ‚säkular‘, ‚christlich‘ und ‚nichtchristlich‘ oder ‚kirchennah‘ und ‚kirchenfern‘ ziehen.

Anders als noch bis in die 1990er Jahre angenommen, wird heute religionssoziologisch überwiegend nicht mehr davon ausgegangen, dass Religion und religiöse Orientierungen beständig schwinden. Die These von einer fortschreitenden ‚Säkularisierung‘ der modernen Gesellschaft ist weitgehend der Annahme einer Pluralisierung und einer Veränderung der Formen von Religion gewichen. Dabei ist deutlich, dass die Institution Kirche kein Monopol und keine Definitionsmacht mehr in Sachen Religion hat, sondern sich einer Vielfalt von religiösen Formen und Vorstellungen gegenüber sieht. Religionspädagogisches Arbeiten muss daher für jede neue Gruppe davon ausgehen, über die religiöse Prägung ihrer Teilnehmenden nichts zu wissen und mit allem zu rechnen. Eine durchgehende religiöse oder christliche Sozialisation kann ebenso wenig unterstellt werden wie ihr völliges Fehlen oder gar religiöses Desinteresse. Es ist vielmehr von jeweils unterschiedlichen Prägungen und auch heterogenen Konstellationen auszugehen, um die die Beteiligten nicht immer selbst genau wissen. *Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies die Herausforderung, sich auf religiöse Pluralität einzulassen und konstruktiv mit ihr umzugehen. Sie müssen auf Lerngruppen sehr unterschiedlicher und auch diffuser religiöser Prägung anwendbar sein. Weder dürfen sie eine einheitliche christliche Prägung noch eine einheitliche nichtreligiöse Prägung erfordern, und auch eine geklärte religiöse Position der Teilnehmenden kann nicht zur Voraussetzung gemacht werden. In diesem Sinne ist eine religiöse ‚Pluralitätskompetenz‘ religionspädagogischer Ansätze gefordert.*

Herausforderung Subjektivität: Religionspädagogisches Arbeiten findet heute in einem Kontext statt, in dem das Subjekt erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Die eigene Person wird als entscheidende Instanz für die wesentlichen Entscheidungen des Lebens betrachtet und sie fühlt sich verantwortlich für die Lebensgestaltung und die Lebensorientierung. Autoritäten und Traditionen wird wesentlich weniger als in anderen Kulturen und Zeiten um ihrer selbst willen gefolgt. Die Menschen prüfen, wem sie aus welchen Gründen und in welcher Weise folgen möchten, und entscheiden, ob und bis zu welchem Grad sie dies tun. Dies ist eine Folge der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse, die keine klaren Entwürfe mehr anbieten, die man einfach übernehmen könnte – so entsteht die Freiheit zu eigenen Entscheidungen und gleichzeitig der Zwang dazu. Im konkreten Fall ist die Entschei-

dung freilich häufig weniger frei und selbstbestimmt, als es den Subjekten zugesprochen wird und sie es manchmal auch selbst verstehen: Biografische, kulturelle, genderspezifische und religiöse Prägungen wie auch reale begrenzende Faktoren wirken oft erheblich auf Entscheidungen ein. Dennoch herrscht das Bewusstsein vor, dass es immer auch andere Optionen gegeben hätte, selbst wenn sie im konkreten Fall nicht umgesetzt werden konnten. Dies gilt für alle Bereiche des Lebens und selbstverständlich auch für den Bereich der Religion.

Statt dass die Institution Kirche über den Glauben von Menschen und seine Formen bestimmt, entscheiden Menschen heute über ihre Religion selbst. Sie nehmen dabei religiöse Traditionen und auch die Kirchen zwar in Anspruch, aber nach eigener Entscheidung und durchaus auch partiell. Dabei können unterschiedliche religiöse Versatzstücke verbunden und andere nicht aufgenommen werden. Religion bekommt so den Charakter eines Angebotes, das angenommen oder abgelehnt werden kann. Wichtig ist dabei die Frage nach der Lebensdienlichkeit von Religion: Zumindest auf Dauer prüft das Subjekt, ob die religiösen Inhalte, von denen es in seiner Kindheit geprägt wurde oder denen es später begegnet, sich als stimmig und hilfreich für seine Lebensgestaltung und -orientierung auswirken. Dies wird religionspädagogisch manchmal als vordergründiges ‚Nützlichkeitsdenken‘ kritisiert. Es kann aber auch verstanden werden als Anspruch, dass sich Religion als lebensrelevant und bedeutungsvoll für das Subjekt erweisen möge – was dem Christentum vor allem protestantischer Prägung zutiefst entspricht. Die Subjektorientierung gilt mittlerweile auch für Kinder und Jugendliche, denen in wesentlich höherem Maße als früher ‚Subjektrechte‘ eingeräumt werden. Ihnen wird zugetraut und zugemutet, eigene Entscheidungen zu treffen.

Religionspädagogisches Arbeiten muss daher heute damit rechnen, dass die Teilnehmenden sich als Subjekte begreifen, die sich mit den religionspädagogischen Inhalten kritisch auseinandersetzen. Es kann nicht erwartet werden, dass die Lernenden fertige Inhalte akzeptieren oder für sich übernehmen. Diese müssen ihre Plausibilität und Relevanz für das Leben der Subjekte jeweils erweisen. Eine derartig hohe Bedeutung des Subjekts ist dem Christentum (erneut vor allem protestantischer Prägung) und gerade der Religionspädagogik nicht fremd: Zentral war und ist hier der Begriff der Bildung. ‚Bildung‘ stellt das Subjekt und seine Fähigkeit zu kritischer Auseinandersetzung in den Mittelpunkt. Dies wird nun allerdings durch die gesellschaftliche Entwicklung radikalisiert. Zudem bezieht sich die Subjektorientierung jetzt nicht nur auf die Inhalte, wie es spätestens seit den 1970er Jahren religionspädagogisch weitgehend Konsens ist, sondern auch auf die Gestaltung des Unterrichts und seine Planbarkeit: Wenn das Subjekt und seine individuellen Wege der Auseinandersetzung und des Lernens wirklich ernst genommen werden, dann kann es kein inhaltlich genau festgelegtes religionspädagogisches Lernziel geben, das von allen erreicht werden müsste. Die Prozesse werden dann ergebnisoffener und mehrperspektivisch gedacht und konzipiert.

Lernziele können dann eher auf einer mittleren Abstraktionsebene verstanden werden, die nicht formuliert: ‚Die Jugendlichen haben begriffen, dass...‘ sondern eher: ‚Die Jugendlichen haben sich mit ... auseinandergesetzt und sind zu einer eigenen Deutung gekommen.‘ Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies, dass sie darauf eingerichtet sein müssen, von Subjekten in aktiver Auseinandersetzung wahrgenommen und rezipiert zu werden. Sie müssen in der Lage sein, ihre Inhalte als Angebote zu präsentieren, und dürfen nicht darauf ausgerichtet sein, als Ganzes übernommen zu werden. Sie müssen offen für die individuellen Deutungen der Subjekte und anschlussfähig an ihre Lebensfragen und -themen sein. Es ist damit zu

rechnen, dass sie auf ihre Lebensdienlichkeit befragt werden, und sie sollten diese plausibel machen können. Gleichzeitig sollten sie davon ausgehen, dass die Lernenden nicht nur Fragen in die religionspädagogischen Prozesse mitbringen, sondern auch Antworten. Diese sind ernst zu nehmen und zu Inhalten und Traditionen in Beziehung zu setzen. *Die religionspädagogischen Ansätze müssen sich mit offeneren Lernzielen verbinden lassen und stärker den religionspädagogischen Prozess als ein normiertes Ergebnis intendieren. In diesem Sinne ist eine ‚Subjektivitätskompetenz‘ religionspädagogischer Ansätze gefordert.*

Herausforderung veränderte Rolle von Traditionen: Religionspädagogisches Arbeiten findet heute in einem Kontext statt, in dem sich Rolle und Bedeutung von Traditionen innerhalb weniger Jahrzehnte erheblich verändert haben, und zwar wiederum nicht eindeutig und einlinig, sondern in komplexer Weise. Dies steht zunächst in einem engen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Pluralisierung und Subjektivierung: Traditionen haben ihre normierende Kraft und ihre verbindliche Autorität weitgehend eingebüßt zugunsten einer Vielzahl von potenziellen Orientierungsangeboten und der Entscheidungshoheit des Subjekts. In der pluralen und subjektorientierten Gesellschaft stellen religiöse und andere Traditionen immer nur mögliche Optionen dar, denen man folgen kann, aber nicht muss; die Entscheidung hierüber trifft – zumindest dem Anspruch und der leitenden gesellschaftlichen Deutung nach – das Subjekt. Gerade religiösen Traditionen wird nur noch im Ausnahmefall per se Autorität zugesprochen – dass etwas geglaubt oder angenommen wird, weil es in der Bibel steht oder von einer religiösen Autoritätsperson vertreten wird, ist unwahrscheinlich.

Neben anderen Faktoren hat zumindest in Westdeutschland auch die 68er-Bewegung zu dieser Entwicklung beigetragen. Die damals junge Generation hat die Autorität von Traditionen grundlegend negiert und zu ihrem Sturz aufgerufen. Von dieser Bewegung beeinflusst zeigte sich auch die Religionspädagogik der 1970er und 1980er Jahre tendenziell kritisch gegenüber religiösen Traditionen. Die ‚objektive Religion‘, die sich in Traditionen und geprägten Formen äußert und den Menschen damit gegenübertritt (beispielsweise biblische oder liturgische Gehalte), wurde der ‚subjektiven Religion‘ als den persönlichen religiösen Überzeugungen der Subjekte überwiegend nachgeordnet (vgl. besonders die Konzeptionen des problemorientierten und des therapeutisch-sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts). Ein solches Misstrauen gegenüber Traditionen wird von der jüngeren Generation heute nicht mehr geteilt. In mancher Hinsicht ist für sie gerade das ‚in‘, was von ihrer Elterngeneration abgelehnt wurde: In gehobenen Haushaltsgeschäften findet sich das Design der 1950er, 1960er und 1970er Jahre, traditionelle Hochzeiten stehen hoch im Kurs und Jugendstudien zeigen eine zunehmende Zustimmung zu traditionellen Werten. Auch gegenüber religiösen Traditionen gibt es ein neu erwachtes Interesse, das sich beispielsweise an dem Zuspruch zu Pilgerwegen oder Aufenthalten in Klöstern zeigt. Die jüngere Generation geht tendenziell unverkrampfter auf religiöse Traditionen zu und betrachtet sie als potenzielle Quelle für Sinnkonstruktionen und Impulse auf der Suche nach Antworten. Manchmal scheint dabei gerade das Fremde, das sich von der Alltagswelt unterscheidet, attraktiv zu sein? Damit aber hat sich die Rolle von Traditionen deutlich verschoben: Sie werden als Potenziale aus der Vergangenheit begriffen, die sich möglicherweise als sinnhaft für die Gegenwart erweisen können. Daraufhin werden sie – erneut von den Subjekten – befragt und geprüft und, so sie sich als sinnvoll erweisen, angenommen. Diese Annahme kann sich allerdings auf eine bestimmte Fragestellung und / oder Lebensphase beschränken; sie muss nicht zur Übernahme eines gesamten Traditionskomplexes (wie bei-

spielsweise des Christentums) führen. Religionspädagogisches Arbeiten kann daher durchaus damit rechnen, dass Traditionen potenziell Interesse finden.

Nach einer Phase der Betonung von ‚subjektiver Religion‘ stoßen Formen ‚objektiver Religion‘ in der heutigen jüngeren Generation wieder stärker auf Interesse, als dies von der älteren Generation von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen angenommen wurde. Allerdings dürfen sie nicht als fertige Gedankengebäude mit normativem Anspruch präsentiert werden, die man nur annehmen oder ablehnen kann. Chancenreich sind sie dann, wenn sie als Angebote offeriert werden, die zur eigenen Auseinandersetzung mit ihnen einladen und sich als hilfreich, stärkend oder weiterführend für das Subjekt erweisen. Sie präsentieren sich dann als Deutungsangebote, die wiederum zu eigenen Deutungen einladen. *Für religionspädagogische Ansätze heute bedeutet dies, dass sie durchaus mit religiösen Traditionen arbeiten können, diese jedoch als Angebot verstehen sollten, das zur Auseinandersetzung einlädt. Sie sollten überzeugt sein von der Sinnhaftigkeit und Kraft religiöser Traditionen und Wege suchen, diese Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen heute als plausibel, lebensdienlich und offen für deren Deutungen nahe zu bringen. In diesem Sinne ist eine ‚Traditionskompetenz‘ religionspädagogischer Ansätze gefordert*“ (9-18).

Mit gutem Grunde benennt Pohl-Patalong die Förderung religiöser Pluralitätskompetenz als erste Voraussetzung heutiger religionspädagogischer Ansätze. Unter dem Titel **Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff** vertiefen die Autorinnen und Autoren des von Rudolf Englert, Ulrich Schwab, Friedrich Schweitzer und Hans-Georg Ziebertz im Verlag Herder (ISBN 3-451-34549-4) herausgegebenen Bandes die Diskussion über zeitgemäße Religionspädagogik. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeber resümierend: „Im Jahre 2002 erschien der Band ‚Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik‘, mit dem die Herausgeber zugleich die Reihe ‚Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft‘ begründeten. Wir hatten uns damals vorgenommen, eine religionspädagogische Theorie zu entwickeln, die die allenthalben festzustellende gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Vielfalt konsequent als ihre Voraussetzung begreift. Anders als lange prognostiziert, spielt die Religion auch in der Moderne eine prominente Rolle, wenn auch in deutlich veränderter Gestalt. So sieht sich die Religionspädagogik heute einer diffusen Formenvielfalt des Religiösen gegenüber, die weit über das im Bereich von Kirche Sichtbare hinausgeht. Konservative Kreise nehmen dies nicht selten zum Anlass, den religionspädagogischen Auftrag als Wiederherstellung einer klar strukturierten, konfessionell profilierten Glaubensform zu beschreiben. Sie übersehen dabei jedoch, dass sich religiöses Lernen heute nicht in vorbestimmten Vermittlungsprozessen abspielen kann, sondern auf die Unterstützung subjektorientierter Aneignungsprozesse abzielen muss. Im Grunde hat Friedrich Schleiermacher dieses Programm schon vor 200 Jahren formuliert: ‚frei ist auch ihre Religion, sobald sie lebt, und geht ihres eignen Weges.‘ In diesem Sinne lassen sich Bildungsziele nicht mehr einfach von den Bedürfnissen einer Institution her ableiten, sondern müssen primär im Interesse der religiösen Mündigkeit und Orientierungsfähigkeit des Einzelnen stehen. Für eine zeitgemäße religionspädagogische Theorie ist deshalb der Blick über den konfessionellen Tellerrand unerlässlich und der Austausch mit ökumenischen, interreligiösen, religionswissenschaftlichen und allgemeinpädagogischen Positionen zwingend. Dieser Austausch spiegelt sich auch in den 15 Bänden wider, die in der Reihe ‚Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft‘ seither erschienen sind. Religionspädagogische Theoriebildung geschieht hier innerhalb eines weiten, positionell und perspektivisch pluralen Diskussionszusammenhangs. Dabei hat sich mehr

und mehr gezeigt, dass eine um Pluralitätsfähigkeit bemühte Religionspädagogik, wie es nicht anders zu erwarten war, auch selber plural verfasst ist. Wir haben uns deshalb dazu entschlossen, einige in der religionspädagogischen Pluralitätsdiskussion strittige Fragen gezielt zu bearbeiten, und zwar so, dass der kontroverse Charakter der in diesen Fragen eingenommenen Positionen so deutlich wie möglich hervortritt.

Zu diesem Zweck haben wir jeweils zwei Autor / innen gebeten, ihre unterschiedlichen Perspektiven zu einer bestimmten Frage darzustellen und dann auch aufeinander zu beziehen. Fünf Fragenkreise haben wir ausgewählt, weil wir sie für die religionspädagogische Pluralitätsdiskussion als grundlegend begreifen: 1. Es beginnt mit der deutschen ‚Gretchen-Frage‘, ob der hiesige Religionsunterricht, wie im Grundgesetz vorgesehen, konfessionell bestimmt sein soll, oder ob er, wie in manchen europäischen Ländern, eine multireligiöse Gestalt annehmen soll. Die Kirchen in Deutschland haben klar im Sinne einer konfessionellen Verfasstheit des Religionsunterrichts Stellung bezogen; allerdings werden Stimmen lauter, die das Konfessionalitätsprinzip für einen Anachronismus in einem mittlerweile religiös pluralen Land halten. Dass der Religionsunterricht dialogfähig machen solle, ist weitgehend Konsens; *wie* bzw. innerhalb welchen religionsunterrichtlichen Organisationsrahmens Dialogfähigkeit aber am besten zu erreichen ist, ist ausgesprochen strittig. 2. Der zweite Gesprächsgang schließt daran an: Man kann die Intention des Religionsunterrichts in der existentiellen Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Tradition sehen, die, mindestens vom Lehrer / der Lehrerin aus der Perspektive eines ‚Teilnehmers‘ präsentiert wird (d. h. der Religionslehrer fungiert hier als eine Art ‚Glaubenszeuge‘). Man kann den Religionsunterricht aber auch sach- bzw. religionskundlich anlegen und seine Intention hauptsächlich in der Vermittlung von Informationen über Religion erblicken. Religion wäre dann eher ein aus der Perspektive von ‚Beobachtern‘ wahrgenommener Gegenstand öffentlichen Interesses. 3. Die Konzepte vor allem des problemorientierten, dann aber auch des korrelativen Religionsunterrichts haben darauf gedrungen, die gegenwärtigen Fragen und Problemlagen der Schüler/innen stärker zur Sprache zu bringen. Das steigert einerseits die Relevanz des Faches, kann aber andererseits auch dazu führen, dass die Religion über ihren Bezügen zu der für die Schüler/innen jeweils aktuellen Agenda ihr Eigenes, ihr ‚Proprium‘, zu verlieren droht.

Wie stark kann sich die Religionspädagogik auf die ihr unter den Bedingungen religiöser Pluralität von verschiedener Seite angesonnenen Aufgaben einlassen, ohne ihre ‚Sache‘ darüber aus dem Blick zu verlieren? Wie nützlich für den Einzelnen und die Gesellschaft kann religiöses Lernen heute sein, ohne dass dabei wichtige Grundintentionen der christlichen Tradition preisgegeben werden? Deutlicher noch zuge-spitzt: Geht es im Kern christlichen Glaubens nicht um etwas ganz Anderes als um Funktionalität? Geht es nicht um etwas ‚Transfunktionales‘? 4. Inwieweit muss der Religionsunterricht die heute wahrnehmbaren religiösen Bedürfnisse befriedigen? Für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik stellt sich hier zunächst einmal die Frage, auf welchem Hintergrund diese Bedürfnisse gewachsen sind. Kommen in diesen Bedürfnissen genuine Interessen des Subjekts zum Ausdruck oder vielmehr gesellschaftlich produzierte Wünsche, die mit einer Erziehung zur religiösen Mündigkeit gerade nicht vereinbar sind? Müsste der Religionsunterricht nicht zuallererst einen Beitrag zur eigenen Interessensklärung bieten? Und wie lassen sich die Interessen einer religiösen Tradierungsgemeinschaft und die religiösen Bedürfnisse des Einzelnen im Religionsunterricht gleichermaßen berücksichtigen? Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik wird auch hier im Dialog abzuwägen haben. 5. Die Kategorien des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ sind vertraute Elemente einer Differenzhermeneu-

tik, die zum respektvollen Umgang miteinander aufruft. Gleichwohl stellt sich in einer plural verfassten Gesellschaft zunehmend die Frage, ob diese Gegenüberstellung die Schärfe des Problems noch in geeigneter Weise markiert. Schon das Eigene erscheint heute als Collage unterschiedlicher Komponenten, weil sich der jeweilige kulturelle Kontext inzwischen selber vieles ihm ursprünglich Fremde einverleibt hat. Was aber heißt dann Dialogizität, wenn klare Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Fremden so nicht länger auszumachen sind? Inwiefern bleibt auch unter diesen Bedingungen die Aufgabe, das Fremde vor zu schnellem Verstehen und umstandsloser Aneignung zu schützen?

Es sind dies fünf aus unserer Sicht ertragreiche Kontroversen. Diese können und sollen auch in dem hier vorgelegten Band nicht einer abschließenden Klärung zugeführt werden. Der Band will nicht fertige Lösungen präsentieren, sondern vielmehr aufschlussreiche Kontroversen inszenieren; Kontroversen, die zu weiteren Diskussionen darüber anstoßen sollen, was ‚pluralitätsfähig‘ in religionspädagogischen Kontexten denn nun heißen soll. In diesem Sinne versteht sich auch die Bilanz der Herausgeber zum religionspädagogischen Umgang mit Pluralität – fokussiert auf die Religiosität des Einzelnen, auf die religions-unterrichtliche Diskussion, auf die Sozialgestalt der Kirchen und auf die Bildungstheorie. Pluralitätsfähig ist unseres Erachtens eine Religionspädagogik vor allem dann, wenn sie Abschied von Uniformität nimmt und gleichzeitig die Kraft zu klärenden Unterscheidungen behält. Keine leichte, wohl aber eine lohnende Aufgabe“ (9-11). Eine insgesamt hervorragend gelungene Darstellung des state of the Art der wissenschaftlichen Religionspädagogik!

Die im Verlag V&R unipress (ISBN 3-8471-0072-0) erschienene umfangreiche Tübinger Dissertation von Evelyn Krinner zu Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus trägt den Titel **Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz**. Die Verfasserin setzt sich darin fundiert aus religionspädagogischer Perspektive mit dem Thema Toleranz auseinander und plädiert dafür, Religiosität und Religionen in ihrem jeweiligen Eigenrecht wahrzunehmen. Die solide Arbeit ist wie folgt aufgebaut: „Nachdem der einleitende erste Abschnitt als Heranführung an den Gegenstand der Arbeit und als Darlegung der Vorgehensweise konzipiert ist, soll in einer Situationsanalyse im zweiten Kapitel die Entwicklung hin zu einer multireligiösen Gesellschaft nachgezeichnet und religiöse Pluralität als empirische Gegebenheit aufgezeigt werden. Dieser Arbeitsschritt wird deshalb unverzichtbar sein, um angesichts der darin beschriebenen soziologischen Veränderungen die wachsende Notwendigkeit von Toleranz für ein friedliches und gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben vor Augen zu führen. Toleranz entwickelt sich jedoch nicht automatisch oder als Nebeneffekt sozusagen von selbst, sondern muss in Erziehung und Bildung, also in der Schule und insbesondere im Religionsunterricht gezielt gefördert werden. Da sich allerdings im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklungen auch die Schülerschaft, genauer gesagt die Religiosität der Schülerinnen und Schüler verändert und somit die Zielgruppe des Religionsunterrichts, setzt diese Tatsache den Religionsunterricht unter Entwicklungszwang: Neue gesellschaftliche Voraussetzungen und eine komplexe soziologische Ausgangssituation erfordern neue Arbeitsformen. Der Religionsunterricht muss sich weiterentwickeln, um an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auch weiterhin anknüpfen zu können, um lebens- und gegenwartsrelevant, pluralitäts- und zukunftsfähig zu sein. Die zukunftsweisende Frage, auf die erst an späterer Stelle zurückzukommen sein wird, lautet dann, welche Art von Weiterentwicklung der konfessionelle Religionsunterricht erfahren muss, um einen wertvollen und wirksamen Beitrag zur Toleranzfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler leisten zu können. Zu diesem Zweck wird es not-

wendig sein, den soziologischen Veränderungen der Gesellschaft und somit auch der veränderten Religiosität der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen und für neue Formen offen zu sein. Somit ergibt sich zunächst als Leitfrage für Kapitel 2: *Welche neuen Herausforderungen für den Evangelischen Religionsunterricht werden mit Blick auf die soziologischen Entwicklungen hin zu einer multireligiösen Gesellschaft insbesondere hinsichtlich einer Toleranzerziehung erkennbar?*

Als nächster Arbeitsschritt werden sich die Kapitel 3 bis 5 mit der Analyse verschiedener Rezeptionen des Toleranzbegriffes in der wissenschaftlichen Diskussion, im Bildungsplan und aus Lehrersicht befassen. Das Ziel dieses Arbeitsschrittes ist die Klärung des Toleranzverständnisses. Die Leitfrage lautet daher: *Was ist Toleranz? Genauer: Wie wird Toleranz (a) in der Religionspädagogik sowie (b) in der evangelischen systematischen Theologie und der Erziehungswissenschaft (als Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik) und darüber hinaus (c) im baden-württembergischen Bildungsplan und (d) aus Sicht der Lehrkräfte verstanden und aufgenommen?*

Daran schließt sich das sechste Kapitel an, in dem exemplarisch drei alternative Modelle zum konfessionellen Religionsunterricht, die aufgrund ihrer jeweiligen Konzeption mitunter als effektiver für Toleranz zu gelten scheinen, hinsichtlich ihres Beitrags zur Ausbildung von Toleranzfähigkeit untersucht und analysiert werden: LER (‘Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde’) in Brandenburg, das Hamburger Modell (‘Religionsunterricht für alle’) sowie religionspädagogische Ansätze aus England und Wales. Anhand der einflussreichen Vertreter Robert Jackson und John Hull wird sowohl eine pluralitätstheoretische als auch eine säkularisierungstheoretische Begründung für den englischen ‘multi-faith approach’ in den Blick genommen. Als Leitfrage für diesen Arbeitsschritt kann also formuliert werden: *Was leisten die beschriebenen alternativen Modelle zum konfessionellen Religionsunterricht hinsichtlich der Toleranzerziehung? Daraus ergeben sich bereits die Folgefragen: Wäre es empfehlenswert, diese alternativen Modelle zu übernehmen? Falls dies nicht der Fall sein sollte, was könnte der Evangelische Religionsunterricht gegebenenfalls von den alternativen Modellen lernen?*

Schließlich wird das siebte Kapitel die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassen, bevor das achte Kapitel den Gedankengang zu Ende führt und unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den vorangegangenen Arbeitsschritten versucht, eine mögliche Antwort auf die bereits im zweiten Kapitel der Arbeit angelegte Frage nach der konkreten Art und Weise der Weiterentwicklung des Evangelischen Religionsunterrichts zu finden: *Welche neuen Formen sollte der Evangelische Religionsunterricht annehmen und wie muss er sich praktisch weiterentwickeln, um lebens- und gegenwartsrelevant, pluralitäts- und zukunftsfähig zu sein, um Orientierungshilfe in der Konfrontation mit dem Pluralismus religiöser und weltanschaulicher Strömungen bieten zu können und um einen Beitrag zur Toleranzfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler zu leisten“ (22ff.)?*

Bedenkenswert sind insbesondere neben dem Kapitel „Bündelung und Bilanz“ (321-328) unter anderem auch die zusammenfassenden Überlegungen zu Evangelischem Religionsunterricht und Toleranzfähigkeit: „Es steht außer Frage, dass religiöse Erziehung und Bildung in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft angesichts der damit einhergehenden Herausforderungen auf interreligiöses Lernen und auf eine Erziehung zu reflektierter Toleranzfähigkeit nicht verzichten kann. Mit Blick auf den Wandel von Gesellschaft und Kultur muss sich der Religionsunterricht stärker auf die pluralen Verhältnisse einstellen, als dies bislang der Fall war. Durch konfessionellen Religionsunterricht kann eine elementare religiöse Verwurzelung erreicht

und eine erste religiöse Identität gebildet werden, die von den Religionslehrerinnen und Religionslehrern weiterhin zu festigen und zu unterstützen ist. Es ist sinnvoll, jede Förderung der Identität des Kindes bereits im Dienste einer Erziehung zu reflektierter Toleranz zu betrachten, da zu *reflektierter* – im Gegensatz zu *abstrakter* – Toleranz und zu gegenseitigem Lernen von- und miteinander nur derjenige fähig ist, der sich seiner eigenen Identität besinnen kann. Eine zeitweise Öffnung des Religionsunterrichts in Form von kooperativ-dialogischen Phasen scheint der richtige Weg zu sein, um die Kinder und Jugendlichen in jeweils alters- und entwicklungspsychologisch angemessener Art und Weise auf die Herausforderungen der (religiösen) Pluralität vorzubereiten und ihnen durch die Unterstützung ihrer Urteilsfähigkeit Alternativen zu der häufig von Orientierungslosigkeit geprägten religiösen Individualisierung aufzuweisen.

Wie die Evangelische Kirche in Deutschland betont, liegen große Chancen für die Pluralitäts- und Toleranzfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in einem christlichen Religionsunterricht mit interreligiöser Perspektive, der seinen Konstitutionsprinzipien gemäß verfassungsrechtlich durchaus ‚Mut zu einem *konfessorisch grundierten Diskurs*‘ zeigen darf und muss – denn konfessionelle Bindungen und Pluralismusfähigkeit widersprechen sich nicht, sondern setzen einander voraus. Beruht eine Erziehung zu Toleranz nämlich allein auf den Prinzipien von Distanz und Objektivität, so nimmt sie allenthalben abstrakte und beliebige Formen an. Demgegenüber machen die Ergebnisse dieser Untersuchung deutlich, dass religiöse Bildung, die auf eine Erziehung zu *reflektierter* Toleranz zielt, nur unter Besinnung auf die Leitlinien von Identitätsbildung und dialogischer Auseinandersetzung mit anderen (Glaubens-)Standpunkten erfolgreich sein kann. Zur konkreten didaktischen Umsetzung bietet das Modell des kooperativ-dialogischen Religionsunterrichts die erforderlichen Voraussetzungen. So kann an konfessionellen und religiösen Bindungen festgehalten und doch zugleich eine konsequente dialogische Öffnung erreicht werden. Im Dienste einer Erziehung zu reflektierter Toleranz müssen die inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Unterrichtsphasen auf der Betonung der Wurzeln der Toleranz im Innern der eigenen Glaubenstradition einerseits sowie andererseits auf der Förderung einer interreligiösen Kompetenz durch dialogische Auseinandersetzungen liegen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Speziell im Evangelischen Religionsunterricht unter Rückbesinnung auf die reformatorische Tradition und in weiterentwickelter, kooperativ-dialogischer Gestalt liegt das Potential, einen weit über das schulische Klassenzimmer hinaus und in die Realität unserer pluralen Gesellschaft hinein reichenden Beitrag zu reflektierter Toleranzfähigkeit und somit zu einem gelingenden Pluralismus zu leisten. In religionspädagogischer Hinsicht liegen die Herausforderungen der Zukunft weiter darin, eine Didaktik der reflektierten Toleranz erziehung zu erarbeiten, die den im Zuge dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen Rechnung trägt“ (345ff.).

Zur Vertiefung des Themas „Religiöse Bildung im Pluralismus“ eignen sich die beiden ersten Bände der neuen Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik“ der Institute KIBOR, bibor und EIBOR. Der von Albert Biesinger, Friedrich Schweitzer, Matthias Gronover und Joachim Ruopp im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2761-7) herausgegebene Eröffnungsband **Integrati-on durch religiöse Bildung** bietet profunde Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik. Zu Recht heißt es im Vorwort: „Integration gilt als ein Schlüsselthema der Gegenwart und als eine zentrale Herausforderung für Politik und Gesellschaft. Auch die Wissenschaft ist gefragt, was sie zur Bearbeitung von Integra-

tionsproblemen beitragen kann. Angesichts der inzwischen nicht mehr umstrittenen Tatsache, dass Deutschland nicht nur zu einem Einwanderungsland geworden ist, sondern auch werden musste und in Zukunft noch mehr werden muss, da die Bevölkerungsentwicklung Einwanderung zwingend erforderlich macht, ist diese neue Aufmerksamkeit auf das Integrationsthema zu begrüßen. Zugleich – und hier beginnen die Kontroversen – wird dabei aber die Bedeutung von Religion noch immer weitgehend ausgeblendet.

Dass die Menschen, die nach Deutschland kommen, beispielsweise nicht nur andere kulturelle Prägungen mitbringen als die autochthone Bevölkerung, sondern dass sie auch religiöse Überzeugungen und Bedürfnisse haben, wird vielfach nicht gesehen oder jedenfalls nicht zugegeben. Selbst dort, wo Integration mit der Forderung nach Anerkennung und Partizipation verbunden wird, wird nur selten deutlich gesagt, dass Menschen nicht nur *trotz*, sondern *mit* ihrer Religion anerkannt werden sollen. Der vorliegende Band fragt deshalb nach dem Zusammenhang von Integration und Religion. Ihre Zuspitzung findet diese Frage im Folgenden durch die Konzentration auf religiöse Bildung. Es soll geprüft werden, was religiöse Bildung zur Integration beitragen kann. Diese noch immer allgemeine Frage wird sodann weiter zugespitzt durch den Bezug auf das berufliche Bildungswesen sowie auf den Religionsunterricht dort (BRU). So lässt sich die Grundfrage des vorliegenden Bandes auch so formulieren, dass geprüft werden soll, welchen Beitrag ein solcher Religionsunterricht im berufsbildenden Bereich zur Integration zu leisten vermag. Um diese Frage zu klären, müssen weitere Herausforderungen aufgenommen werden.

Im Bereich des BRU begegnen sich Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Erforderlich ist deshalb eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, um die sich verschiedene Beiträge in diesem Band bemühen. Dabei treten unterschiedliche Zugangsweisen und verschiedene Terminologien zu Tage, insbesondere in Gestalt der Konzepte Interkulturalität und Interreligiosität. In der Erziehungswissenschaft wird in der Regel von *interkultureller* Bildung gesprochen, in der Religionspädagogik hingegen von *interreligiöser* Bildung. Wir gehen davon aus, dass diese Zugangsweisen einander ergänzen und dass deshalb eine engere Zusammenarbeit zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft an dieser Stelle sinnvoll wäre. Derzeit lässt sich dies freilich nur als Desiderat für die Zukunft formulieren. Interkulturelle Ansätze gehen in der Regel nicht auf Religion ein, und umgekehrt bleibt bei interreligiösen Ansätzen die interkulturelle Dimension unterbelichtet. Integration ist jedoch nicht nur ein Thema der Wissenschaft, sondern immer zugleich auch der Politik. Deshalb müssen Fragen der Integrations- und Bildungspolitik ebenfalls Berücksichtigung finden. Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind kein rein akademisches Thema, sondern müssen im Blick auf ihre gesellschaftlichen und politischen Implikationen bedacht werden. Dabei erweist sich bereits der Begriff der Integration als höchst klärungsbedürftig und zumindest teilweise auch als problematisch. Noch immer werden mit diesem Begriff vor allem Forderungen nach Anpassung und Assimilation assoziiert. Integration wird dann als ein unidirektionaler Prozess ausgelegt, bei dem sich die Gruppe der Migrantinnen und Migranten an die autochthone Gesellschaft anpassen soll. Ist diese Sicht schon aufgrund ihrer Einseitigkeit problematisch, so erweist sie sich besonders dann als fragwürdig, wenn sie sich mit Annahmen oder Forderungen nach Homogenität etwa in Gestalt einer (deutschen) Leitkultur verbindet. Wenn sich die Religionspädagogik mit der Integrationsfrage befasst, so kann sie deshalb von vornherein nicht von einem naiven Integrationsverständnis ausgehen“ (7f).

Die lesenswerten Beiträge dieses Bandes gliedern sich in vier Themenbereiche: *Interkulturalität, Integration, Praxisbeispiele* sowie *Politik und Wissenschaft*. Als Ein-

stieg in das komplexe Thema sei der Schlussbeitrag von Albert Biesinger „Perspektiven und Relevanz – Ausblicke“ empfohlen: „Der Band ‚Integration durch religiöse Bildung‘ versammelt unterschiedliche Perspektiven zur Frage der Verhältnisbestimmung von Religion und der Gestaltung unserer sozialen Mitwelt. Wenn man auf die Art und Weise schaut, wie Religion derzeit in den Medien thematisiert wird, dann liegt der Gedanke an eine positive Funktion von Religion nicht nahe. Vielmehr wird der Eindruck erweckt, Religion führe mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Konflikten und gesellschaftlichen Spaltungen. Religion wird derzeit vermehrt als Problem der öffentlichen Sicherheit wahrgenommen, gewinnt aber angesichts der in diesem Band aufgezeigten Dimensionen ein viel größeres, positiv wertzuschätzendes Potenzial. Manche verstehen Religion als ernstzunehmende Barriere für die Integration oder als Instanz von Unfreiheit und Anlass für Konflikte. Umso dringlicher ist aus religionspädagogischer und berufspädagogischer Perspektive hervorzuheben, dass Religion nicht nur eine positiv integrierende Kraft mit Blick auf die Gesellschaft haben kann, sondern gerade in beruflichen Bildungsprozessen hochrelevant wird, wenn es darum geht, kompetent in der pluralen Gesellschaft zu agieren – im beruflichen wie im privaten Bereich.

Die in diesem Band versammelten Artikel reflektieren dementsprechend aus ganz unterschiedlichen Perspektiven die religiöse Dimension gesellschaftlicher Integration. Diese Perspektiven sind in vier Kapitel gegliedert, wobei auffällt, dass die Frage der Integration im engeren Sinne ausschließlich von Theologen bearbeitet wurde, und zwar immer so, dass Religion von Kultur unterscheidbar bleibt. Dies scheint aus der Binnenperspektive der Religion bei der Reflexion der Integrationsfrage bedeutsam. Es ist insofern interessant, als im Kapitel Interkulturalität, in dem neben dem Präsidenten der Handwerkskammer Stuttgart vier Berufspädagogen geschrieben haben, entgegengesetzt zum theologischen Zugriff Religion in ein eng vernetztes Verhältnis zur Kultur gesetzt wird, mit der Folge, dass Religion kaum mehr von Kultur zu unterscheiden ist. Gerade in diesen Beiträgen wird sichtbar, dass die religiöse Dimension in Gesellschaft und individuellem Leben von außen gesehen kaum losgelöst von Beruf, Schule und Lebensführung gesehen wird.

Aus dieser unterschiedlichen Schwerpunktsetzung heraus stellen sich mir zwei zentrale Fragen, die ich im Folgenden nacheinander diskutieren möchte. Zunächst stellt sich die Frage, ob Religion mit Blick auf die plurale Gesellschaft integrierende Kraft hat. Und zweitens frage ich, ob wir die zentralen Begriffe, die zur wissenschaftlichen Bearbeitung dieser Frage nötig sind, schon gefunden beziehungsweise genügend geklärt haben. Hat Religion integrierende Kraft? Die theologischen Beiträge im Kapitel Integration bringen wichtige Kristallisationspunkte ein: 1. Religion kann eine integrierende Kraft entfalten, wenn sie in religiösen Bildungsprozessen reflexiv wird; 2. sie kann eine hohe integrierende Kraft entfalten, wenn sie die Gläubigen befähigt, sich mit den Augen der Anderen zu sehen und so zur Identitätsbildung im Dialog anleitet; 3. sie kann eine hohe integrierende Kraft entfalten, wenn sie die politische Dimension ihrer Grundoptionen – der Reich Gottes-Botschaft bzw. der Weisungen des Propheten Mohammeds – reflektiert und in gesellschaftliche, politische Debatten entsprechend einbringt; 4. sie kann eine hohe integrierende Kraft entfalten, wenn sie religiöse Heterogenität als Ferment religiöser Beheimatung und nicht als Bedrohungsszenario durchbuchstabiert. Wie so etwas konkret gehen kann, zeigt das Praxiskapitel, das eindrucklich und praxisnah Möglichkeiten aufzeigt, wie Integration durch religiöse Bildungsprozesse funktionieren kann. Dabei spielen schul- und bildungspolitische Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle. Wie sich hier Integration durch reli-

giöse Bildung darstellt und welche Relevanz demografische Entwicklungen und verbandspolitische Bezüge haben, zeigt das Kapitel Politik und Wissenschaft.

Zu 1: Für den Prozess der Integration ist interessant, dass die Transformationsprozesse unter Muslimen in deutlicher Dynamik sind und von daher gesehen eine Fixierung auf übliche Festschreibungen nicht kompetent weiterhilft. Nicht zuletzt die Transformationsprozesse im Kontext der Moscheegemeinden beinhalten tendenziell die Ablehnung dogmatischer Grundhaltungen und die Ermöglichung von Kritik. Erworbene Kompetenzen erreichen ein hohes Maß an Bedeutung, oft im Gegensatz zum Ansehen in der muslimischen Gruppe. Interreligiöse Bildung wird zu berücksichtigen haben, dass nicht das medial vermittelte Bild von Islam und muslimischen Gläubigen, sondern die konkreten Interaktionspartnerinnen und -partner die Kommunikation gestalten. Zu 2: Die berufspädagogischen und religionspädagogischen Diskurse dieses Bandes weisen auf eine bisher kaum beachtete, langfristig folgenreiche Defizitproblematik hin. Es geht nämlich nicht nur um berufliche Qualifikationen, die sich angesichts einer globalisierten Wirtschaft für Ausbildungsberufe als berufliche Kompetenzerfordernisse abzeichnen. Im Blick auf Ausbildungsberufe, die in anderen Kulturen, religiösen Kontexten und Sinnsystemen dringend Kompetenzen brauchen, um Geschäftsabschlüsse realisieren zu können, ist dieses für viele unmittelbar einsehbar. Über das Kennenlernen und die Einhaltung von (strikten) Regeln in fremden Kulturen hinaus geht es bildungstheoretisch aber auch um Weiterentwicklung der eigenen Identität angesichts religiöser und interreligiöser Herausforderungen und Kommunikationsperspektiven. Zu 3: Wenn Bildung unter Ausgrenzung religiöser Denkstrukturen, Prägungen, Mentalitäten insofern defizitär ist, als für viele Menschen Religion zu ihrer Kultur gehört und ihre Kultur durch religiöse Deutungen interpretiert wird, dann hat dies bildungstheoretische Konsequenzen. Religion ist und wird noch mehr als bisher schon zu einem Zukunftsthema in unserer multireligiösen Gesellschaft; Bildung ist nicht von solchen Entwicklungen abgekoppelt zu konturieren. So sind auch säkulare Deutungskategorien dazu herausgefordert, auf religiöse Denkmuster anderer partizipativ eingehen zu können. Der Beitrag der Religionen zur Identitätsbildung und ihre normierende sowie stabilisierende Funktion mit Blick auf gesellschaftliche Prozesse wird dabei kaum realistisch wahrgenommen. Dass es Religion um ‚mehr als alles‘ geht und insofern auch um eine Dimension, die die Utopie des friedvollen gemeinsamen Miteinanders ‚in Fülle‘ konkret anstrebt und vorlebt, bleibt viel zu oft unberücksichtigt. Zu 4: Im Blick auf die Selbsteinschätzung der eigenen Glaubenssicherheit gibt es zwischen muslimischen und christlichen Jugendlichen gravierend wahrnehmbare Unterschiede. Religiosität wird also nicht auf Grund von Globalität versus Lokalität mehr und mehr ein Zukunftsthema, sondern auch im konkreten interreligiösen Wahrheitsdiskurs im Klassenzimmer. Komplexe Lebenssituationen beinhalten ethische und religiöse Fragen. Menschen handeln nicht nur funktional, sondern personal auf der Basis von Überzeugungen, Vorausurteilen, Vorurteilen und bereits vorhandenen Kompetenzen. Auch die Überwindung ethnischer Vorurteile wird zu einer zentralen Aufgabe. Die Ergebnisse der empirischen Forschung machen im Blick auf die Veränderung von abwertenden Einstellungen gegenüber Ländern mit negativen Stereotypen wenig Hoffnung auf nachhaltige positive Veränderungen. Schüler mit ethnozentrischen Einstellungen werden erst gar nicht erreicht. Und die Nachhaltigkeit kurzfristig abgebauter Vorurteile ist nicht feststellbar. Für die Unterrichtsforschung besteht hier dringender Handlungsbedarf. Ringen wir um die richtigen Begriffe? Zur Bearbeitung dieser Problemhorizonte ist die Klärung von Grundbegriffen wichtig. Generell sind solche Grundbegriffe zu befragen, auch dahingehend, wie sie sich derzeit im Blick auf die Integrationsdebatte gesellschaftlich abzeichnen. Sie haben bereits normierende Bedeutung, sind aber weiterzureflekieren: ‚Inklusion‘

und ‚Exklusion‘ sind Begriffe, die immer von einem konkreten hermeneutischen Standort aus Relevanzen entwickeln. ‚Inklusion‘ oder ‚Exklusion‘ durch Religionszugehörigkeit wird sich in diesem generellen Bezugsrahmen zu einem wichtigen Thema weiterentwickeln. Dabei geht es um die Frage, wie sich eine Gesellschaft selbst versteht und zumindest in wichtigen Gruppierungen bereit ist, vorhandene kommunikative Barrieren und Begrenzungen zu überschreiten.

Es gibt in unserer Gesellschaft Menschen, die als Juden, Christen und Muslime an Gott glauben, und Menschen, die in keinem konkreten religiösen Weg an Gott, glauben. Zwischen diesen Menschen entsteht möglicherweise eine neue wechselseitige Inklusionsdynamik. Die in der Theoriebildung der konfessionellen Kooperation entwickelte didaktische Leitlinie ‚Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden‘ wird für die religiöse und interreligiöse Bildung ihre spezielle Bedeutung erhalten. Ob und wie sich dabei der Begriff ‚Integration‘ in den nächsten Jahren im kritischen Diskurs weiterentwickeln wird, ist offen. Basisnahe Bewegungen in Berliner Bezirken mit hoher Migrantenkommunikation beispielsweise lehnen ihn ab mit der Begründung: Wer integriert wen? Heißt Integration, dass eine Gruppe sich einer ‚Leitkultur‘ anpassen muss? Der Konflikt ist etwa in der aktuellen Diskussion über die ‚Beschneidung‘ bei jüdischen und muslimischen Jungen deutlich sichtbar. Die Konfrontation zwischen dem Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland und der jüdischen sowie muslimischen Religionspraxis, männliche Kinder als Zeichen des Bundes Gottes und als Aufnahme in das Judentum und den Islam zu beschneiden, verlangt nach einem Lernprozess, aus dem beide Seiten verändert herausgehen.

Solche Irritationen können zu weiteren diskursiven Klärungen beitragen. Langfristig geht es möglicherweise eher um ‚Partizipation‘ statt um ‚Integration‘, also um partizipierende Kommunikation mit integrierender Wirkung. Und es geht eben auch um einen Grundkonsens – zumindest wenn man bildungstheoretisch anspruchsvoll argumentiert. Es ist nicht beliebig, in welcher Qualität die verschiedenen Kulturen und Religionen miteinander kommunizieren und ob sie sich auf einen integrativen Grundkonsens einlassen. Dieser wird sich verändern durch Menschen, die sich quantitativ und qualitativ anspruchsvoll an einem solchen wechselseitigen Integrationsprozess beteiligen. Bildungspolitisch ist die These ‚Integration durch religiöse Bildung‘ sowohl durch den Wissenschaftsrat, die Islamkonferenz, durch die Rede von Bundesbildungsministerin Annette Schavan und die Beiträge von Ministerialdirektorin Margret Riep und Ministerialrat Klaus Lorenz aus dem Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg in verschiedener Perspektive weiterkonturiert. Die Kooperation der Religionspädagogik mit der Bildungspolitik hat in den letzten Jahren zukunftsweisende Synergien und Positionierungen erbracht. Theologisch kann es nicht im Sinne einer starrsinnigen Wettbewerbsorientierung in Schulen um Devaluation gehen. In den Fremden und Ausgegrenzten begegnet Gott – im jüdisch-christlichen Deutehorizont. Alle Menschen sind Gottes Geschöpfe. Immerhin geht es um das hohe Gut der Gemeinsamkeiten unter dem Aspekt von Menschenwürde, Gleichberechtigung, Religionsfreiheit u.a., aber dann auch um das Recht auf kulturelle und religiöse Identität. Und es stellt sich auch die Frage nach interreligiöser Bildung und interreligiösem Dialog in islamischer Perspektive. Es geht dabei um den Wahrheitsanspruch von Islam, Christentum und Judentum und darum, wie sich dann ein interreligiöser Bildungsprozess realisieren soll. Ist er beispielsweise vorwiegend als Dimension einer Religionspädagogik zu verstehen oder birgt er ausdrücklich das Alleinstellungsmerkmal religiöser Identitätsbildung? Die Deutsche Islamkonferenz hat aus verschiedensten Motivationen heraus Entscheidungen in diese Richtung präsentiert. Inzwischen kann man sehr wohl von ‚Integration‘ muslimischer Bildung auf den verschiedenen Ebenen von

Universitäten, Schulen bis Kindertagesstätten sprechen. Analog zu den evangelisch-theologischen und katholisch-theologischen Fakultäten wurde das erste Zentrum für Islamische Theologie an der Universität Tübingen gegründet. Weitere Zentren sind im Aufbau. Dass es Grenzen der ‚Integration‘ des Islams mit allen seinen Gruppierungen im Blick auf die grundgesetzlich strukturierte Gesellschaft in Deutschland gibt, zeigt sich immer wieder. Allerdings ist es kontraproduktiv, sich auf die unlösbaren Probleme zu fixieren. Will man die weitere Bearbeitung nächster Schritte nicht auf die lange Bank schieben, sind die Überlegungen dieses Bandes ‚Integration durch religiöse Bildung‘ hochrelevant“ (247-251).

Der zweite Band der neuen Reihe umfasst die von Friedrich Schweitzer, Joachim Ruopp und Georg Wagensommer verfasste qualitativ-empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich **Wertebildung im Religionsunterricht** (ISBN 3-8309-2764-8). In der Einführung zu dieser vorbildlichen innovativen Studie heißt es: „Die Frage nach Werten bezeichnet heute ein Schlüsselthema. Dies gilt für die Gesellschaft insgesamt sowie insbesondere für pädagogische Zusammenhänge. Denn mit der Frage nach Werten verbindet sich sehr häufig die Suche nach Möglichkeiten, die Ausbildung von Werteorientierungen bei Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Das Interesse an Werten erwächst in der Regel aus der Wahrnehmung, dass Werteorientierungen in der Gegenwart nicht genügend gepflegt werden. Der Religionsunterricht gilt dabei vielen in Politik und Öffentlichkeit als eine Einrichtung, die vor allem der Werteorientierung dienen soll. Deshalb richten sich in diesem Umkreis besondere Erwartungen auf den Religionsunterricht. Noch einmal mehr gilt dies für den Religionsunterricht im Bereich des beruflichen Bildungswesens (BRU). Von verschiedenen Seiten, von der Politik ebenso wie von Handwerk und Industrie, wird hier ausdrücklich die Forderung erhoben, dass der Religionsunterricht einen Beitrag zur Wertebildung leisten soll. Die Legitimität und Plausibilität eines solchen Unterrichts erscheint in dieser Sicht geradezu abhängig von einem entsprechenden pädagogischen Beitrag zur Wertebildung.“

Der vorliegende Band bezieht sich insofern auf aktuelle Herausforderungen und Erwartungen. Dies gilt auch noch in einer weiteren Hinsicht, die ebenfalls mit für unsere Gegenwart bezeichnenden Entwicklungen zu tun hat. Gemeint ist die zunehmende Bedeutung empirischer Unterrichtsforschung sowie empirischer Bildungsforschung insgesamt. In dieser Hinsicht ist zu konstatieren, dass es bislang fast vollständig an entsprechenden Forschungsbefunden zum Religionsunterricht im beruflichen Bildungswesen fehlt. Soweit im Blick auf diesen Unterricht überhaupt empirische Erkenntnisse verfügbar sind, beziehen sie sich auf die Voraussetzungen des Unterrichts etwa bei den Jugendlichen, aber nicht auf Unterrichtsprozesse selbst. Angesichts dieser Situation stellen die im Folgenden gebotenen empirischen Einblicke in den BRU einen deutlichen Fortschritt dar. Mithilfe qualitativ-empirischer Methoden werden einzelne Unterrichtsstunden im Blick auf die Wertebildung untersucht. Die dabei gewonnenen Befunde bilden den Kern des vorliegenden Bandes. Wenn der Zusammenhang zwischen Religionsunterricht und Wertebildung noch wenig erforscht ist, so ist dies wohl auch auf inhaltliche Vorbehalte zurückzuführen. In der älteren theologischen und religionspädagogischen Diskussion wurden zum Teil weitreichende Vorbehalte schon gegen den Begriff ‚Werte‘ geltend gemacht. Dieser quantifizierende Begriff stehe in einem inneren Widerspruch zu einem theologischen Verständnis des Menschen. Aus heutiger Sicht können solche Vorbehalte allerdings kaum mehr überzeugen.

Der gesellschaftliche Wertediskurs ist vielmehr als der Bereich anzusprechen, in dem eben die Fragen nach Lebenssinn verhandelt werden, auf die sich Theologie und

Religionspädagogik beziehen. Deshalb erscheint es wenig aussichtsreich, sich diesem Begriff einfach verweigern zu wollen. Stattdessen kommt es darauf an, die Wertethematik theologisch und religionspädagogisch zu erschließen, sich kritisch mit bestimmten Tendenzen in der Wertediskussion auseinanderzusetzen und christliche Perspektiven für ein verändertes Werteverständnis aufzuzeigen. Zunehmend muss dies im Übrigen in einem interreligiösen Horizont geschehen, wie besonders der parallel erscheinende erste Band der vorliegenden Reihe ‚Integration durch religiöse Bildung‘ eindrücklich unterstreicht. Dabei wird auch der innere Zusammenhang von Glaubensweisen und Wertorientierungen sichtbar. Gerade in der religiösen und weltanschaulichen Pluralität, die diesen Zusammenhang prinzipiell vielgestaltig werden lässt, tritt dies mit neuer Deutlichkeit hervor. Vor diesem Hintergrund lassen sich die drei Teile des vorliegenden Bandes erläutern: Der *erste Teil* bietet Zugänge zur Thematik der Wertebildung sowie zur Fragestellung unserer empirischen Untersuchung. Im Zentrum steht dabei der Übergang von einer traditionellen Werteerziehung zur Wertebildung. Hier soll deutlich werden, inwiefern Werte nicht nur eine Erziehungs-, sondern eine Bildungsaufgabe bezeichnen. Im *zweiten Teil* werden die empirischen Befunde unserer Studie zum BRU vorgestellt. Leitend ist hier die Konzentration auf die von den Schülerinnen und Schülern artikulierten Werte einerseits sowie auf die kommunikativen Strukturen von Unterricht andererseits. Weil es nicht bei theoretischen Analysen bleiben soll, versuchen wir im *dritten Teil* Perspektiven für die Praxis zu beschreiben. Dazu werden vertiefend weitere empirische Jugendstudien aufgenommen, eine Didaktik der Wertebildung umrissen sowie Impulse für den BRU in Gestalt von Skizzen für den Unterricht angeboten“ (7f).

16 evangelische und katholische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen schildern in dem von Hartmut Rupp und Stefan Hermann im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4253-4) herausgegebenen vorzüglichen Band **Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen** ihre Sichtweisen zum Thema. Im Vorwort zu diesem spannenden Projekt skizzieren die Herausgeber das Anliegen des Buches wie folgt: „Sowohl in den Schulen, in den Kirchenleitungen, in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern als auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion drängt sich der Eindruck auf, dass sich die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichtes entscheidend ändern und das Fach darauf antworten muss. Die Diskussionen darüber haben eingesetzt, klare Einschätzungen und allseits überzeugende Handlungsempfehlungen liegen jedoch noch nicht vor. Während die einen beruhigen, schlagen andere Alarm. In dieser Situation will das vorliegende Buch zu einer differenzierten und möglichst nüchternen Diskussion anregen und wenn möglich zu einem öffentlichen Diskurs einladen. Es wurden sechzehn evangelische und katholische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen gebeten, zu dem Thema ‚Religionsunterricht 2020‘ ihre Sichtweisen zu entwickeln und vorzulegen. Darüber hinaus sollten in zwei Beiträgen die Entwicklungen der Schweiz und in England in den Blick genommen werden. Die Annahme ist, dass sich dort Entwicklungen zeigen, die hierzulande helfen können, die Situation in Deutschland deutlicher wahrzunehmen und Empfehlungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu formulieren. Vor diesem Hintergrund könnte es sogar möglich sein, unterschiedliche Szenarien zu entwerfen. Was passiert, wenn die Kirchen an einem konfessionellen Religionsunterricht festhalten? Was passiert, wenn man offene Formen des Religionsunterrichts realisieren würde?“

Die verschiedenen Autoren wurden gebeten, Schwerpunkte zu setzen (Demographie, Unterrichtsqualität, Schulentwicklung, religiöser Wandel, Bildungsdiskussion, Bezug zur Gemeinde, Ostdeutschland, katholische Perspektiven). Den-

noch gehen alle auf dasselbe Thema ein. Dies führt notwendigerweise zu Doppelungen und zu Überschneidungen. Dies ist gewollt. Wenn mehrere Autoren auf dieselbe Entwicklung hinweisen und ähnliche oder sogar dieselben Empfehlung geben, markiert dies gewichtige Argumente, die nicht übergangen werden sollten. Das Jahr 2020: Die Orientierung an dem Jahr 2020 hat mit einer gewissen öffentlichen Aufmerksamkeit und vor allem mit demographischen Daten zu tun. So wird für dieses Jahr ein deutlicher Rückgang von Kindern und Jugendlichen sowie die Zurruesetzung starker Jahrgänge von Religionslehrenden prognostiziert. Der Zeitraum von acht bis zehn Jahren legt sich auch deshalb nahe, weil alle Autorinnen und Autoren in ihrer Arbeit diese Zeitspanne vor Augen haben und dabei mit Schülerinnen und Schülern zu tun haben, die in dieser Zeit die Schule durchlaufen bzw. Studierende ausbilden, die in dieser Zeit in den Dienst gehen. Alle Autorinnen und Autoren sind an der Weitergestaltung des Religionsunterrichtes an entscheidender Position beteiligt. Letztlich trägt diese Jahreszahl aber einen symbolischen Charakter. Sie dient dazu, sich abzeichnende Entwicklungsprozesse zu beschreiben und darauf bezogenen Vorschläge zu unterbreiten. Wie die einzelnen Beiträge zeigen, wird die gestellte Aufgabe unterschiedlich bewertet und angegangen. Allemal wird die Aufgabe als gewagt angesehen, angesichts sonstiger kirchlicher Prognosen, wie z.B. ‚Kirche der Freiheit‘. Es wird niemanden überraschen, dass die Einschätzungen und Empfehlungen immer auch von den konzeptionellen Grundentscheidungen der Autoren und Autorinnen bestimmt sind. Dies war von Anfang an klar und führte zu dem Anliegen, verschiedene Stellungnahmen zu sammeln. Die Mehrstimmigkeit soll den Diskurs anregen“ (7f).

Dies gelingt in jedem Fall, zudem die Durchsicht der verschiedenen Beiträge verschiedene Faktoren erkennen lässt, die die Situation des Religionsunterrichtes im Jahre 2020 und danach maßgeblich zu bestimmen scheinen. Diese sind: „Demographische Entwicklung – Religiöser Wandel – Veränderung in der Lebenswelt und im Lebensgefühl – Schulentwicklung – Bildungsdiskussion – Akzeptanz des Faches – Organisation des Faches – Unterrichtsinhalte – Unterrichtsqualität. Während die ersten vier Faktoren Bedingungen bezeichnen, die für den Religionsunterricht gegeben und nur begrenzt zu beeinflussen sind, beschreiben die weiteren fünf Faktoren solche Merkmale, die einer bewussten (Mit-)Gestaltung durchaus offen stehen. Alle Faktoren gilt es jedoch sorgfältig zu bestimmen. *Demographische Entwicklung*: Bis 2020 wird sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen in der Schule deutlich verringern (Müller; Hermann), was sich jedoch regional verschieden darstellt (Mendl). Voraussichtlich wird die Zahl der evangelischen Schülerinnen und Schüler noch stärker zurückgehen als die Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt. Dies hat Auswirkungen auf die Möglichkeit, überhaupt noch überall einen konfessionellen Religionsunterricht anzubieten, führt unter Umständen sogar zu einem Minderheitsstatus an einigen Schulen und zwingt dazu, Religionslehrerstellen abzubauen – oder eine neue Verwendung in der Schule zu suchen (z.B. Schulseelsorge).

Religiöser Wandel: Die Merkmale des religiösen Wandels können mit den Stichworten Subjektivierung, Biographisierung, Ästhetisierung und Pluralisierung bezeichnet werden (Müller). Andere operieren mit dem Begriff der Individualisierung (Pemsel-Maier; Mendl). Im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht wird eine fortschreitende Säkularisierung konstatiert und damit ein Bedeutungsverlust christlich-kirchlicher Religion (Pemsel-Maier). Damit einher geht offenbar nicht nur ein Verlust an Lebensrelevanz, sondern auch ein Rückgang religiösen Wissens, der Vertrautheit mit religiöser Praxis und der Akzeptanz christlicher Glaubenssätze – trotz religiöser Fragen, Bedürfnisse und Erwartungen. Wie kann und soll ein Religionsunterricht vor

diesem Hintergrund ansetzen und verfahren? Offenkundig hängt die Zukunft des Religionsunterrichtes auch mit der Akzeptanz und dem Image der Kirchen zusammen. Zu diesen Veränderungsprozessen gehört eine starke Differenzierung der religiösen Landschaft. Die Konfessionslosen nehmen zu (Mendl; Pemsel-Maier; Rupp; Hahn) und nehmen auch am Religionsunterricht teil – wenngleich die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, zunimmt und den Schulen zu schaffen macht. Religionsunterricht bekommt es mit säkularen Gestalten von Religion zu tun (Rupp). Zu dieser Differenzierung gehört aber auch das gesellschaftliche Nebeneinander verschiedener Religionen. ‚Religion‘ an der Schule wird dies zu registrieren haben. Gefordert wird deshalb eine Intensivierung interreligiösen Lernens (Schweitzer, Pemsel-Meier, Rupp).

Veränderung in der Lebenswelt und in dem Lebensgefühl: Die digitale Zeitenwende prägt die Jugendkultur (Simojoki; Meier) und damit die Kommunikationsweise Heranwachsender sowie ihr Lebensgefühl. Sie verbringen einen Großteil ihres Lebens im Netz. Sie begegnen dort nicht nur Formen von Religion, sondern können – so scheint es – auch religiöse Erfahrungen machen. Der Umgang mit dem Internet prägt auch ihren Lernstil. Die Herausforderung besteht darin, digitale Kommunikation für den Religionsunterricht zu nutzen (Simojoki). Der Blick in die Lebenswelt von Zeitgenossinnen und Zeitgenossen wirft die Frage auf, die für Religionspädagogik derzeit noch fremd ist: Ist es wirklich so, dass Subjekte Angebote wählen (können), um ihre Identität zu bilden? Es legt sich die Einsicht nahe, dass dies nicht so ist – was enorme Konsequenzen für den Religionsunterricht 2020 haben dürfte (Meier).

Schulentwicklung: Schulen ändern sich – wie immer schon (Ziener). Neben einer Differenzierung (z.B. Gemeinschaftsschule als neue Schulart in Baden-Württemberg, die in anderen Ländern unterschiedlich bezeichnet wird, Oberschule, Mittelschule, Realschule plus usw.) zeichnet sich eine Konzentration und Reduktion der Schularten ab. Ausgemacht wird ein Trend zu einem zweigliedrigen allgemein bildenden Schulwesen, nämlich einer Schule mit einer betont individualisierenden Form des Lernens sowie dem herkömmlichen, wenngleich sich weiter entwickelnden Gymnasium (Schweitzer, Hahn). Davon sind die beruflichen Schulen noch einmal zu unterscheiden. Für den Religionsunterricht könnte dies das Nebeneinander unterschiedlicher didaktischer Modelle bedeuten (Schweitzer). Die schulischen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts werden aber auch von einer gesteigerten Autonomie der Einzelschule sowie von der Weiterentwicklung der Unterrichtsfächer Ethik und islamischer Religionsunterricht abhängen. Dies lässt an eine Fächergruppe denken, wie sie 1994 in der Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ vorgeschlagen wurde. Zur Schulentwicklung gehört schließlich auch das Neben-, Gegen- und Miteinander von formaler Bildung in der Schule und nonformaler Bildung im Gemeinwesen und damit auch in der christlichen Gemeinde (Hermann). Die Ganztageschule wird sich insgesamt durchsetzen (Hahn). Für den Religionsunterricht stellt sich damit die Herausforderung, sich mit Formen christlicher Begleitung an der Schule zu vernetzen (schulnahe Jugendarbeit; Schulseelsorge).

Bildungsdiskussion: Jedes Fach an der Schule muss sich fragen lassen, was es zum Bildungsauftrag der Schule und damit zur Allgemeinbildung beiträgt. Der kirchlich verantwortete Religionsunterricht muss dies in besonderer Weise darlegen, sonst zeichnen sich Prozesse ab wie in der Schweiz (Schlag), in England (Hauser) und ganz Europa (Rupp). Zwei Begründungen werden immer wieder aufgegriffen: Einmal Baumerts Modi der Welterschließung und dabei die Bearbeitung von Problemen konstitutiver Rationalität (Dressler; Büttner), zum anderen das grundgesetzliche Recht auf Religion (positive Religionsfreiheit). Es ist nicht davon auszugehen, dass diese

Gründe selbstverständlich als Begründung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule in Geltung stehen. Sie bedürfen der argumentativen Darlegung im Bildungsdiskurs und in der öffentlichen Kommunikation. *Akzeptanz des Faches*: Die Akzeptanz des Faches ist durch die grundgesetzlichen Regelungen formal gegeben. Wahrzunehmen ist, dass diese Akzeptanz bei den beteiligten Personengruppen recht unterschiedlich ausfallen kann, zumal wenn es um den Religionsunterricht in seiner konfessionellen Gestalt geht (Rupp). Dies hat offensichtlich auch mit dem religiösen und dem demographischen Wandel zu tun. Als beteiligte Personengruppen sind Schülerinnen und Schüler, Eltern, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Kollegien, Schulleitungen, Kirchenleitungen und politische Gremien anzusehen. Dazu gehören aber auch die Kirchengemeinden und ihre Repräsentanten, die sich – so der Eindruck – nicht um den Religionsunterricht kümmern und auch nur selten eine Kooperation mit der Schule suchen. Gegen Tendenzen des Rückzuges in die Gemeinde gilt es zu realisieren, dass der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule als ‚Flaggschiff‘ eines gesellschaftlichen Christentums anzusehen ist (Mendl) und gerade auch deswegen auf kirchliche Unterstützung angewiesen ist (Schweitzer).

Organisation des Faches: Etliche Studien empfehlen neben dem zurückgehenden und in der Berufsschule schon längst nicht mehr praktizierten konfessionellen Religionsunterricht andere Organisationsformen aufzubauen. Ins Spiel gebracht werden sowohl der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, eine kooperierende Fächergruppe (Pemsel-Maier; Dressler; Müller) als auch ein christlicher Religionsunterricht, der von beiden Konfessionen getragen wird (Pemsel-Maier) bis hin zu einem interreligiösen Religionsunterricht (Pemsel-Maier). In den Blick kommt aber auch ein Religionsunterricht, der sich mit Schulseelsorge, schulnaher Jugendarbeit sowie Formen außerschulischen diakonischen Lernens vernetzt. Niemand votiert für die Auflösung des Religionsunterrichtes in ein neutrales ‚Learning about Religions‘, wie dies in etlichen Kantonen der Schweiz und anderen Ländern Europas praktiziert wird (Schlag). Niemand empfiehlt eine interreligiöse Trägerschaft wie dies gegenwärtig in Hamburg in Blick genommen wird. Angesichts regionaler Unterschiede wird ein ‚Baukastenmodell‘ erwogen, das ein Nebeneinander verschiedener Organisationsformen des Religionsunterrichts zulässt (Rupp).

Unterrichtsinhalte: Unabhängig von seiner schulischen Organisation gilt es darauf zu achten, dass der Religionsunterricht inhaltlich Position und Profil zeigt (Müller; Mendl). Dazu gehört vor allem ‚der eigenen Botschaft etwas zuzutrauen‘ (Müller) und der Bibel als heilige Schrift und Wort Gottes zu begegnen (Schoberth). Dabei gilt es Pluralität anzunehmen und ernst zu nehmen, ohne jedoch religionskundlich oder missionierend bekenntnishaft zu verfahren (Mendl). Dazu kann das Konzept des Theologisierens ein Leitmodell sein (Büttner; Müller; Rupp). Unverzichtbar erscheint dabei, den Ansatz eines interreligiösen Lernens zu verstärken (Pemsel-Maier; Schweitzer, Rupp), wobei ein solches Lernen auch für säkulare Weltdeutungen zu öffnen ist (Pemsel-Maier). Der Einbezug des damit verbundenen Perspektivenwechsels könnte für das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft eine hohe Bedeutung gewinnen (Pemsel-Maier).

Unterrichtsqualität: Wie jedes Fach steht auch der Religionsunterricht vor der Aufgabe, die inszenierten Lehr- und Lernprozesse zu evaluieren und durch die Steigerung von Unterrichtsqualität für ein nachhaltiges Lernen zu sorgen. Diese Nachhaltigkeit wird infrage gestellt (Rupp) und dabei auch nach der ‚Haltekraft‘ des Religionsunterrichtes gefragt (Schweitzer). Angesichts zunehmender Heterogenität stellt sich auch im Religionsunterricht die Aufgabe, ein individualisierendes Lernen zu fördern und dabei auf Lernzuwächse bei jedem Einzelnen der Schülerinnen und Schüler zu ach-

ten (Ziener) – ohne jedoch den Blick für ein verbindliches Grundlagenwissen aufzugeben (Hahn, Rupp). Gegen ein bloß individuelles Lernen gilt es aber auch an Formen gemeinsamen, kooperativen Lernens festzuhalten (Ziener). Zu entwickeln ist eine ‚Religionsdidaktik der Heterogenität‘ (Schweitzer), die auch den Anforderungen inklusiven Lernens gerecht wird und auf Bildungsgerechtigkeit achtet (Hahn)“ (8-12). Die Beiträge des Buchs fordern jede Leserin und jeden Leser eindrucksvoll heraus, eine eigene Positionsbestimmung zu vollziehen für Gegenwart und Zukunft des Religionsunterrichts!

Inwiefern eventuell die Zukunft des Religionsunterrichts im neuen Ansatz der Kompetenzorientierung liegen könnte, kann man anhand der Beiträge in dem von Clauß Peter Sajak im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77626-6) herausgegebenen Band **Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung** nachprüfen. Darin werden aktuelle Forschungsergebnisse aus verschiedenen Projekten zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht präsentiert und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Gestaltung von religiösen Lern- und Unterrichtsprozessen. Zunächst führt der Herausgeber mit folgenden Worten in die vor allem in der katholischen Religionspädagogik intensive Debatte um die Kompetenzorientierung sowie in den Aufbau des Bandes ein: „Kaum eine Debatte in der Religionspädagogik ist in den vergangenen Jahren mit solcher Intensität, Leidenschaft und leider auch Polemik geführt worden, wie die Diskussion um die Konsequenzen der Kompetenzorientierung für den Religionsunterricht. Dabei scheint es vor allem im katholischen Lager große Ängste und Befürchtungen zu geben, die mit der Orientierung unterrichtlicher Prozesse an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern verbunden sind.“

Während die Debatte um die sogenannte performative Religionsdidaktik eher um die Frage kreist, ob die Vermittlung von Elementen gelebten Glaubens in den Religionsunterricht oder an einen anderen Lernort des Glaubens gehört, wird die Frage nach einer Ausrichtung an Kompetenzen von ihren Gegnern zu einer Grundsatzfrage erklärt, die prinzipiell über die theologischen wie pädagogischen Anliegen des Religionsunterrichts entscheiden soll. Gemeinsam ist beiden Diskursen, dass es um Differenz geht: Der Streit um die Legitimität performativer Ansätze im schulischen Religionsunterricht spielt sich an der für katholische Lehrerinnen und Lehrer unaufhebba- ren Grenzziehung der Würzburger Synode zwischen Gemeindekatechese und schulischem Religionsunterricht ab. Dies ist augenfällig ein konfessionelles Problem der katholischen Religionspädagogik, das sich so im evangelischen Diskurs nicht findet. Analoges lässt sich für den Streit um die Kompetenzorientierung sagen. Auch hier ist festzustellen, dass in der evangelischen Religionspädagogik umfangreich geforscht und sachlich diskutiert wird, während im katholischen Bereich die Entwürfe und Vorschläge für eine Gestaltung des Religionsunterrichts, die sich an Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert, mit heftiger Polemik und unangemessener Emotionalität kommentiert werden. Scheinbar berührt auch diese Debatte einen heiklen Punkt des katholischen Selbstverständnisses von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen.

Hier geht es allerdings weder um die Abgrenzung zur Katechese noch um eine vermeintliche Übergriffigkeit seitens der auf einen stärkeren Glaubensvollzug in Lernprozessen pochenden bischöflichen Schulaufsicht, sondern hier scheint es vielmehr um die Verteidigung eines wie immer gearteten Propriums des Religionsunterrichts gegen die Zugriffe und Ansprüche des Systems Schule zu gehen. Verkürzt gesagt: Die Kritiker einer performativen Religionsdidaktik wollen den Religionsunterricht gegen unangemessene Ansprüche und Erwartungen des kirchlichen Lehramtes vertei-

digen, die Diskussion um die Kompetenzorientierung meint den Religionsunterricht vor Zugriffen einer ökonomistischen Bildungspolitik im Schulsystem schützen zu müssen. Ein Weiteres teilen beide Debatten: Es gibt wenig Forschungsprojekte und noch weniger konkrete Forschungsergebnisse, die diese oder jene Position im Diskurs wirklich mit Fakten unterstützen könnten. Gerade mit Blick auf die Kompetenzorientierung als didaktisches Grundformat eines zeitgemäßen, an den Standards der Schulpädagogik allgemein orientierten Religionsunterrichts, kennt man zwar inzwischen eine ganze Reihe von fachdidaktischen Entwürfen und Modellen, weiß aber wenig um deren Konsequenz und Effizienz.

Der vorliegende Band ‚Religionsunterricht kompetenzorientiert‘ will diesem Forschungsdefizit in einem ersten Schritt versuchen abzuhelpfen. Drei fachdidaktische Forschungsvorhaben haben sich in den vergangenen Jahren bemüht, aus religionspädagogischer Perspektive Beiträge zur Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts zu leisten. Die an der Berliner Humboldt Universität unter der Leitung von *Dietrich Benner* und *Rolf Schieder* angesiedelten DFG-Projekte RU-Bi-Qua (RU – Bildungsstandards und Qualitätssicherung) und KERK (Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenz) sind in dieser Reihe des Schöningh-Verlags Paderborn bereits ausführlich dokumentiert worden. Der Forschungsgruppe um die beiden genannten Kollegen ging es dabei vor allem darum, mit Hilfe von standardisierten quantitativen Verfahren die Kompetenzentwicklung von Mittel- und Oberstufenschülerinnen und -schülern im evangelischen Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg messen zu können. Aufgabe war also nicht die Entwicklung eines Modells religiöser Literalität, sondern die Bestimmung von religiöser Kompetenz in einem theoretisch reflektierten und einem praktisch empirischen Erhebungsverfahren.

Im Anschluss an die Bemühungen der Berliner Forschungsgruppe haben sich in Münster in zwei kleineren Projekten Lehrerinnen und Lehrer unter wissenschaftlicher Begleitung in der Weise engagiert, dass sie die in der fachdidaktischen Diskussion prominenten Modelle zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts in ihrem eigenen Religionsunterricht durchgeführt, analysiert und reflektiert haben, um so Erkenntnisse über die konkrete Gestalt eines an Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern orientierten Religionsunterrichts zu gewinnen. Diese Projekte, die unter den Titeln KompRU (Kompetenzorientierung im Religionsunterricht) und KompKath (Kompetenzorientierung im Katholischen Religionsunterricht gestalten) durchgeführt worden sind, haben an verschiedenen Orten in der Fachliteratur bereits Erwähnung gefunden, sind aber noch nicht grundsätzlich und ausführlich dokumentiert worden. Dies soll nun im vorliegenden Band geschehen. Dankenswerterweise hat sich *Rolf Schieder* bereit erklärt, einen weiteren zusammenfassenden Beitrag über den aktuellen Auswertungsstand der Berliner DFG-Projekte beizusteuern, so dass nun in dieser Publikation Ergebnisse aus allen drei fachdidaktischen Forschungsprojekten zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht zusammengebunden werden konnten.

Die Ergebnisse von RU-Bi-Qua, KERK, KompRU und KompKath sind auf einer religionspädagogischen Fachtagung im Frühjahr 2012 in Bad Honnef ausführlich diskutiert und gewürdigt worden. Auch Beiträge dieser Tagung haben wir in diesen Band aufgenommen, vor allem um die grundsätzliche Diskussion um Kompetenzorientierung nicht nur in Fußnoten und Anspielungen zu führen, sondern um dieser einen angemessenen Raum zu geben: Hier kommen mit *Bernhard Dressler*, *Lothar Kuld*, *Wolfgang Michalke-Leicht*, *Hans Schmid* und *Rudolf Englert* prominente Befürworter wie Gegner der Kompetenzorientierung zu Wort. Der zweite große Teil der Publikation liefert dann die fachdidaktischen Beiträge aus der wissenschaftlichen Reflexion der Projekte KERK, KompRU und KompKath. *Rolf Schieder* blickt auf die Berliner

Projekte zurück und referiert noch einmal Wissenswertes zu den Möglichkeiten und Perspektiven für eine Evaluation von Kompetenzen im Religionsunterricht, während *Andreas Feindt* und *Clauß Peter Sajak* aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath berichten.

Teilausschnitte der Projekte werden in drei weiteren Beiträgen beleuchtet: So zeigt *Anne Stiens* in ihrem Aufsatz, wie im Projekt KompKath der Ansatz einer sog. LehrerInnenforschung mit dem Anliegen studentischer Forschungsprojekte verknüpft worden ist. *Guido Hunze* weist in seinem ausführlichen Beitrag darauf hin, welche große Bedeutung den Aufgabenformaten und der Aufgabengestaltung in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht zukommt. In diesem Beitrag wird besonders anschaulich, was sich konkret am Unterricht ändert, wenn er die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern nun anzuregen versucht. *Thomas Ervens* schließlich berichtet von der Verknüpfung des Projekts KompKath mit Implementationsbemühungen des Landes Nordrhein-Westfalen und der (Erz-) Bistümer in diesem Bundesland zur Einführung des neuen kompetenzorientierten Lehrplans für den katholischen Religionsunterricht im Gymnasium. Hier wird deutlich, wie das in KompKath gewählte Verfahren einer aktiven Beteiligung von Lehrerinnen und Lehrern am Erforschen unterrichtlicher Zusammenhänge im Sinne eines Multiplikatorenverfahrens auch in die Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung – gerade mit Blick auf neue kompetenzorientierte Lehrpläne – eingebunden werden kann.

Der dritte Teil des Buches liefert schließlich Unterrichtssequenzen, die im Rahmen des Forschungsprojekts KompKath von Kolleginnen und Kollegen entwickelt, erprobt und reflektiert worden sind. Dabei berichtet *Ann-Kathrin Muth* aus den Unterrichtsvorhaben im Bereich der Grundschule, während *Kristin Konrad*, *Andreas Kampmann-Grünwald*, *Irmgard Alkemeier*, *Marcus Hoffmann*, *Ludger Lochthowe*, *Kirsten Rottmann* und *Christoph Dahmen* erprobte und bewährte kompetenzorientierte Unterrichtssequenzen aus der Sekundarstufe I und II des gymnasialen Religionsunterrichts vorstellen. In allen fünf Beiträgen wird anschaulich und praktisch, welchen Gewinn Kompetenzorientierung für den eigenen Religionsunterricht wie auch für die Weiterentwicklung einer religionsdidaktischen Unterrichtskultur bringen kann: Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht bietet Schülerinnen und Schülern Räume zur selbsttätigen Aneignung und Entwicklung von religiösen Kompetenzen, die in Phasen der Übung und Erprobung unter diagnostischer Begleitung angewendet und reflektiert werden können. Von Lehrerinnen und Lehrern wird dabei erwartet, dass sie sich in einer bisher so sicher noch nicht etablierten Weise mit den Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern und der Entwicklung und Pflege einer differenzierten Aufgabenkultur befassen sowie sich um neue Formate der Diagnose und Evaluation bemühen. Die im Projekt engagierten Lehrerinnen und Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, dieses neue Repertoire an didaktischen Zugängen und methodischen Formen zu wagen und zu erproben: Für sie haben sich neue Perspektiven im Hinblick sowohl auf ihren bisherigen Unterricht als auch auf ihre Schülerinnen und Schüler eröffnet.

Viel ist in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes von Kompetenzorientierung die Rede, nicht von Bildungsstandards. Dies hat seinen guten Grund. In der anfangs zitierten Diskussion um Wohl und Wehe der Kompetenzorientierung wird gerne der Begriff des Standards bzw. des Bildungsstandards und des damit verknüpften Prüfungs- und Leistungsdrucks argumentiert. Dies ist ein Scheinargument: In keinem der 16 deutschen Bundesländer sind Bildungsstandards im Sinne von durch zentrale Testverfahren überprüfbare Standards religiöser Bildung im schulischen Religionsun-

terricht auch nur geplant. Allen, die zu diesem Band beigetragen haben, geht es nicht um eine wie immer geartete ‚Standardisierung‘ des Religionsunterrichts, sondern um die Frage, wie weit der Blick auf die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern uns helfen kann, den Religionsunterricht mit Blick auf die fachdidaktischen Ansprüche des Schulsystems heute so zu verbessern, dass er als ordentliches Unterrichtsfach weiterhin gleichrangig neben den anderen Fächern des Kanons stehen kann. Wir verstehen Kompetenzorientierung als eine Chance für die Entwicklung einer zeitgemäßen Unterrichtskultur im Religionsunterricht, keiner von uns wird einem ‚teaching to the test‘ oder einer stärkeren Kultur der Überprüfung das Wort reden wollen. In diesem Sinne sind unsere Beiträge zu verstehen“ (9-12). Insgesamt eine gelungene Zusammenschau und hervorragende Basis zur Diskussion der Kompetenzorientierung in der Religionspädagogik!

Indikatoren für gelingenden Religionsunterricht sowie Kriterien für die Bestimmung der Qualität des Religionsunterrichts im Sinne der European Foundation for Quality Management (EFQM) bieten Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann und Sven Howoldt in ihrem im LIT Verlag (ISBN 3-8258-5532-1) veröffentlichten Buch **Qualität erleben – Religionsunterricht im Spiegel von Qualitätsmanagement-Systemen** an. In der Einleitung begründen die Verfasser ihre bewusste Entscheidung für das EFQM-Modell: „Zum einen ist es ein international anerkanntes Modell der Qualitätsentwicklung und ermöglicht so einen internationalen Vergleich. Zum anderen zeigt es eindrucklich die Dimensionen von Qualität in schulischen Bezügen auf. Es genügt demnach nicht, Qualität mit Unterrichtsqualität gleichzusetzen. Der Qualitätsanspruch lässt sich, dem Ansatz des EFQM-Modells folgend, nur über eine ganzheitliche, alle Bereiche der Schule erfassende, Herangehensweise erfüllen. Insofern scheint der in diesem Band ausgeführte Diskurs zunächst einen Widerspruch zu der Intention der Autoren zu beschreiben. Tatsächlich soll jedoch an dieser Stelle nicht ein Diskurs zum Qualitätsmanagement als Teil des Schulmanagements geführt werden, sondern vielmehr ein Teilbereich in den Fokus genommen werden: der Unterricht und hier beispielhaft der Religionsunterricht. Um jedoch aufzuzeigen, dass Qualität immer im Kontext des Ganzen (Schule) zu diskutieren ist, wird diesem Anspruch dadurch Rechnung getragen, dass ein grundlegender Einstieg über die Bestimmung des Qualitätsbegriffes, im Kontext von Schulentwicklung, Qualitätsmanagementsysteme in der Schule und deren Auswirkungen auf die Gestaltung guten Unterrichts erfolgt“ (13f).

Eine überaus bemerkenswerte Veröffentlichung zum evangelischen Schulwesen liegt mit der im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2763-1) erschienenen umfangreichen Bamberger Dissertation **Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lernkräften an evangelischen Schulen** von Johannes Haeffner vor. Im Vorwort hält der Autor zunächst zu Recht allgemein fest: „Die Anforderungen und Erwartungen an private Schulen in kirchlicher Trägerschaft sind hoch und divers zugleich. Während Eltern evangelische Schulen besonders wegen ihres Bildungsangebotes, ihres sozialen Klimas und ihrer geistlichen Kultur für ihre Kinder auswählen, sehen andere in diesen Schulen eine ernst zu nehmende pädagogische Alternative zu Schulen in staatlicher Trägerschaft und weisen Privatschulen eine Konkurrenzfunktion zu, motiviert durch den Wunsch, das staatliche Schulmonopol zu durchbrechen.

Wo auch immer der Bedeutungsakzent im Einzelnen liegt: Grundsätzlich sind evangelische Schulen dazu aufgerufen, ihre pädagogisch-konzeptionellen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und ‚gute‘ Schulen zu sein. Im Fokus dieser Aufgabe stehen

hierbei die Lehrkräfte. Sie gehören zu den Hauptakteuren, die im Zuge von Schulentwicklung das evangelische Schulprofil weiterentwickeln und engagiert leben sollen. Inwiefern die Lehrerschaft auf dieses Aufgabenverständnis vorbereitet bzw. dazu willens ist, ist jedoch unklar. Problematisch wirkt sich aus, dass Lehrkräfte an evangelischen Schulen in der Regel für diesen Auftrag über keinerlei zusätzliche Ressourcen verfügen und nach denselben unterrichtszentrierten Arbeitszeitmodellen wie ihre Kolleginnen und Kollegen an staatlichen Schulen arbeiten. Die Mehrzahl der Lehrkräfte an Schulen in evangelischer Trägerschaft sind zudem Angestellte und keine Beamte. ‚Das Gehalt orientiert sich an dem staatlicher Schulen, liegt aber häufig aufgrund der im Vergleich zu Beamten höheren Sozialabgaben unter dem von Lehrkräften an staatlichen Schulen‘ (EKD 2008). Die aktive Teilnahme von Lehrkräften an Prozessen der Schulentwicklung in evangelischen Schulen ist unter diesen Bedingungen nicht selbstverständlich. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, wie Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen ihr berufliches Selbstverständnis in Schulentwicklungsprozessen reflektieren und wie sie ihr Engagement im Kontext von Schulentwicklung begründen.

Versteht man Schulentwicklungsprozesse zunächst als reflektierte Wandlungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern, dann steht und fällt eine gezielte Weiterentwicklung von Schule mit der Lernbereitschaft und -fähigkeit der einzelnen Lehrkraft und des jeweiligen Lehrerkollegiums. Das Lernen Erwachsener, hier: Lehrer-Lernen – als Voraussetzung für Schulentwicklung – wird somit zu einem Schlüsselbegriff. Der subjektwissenschaftliche Lernbegriff in der theoretischen Rahmung von Klaus Holzkamp betont hierbei, dass das Lernen in Schulentwicklungsprozessen als ‚Entfaltungslernen‘ verstanden werden kann, durch das Lehrkräfte ihre berufliche Identität umfassender entwickeln und ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern können. Wenn das Forschungsinteresse in der vorliegenden Arbeit auf der evangelischen Schule liegt, dann deshalb, weil hier, im Unterschied zu Schulen in staatlicher Trägerschaft, das Diktum reformatorischer Ekklesiologie in einer schulpädagogischen Wendung als ‚schola semper reformanda‘ unter historischer Perspektive schon immer an die einzelne evangelische Schule herangetragen wurde. Auch wenn evangelische Schulen in das staatliche Schulwesen eingebettet sind, so ist doch jede Schule – v.a. in ihrem Auftrag, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln – auf sich selbst zurückverwiesen.“ (7f)

Nach ausführlichen theoretischen Grundlegungen im ersten Kapitel zu Begriff und Genese von Schulentwicklung sowie zum Forschungsstand zu Lehrerinnen und Lehrern als (potentiellen) Trägern der Schulentwicklung gibt der Verfasser Auskunft über den Aufbau seiner höchst interessanten Studie: „Im nachfolgenden *Kapitel 2* soll der Frage nachgegangen werden, welche spezifische Bedeutung Schulentwicklung für evangelische Schulen hat. Untersucht wird insofern, ob sich für Schulen in evangelischer Trägerschaft – jenseits aller neuer Steuerungssemantiken aus dem staatlichen Schulsystem – im Lichte ihrer verfassungsrechtlichen Grundlagen, ihrer historischen Entwicklung und ihres protestantischen Bildungsverständnisses ein eigener, systemimmanenter Auftrag zur Schulentwicklung ergibt, und ob dieser aus dieser Logik auch seine Begründung erfährt. Ziel von *Kapitel 3* ist, Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule unter professionstheoretischer Perspektive zu durchleuchten. Wenn Schulentwicklung die Lernbereitschaft des pädagogischen Personals voraussetzt, diese Bereitschaft jedoch voraussetzungsgebunden ist, dann ist das Professionsverständnis der Lehrerschaft näher zu untersuchen. Erkenntnisleitendes Interesse ist hierbei, welche Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern im Brennpunkt der Professionalisierungsdebatte stehen, welche Bedeutung Schulentwicklung in pro-

fessionstheoretischen Entwürfen des Lehrerberufs einnimmt und inwiefern sich inhaltliche Divergenzen und Konvergenzen zwischen den Merkmalen von Schulentwicklung und Profession feststellen lassen. Da die Entwicklung der Einzelschule die Auseinandersetzung mit der Thematik von Schule als ‚Organisation‘ voraussetzt, die Beschreibung von Schule als Organisation in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft allerdings keine lange Tradition besitzt, soll in *Kapitel 4* das traditionell schwierige Verhältnis von Organisation und Profession diskutiert werden. Erläutert werden die wichtigsten Dimensionen des Organisationsbegriffs, um einerseits einen alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs zu vermeiden und andererseits seine Grenzen und Potenziale aufzuzeigen. Dies führt zu der Frage, ob sich evangelische Schulen überhaupt sinnvollerweise als Organisationen betrachten lassen und welche Konsequenzen dies für die Schulentwicklung an evangelischen Schulen mit sich bringt. Unterstützend zur Beantwortung dieser Frage sollen exemplarisch einige organisationstheoretische Ansätze vorgestellt und bezüglich ihrer Anwendungsmöglichkeiten auf evangelische Schulen analysiert werden.

Darauf aufbauend werden zwei Modelle zur schulischen Organisationsentwicklung erläutert. Wenn Schulentwicklung als Prozess und Ergebnis eines komplexen und langfristigen Lernens von Menschen im System Schule verstanden werden kann, der mit der Lernbereitschaft und Reflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft und des jeweiligen Lehrerkollegiums steht und fällt, dann werden die Fragen zu diskutieren sein, wo Schulen die dafür notwendige soziale Infrastruktur bereitstellen, die Lehrkräften eine kontinuierliche Kommunikation, Kooperation und Reflexion ermöglicht und was – unter einem subjektwissenschaftlich-lerntheoretischen Referenzrahmen – Lehrerinnen und Lehrer überhaupt dazu veranlasst, im Kontext von Schulentwicklung selbst zu lernen, bzw. wodurch die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der einzelnen Lehrkraft und des jeweiligen Lehrerkollegiums erhöht wird. Dies geschieht in *Kapitel 5*. Im Anschluss daran werden in *Kapitel 6* die Erhebungsmethoden und die theoretische Positionierung der empirischen Studie diskutiert und vorgestellt. Erörtert werden das zum Einsatz gekommene Experteninterview und dessen leitfadengestütztes Interviewverfahren. Abschließend werden Angaben zur Transkription, zur Datenschutzcodierung und zum Auswertungsverfahren gemacht. *Kapitel 7* stellt die Ergebnisse der Studie vor. Vor dem Hintergrund einer am qualitativen Paradigma orientierten Forschungspraxis werden über den Prozess hermeneutischer Rekonstruktion die Ergebnisse subjektiver Lernbegründungen und -behinderungen an evangelischen Schulen dargestellt. Im Zentrum stehen hierbei die Rekonstruktion von Lerngründen im Rahmen schulisch-institutioneller Möglichkeitsräume sowie die Lernerfahrungen und Lernformen von Lehrkräften in Schulentwicklungsinitiativen. Abschließend werden in *Kapitel 8* die Ergebnisse der empirischen Erhebung kurz zusammengefasst und vor verschiedenen Theorieperspektiven interpretiert und diskutiert. Desweiteren werden Anregungspotentiale für Theorie, Forschung und das evangelische Schulwesen aufgezeigt“ (60f).

Der Autor fasst Ausgangspunkt und theoretischen Hintergrund nochmals wie folgt zusammen: „Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die erkenntnisleitende Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen ihr berufliches Selbstverständnis in Schulentwicklungsprozessen reflektieren. Um die Forschungsfrage zu bearbeiten, wurden 20 Experten-Interviews mit Lehrkräften geführt, die aktiv im Prozess der Schulentwicklung an evangelischen Schulen mitarbeiten. Alle Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. [...] Theoretischer Hintergrund für die empirische Studie war die lerntheoretische Grundannahme der subjektwissenschaftlichen Referenztheorie nach

Holzcamp, nach der es zum Engagement in der Schulentwicklungsarbeit immer dann kommt, wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihren alltäglichen Handlungsroutinen auf Hindernisse stoßen und sich dabei mit Handlungsproblematiken konfrontiert sehen, die sie nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens von Lernprozessen („Lernschleifen“) überwinden können. Lernen wird damit reinterpreted als eine spezielle Form sozialen Handelns. Lehrkräfte legen dann eine Lernschleife ein, wenn sie durch ein subjektiv empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfahren und sich durch Lernen eine Erweiterung ihrer schulischen Handlungsfähigkeiten und -verfügung versprechen.

Für den Lernprozess von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Schulentwicklung lautete die zentrale lerntheoretische Prämisse daher: Die zu erwartende Lernanstrengung wird begründeterweise übernommen, weil Lehrpersonen vor dem Hintergrund ihrer subjektiv gegebenen Bedeutungshorizonte eine Diskrepanzerfahrung machen und mit Lernen eine erweiterte schulische Teilhabe antizipieren können. Schulisch-institutionelle Bedeutungs- und Sinnhorizonte sowie die mit ihnen verbundenen Diskrepanzerfahrungen sind der Ausgangspunkt für subjektive Lernbegründungen. Vor dem Hintergrund dieser lerntheoretischen Grundannahmen stand die Rekonstruktion von Lerngründen von Lehrkräften im Rahmen gesellschaftlicher, bzw. schulisch-institutioneller Möglichkeitsräume im Zentrum. Die rekonstruktive Forschungsperspektive zielte daher auf den Vermittlungszusammenhang von subjektiven Lernbegründungen und den damit verbundenen Bedeutungskomplex institutioneller Verhältnisse von evangelischer Schule. In dieser Logik war die Forschungspraxis auf das Verstehen subjektiver Sinn- und Bedeutungshorizonte ausgerichtet, die es ermöglichte, den Subjektstandpunkt des lernenden Lehrers im Schulentwicklungsprozess als fremde, eigenwillige Bedeutungsperspektive einzunehmen, seine Lernbegründungen zu rekonstruieren und diese zu den institutionellen Rahmenbedingungen evangelischer Schulen ins Verhältnis zu setzen. Auf der Basis einer am qualitativen Paradigma orientierten Forschungspraxis wurde daher versucht, über den Prozess hermeneutischer Rekonstruktion die subjektiven Lernbegründungen und -behinderungen institutioneller Bedeutungsanordnungen an evangelischen Schulen als Handlungsmöglichkeiten, wie sie dem Lernsubjekt gegeben sind, von dessen Subjektstandpunkt aus zu verstehen. Die Forschungsfrage, wie Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen ihr berufliches Selbstverständnis in Schulentwicklungsprozessen reflektieren, erfuhr in dieser theoretischen Rahmung eine vierfache Dimensionierung: *Bedeutung von und Erwartung an evangelische Schule: Welche Bedeutung hat die evangelische Schule für Lehrerinnen und Lehrer? Begründungsmuster für das Engagement in Schulentwicklungsprozessen: Wie begründen Lehrkräfte ihr Engagement in Schulentwicklungsinitiativen, d.h. was bewegt Lehrkräfte an evangelischen Schulen dazu, sich in inneren Schulentwicklungsinitiativen an evangelischen Schulen zu engagieren? Begründungsmuster gegen das Engagement in Schulentwicklungsprozessen: Was erschwert und behindert Lehrkräfte an evangelischen Schulen, sich in der Schulentwicklungsarbeit zu engagieren und in diesen Prozessen zu lernen? Lerninhalte und Lernformen: Welche (neuen) Lernerfahrungen machen Lehrkräfte im Prozess der Schulentwicklung? Kommt es zu einem Zuwachs an organisationaler Reflexivität bei Lehrkräften in Schulentwicklungsprozessen? Wodurch fühlen sich Lehrkräfte in ihrem Lernen unterstützt“ (396f)? Die Ergebnisse der Studie (318-395) sind nicht nur für evangelische Schulen interessant und diskussionswürdig!*

3. Religionspädagogische Praxisfelder

Die im LIT Verlag (ISBN 3-643-11887-5) veröffentlichte Hannoveraner Dissertation **Frühkindliche jüdische Erziehung: eine progressive Perspektive – ein Beitrag zur interreligiösen und interkulturellen Pädagogik** von Rebecca Seidler eröffnet den Reigen religionspädagogisch interessanter Neuerscheinungen im dritten Abschnitt der diesmaligen Bücherhinweise. Darin entwickelt die Verfasserin eine innovative Theorie zu jüdisch-progressiver frühkindlicher Erziehung und Bildung. Zum Aufbau der Arbeit schreibt die Autorin selbstbewusst in der Einleitung: „Da die Literatur in Deutschland über jüdisch-progressive Erziehung im Elementarbereich in der Gegenwart nichts vorweist, folgt zunächst eine Betrachtung des Forschungsstandes zu theoretischen und praktischen Erziehungskonzepten im Elementarbereich aus der Perspektive des progressiven Judentums in den USA. Der Mittelpunkt des Reformjudentums ist sowohl quantitativ als auch qualitativ in den USA zu vermuten, daher ist davon auszugehen, dass dort verwertbares Material für meine Arbeit vorzufinden ist. Aus diesem Grund beschäftige ich mich unter 2.1 mit einem Programmauszug der Union for Reform Judaism (URJ), um die politischen Intentionen dieser Dachorganisation zu erfassen. Die gewonnenen Ergebnisse werden folglich verbunden mit Erkenntnissen einer empirischen Studie von Wertheimer (2.2) sowie mit weiteren theoretischen Ansätzen, die zum Thema der jüdischen Elementarerziehung untersucht werden (2.3). Der Blick in die USA schließt mit einer Konkretisierung der in den theoretischen Ansätzen aufgezeigten pädagogischen Handlungsmethoden unter 2.4, um praktische Umsetzungsmöglichkeiten der jüdisch-progressiven Erziehung im Elementarbereich aufzuzeigen. Nach der Darstellung des Forschungsstandes im US-amerikanischen Raum steht im 3. Abschnitt der gegenwärtige Forschungsstand zu jüdischer Elementarerziehung in Deutschland im Fokus. Hierfür dient unter 3.1 ein Programmauszug der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST), um die politischen Ziele der Organisation zu skizzieren, die auch den Bereich der jüdischen Erziehung und Bildung berühren. Unter 3.2 folgt eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Studie von Ben-Rafael / Sternberg / Glöckner zum Thema jüdische Erziehung und Bildung in Deutschland, gefolgt von der Darstellung der theoretischen Befunde zu jüdisch-progressiver Erziehung in Deutschland unter 3.3. Im 4. Abschnitt erfolgt eine fundierte Betrachtung der in Deutschland bislang einzigen jüdisch-progressiven Kita Tamar, indem unter 4.1 die theoretische Konzeption der Kita untersucht und die Ziele und Perspektiven anhand eines Experteninterviews mit der Kita-Leitung Frau Darja Bartsch unter 4.2 herausgearbeitet werden. Aufgrund der offensichtlich geringfügigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit jüdischer Elementarpädagogik und der damit einhergehenden gravierenden Lücke in der Forschung zu jüdischer Erziehung und Bildung widme ich mich im 5. Abschnitt der Entwicklung eines theoretischen Modells zu jüdisch-progressiver Erziehung im Elementarbereich. Die schematische Darstellung des Modells unter 5.1 erfährt schließlich unter 5.2 eine Konkretisierung, in der wesentliche Aspekte einer innovativen Theorie zu jüdisch-progressiver Elementarerziehung erarbeitet werden. Das hier entwickelte Konzept beantwortet schließlich die zentrale Forschungsfrage dieser Dissertation: Was ist konkret unter Erziehung im Elementarbereich aus der Perspektive des progressiven Judentums zu verstehen?

Eine besondere Bedeutung erfährt das Thema des Umgangs mit religiöser und kultureller Diversität im Elementarbereich, da eine jüdisch-progressive Kita grundsätzlich allen Kindern – unabhängig von der Religion und Kultur – offensteht. Daher setzt sich der 6. und letzte Abschnitt mit der Zusatzfrage auseinander, wie andere Religionen und Kulturen berücksichtigt werden können / sollten, einhergehend mit der Wahrung des eindeutig jüdischen Profils der Einrichtung. Hierzu sind unter 6.1 Fragen formuliert, die unter 6.2 durch Perspektiven von befragten Reformrabinern aus Deutsch-

land ihre Beantwortung finden. Um die Berücksichtigung von und den Umgang mit religiöser und kultureller Verschiedenheit im Elementarbereich zu skizzieren, erfolgt unter 6.3 ein Exkurs zu Perspektiven christlicher Elementarpädagogik. Unter 6.4 ist das interreligiöse und interkulturelle Lernen als Handlungsmodell, verbunden mit konkreten Ideen zum Umgang mit religiöser und kultureller Pluralität, aufgeführt, um die Chancen, aber auch Grenzen des Miteinanders aufzuzeigen. Mein Fazit (7) fasst schließlich die wesentlichen Forschungsergebnisse meiner Dissertation zusammen, zeigt die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen der jüdisch-progressiven frühkindlichen Bildung und Erziehung auf und gibt Anregungen“ (11f). Nach Auffassung der Verfasserin beinhaltet jüdisch-progressive Elementarpädagogik „ein wesentliches verbindendes Element für das interreligiöse und interkulturelle Miteinander beinhaltet. Die Anerkennung und Wertschätzung der religiösen und kulturellen Verschiedenheit der Menschen unter Wahrung der individuellen, religiösen und kulturellen Identität des Einzelnen – dies ist die gegenwärtige Herausforderung und jüdisch-progressive Elementarpädagogik stellt eine Chance dar, sich dieser zu stellen“ (194).

Das im Kösel Verlag (ISBN 3-466-36873-0) erschienene Praxisbuch für Schule, Gemeinde und Familie von Rüdiger Maschwitz **Gemeinsam Gott begegnen. Kinder geistlich begleiten** ist in folgende vier Teile gegliedert: I Sich auf den Weg machen. Voraussetzungen, Ziele und Chancen des geistlichen Begleitens von Kindern, II Begegnungen mit Gott ermöglichen. Wie können wir Kinder begleiten? III Gute Weggefährten sein. Die Begleitenden, was sie brauchen und was sie mitgeben können, IV Praxisteil. Ideen, Materialien, Entwürfe, Geschichten („Im Wüstensand erzählt“, „Als Bodenbild entfaltet“, „Mit Bewegungen und Interaktion“, „Einfach erzählt“ und „Fantasiereise“). Der Autor beschreibt seinen Ansatz, Kinder „geistlich zu begleiten“ statt „geistlicher Begleitung“ mit folgenden Worten: „Mit dem Fachbegriff ‚Kinder geistlich begleiten‘ wird der Akzent deutlich, um den es geht. Es gibt bei und mit Kindern keine geistliche Begleitung aufgrund einer Anfrage durch das Kind. Vielmehr geschieht in der Begegnung mit dem Kind geistliches Begleiten in einem anderen Setting, das heißt in einem anderen Beziehungsfeld. Die geistliche Dimension des Lebens wird durch die Beziehung des Kindes zu einer anderen Person, sei es Erzieherin, Lehrerin, ehrenamtlich Mitarbeitende, Pfarrer oder Pfarrerin, ‚ins Spiel des Lebens‘ eingebracht. Dies kann mit Absicht geschehen oder sich aus der Situation heraus ergeben, vor allem aber wird die geistliche Dimension des Lebens nicht aus dem Leben des Kindes und damit aus dem Beziehungsgeschehen herausgehalten. Es geht nie um eine Manipulation des Kindes mit religiösen Inhalten, sondern um das offene klare und selbstverständliche Einbringen der geistlichen Dimension in das Leben des Kindes. Das Religiöse wird nicht vorenthalten, genauso wenig wie es indoktrinierend vermittelt wird. Vielmehr wird die geistliche Dimension wieder als zum Leben dazugehörend ernst genommen.

Patrick, der Nationalheilige Irlands sollte einmal die Dreieinigkeit, also die Trinität erklären. Seine Zuhörer begriffen nicht, warum drei Aspekte des Göttlichen gleichsam eins sein sollen. Er nahm ein Kleeblatt und fragte die Anwesenden, ob dieses Kleeblatt eins oder drei sind. Alle waren sich einig: Es ist eins mit sich – also ein Kleeblatt. Genauso verhält es sich mit dem Göttlichen, können wir mit diesem Gleichnis sagen. Die drei Kleeblätter symbolisieren die verschiedenen Aspekte des Göttlichen: Gott – Jesus Christus – Heiliger Geist. Wenn der Urgrund allen Lebens Gott sich den Menschen verdeutlicht und sich den Menschen ‚offenbart‘, benennen wir diese Wirklichkeit, dieses Geschehen, diese Menschwerdung mit dem Namen Jesus Christus. Wenn die Energie, die Kraft Gottes, der Atemhauch, die Wirkkraft Gottes sich zeigt,

dann sprechen wir vom Geist. Der Geist ist also die Dimension Gottes, die sich in unserer Existenz und in jeder anderen Schöpfung auswirkt. Eigentlich ist dies alles EINS und die verschiedenen Aspekte Gottes sind unterschiedliche, aber gleichwertige Eingangstüren oder auch Zugangswege zum Göttlichen.

Der eine Mensch hat mehr Zugang zu Gott, der andere zu Jesus Christus, der dritte fühlt sich vom Atemhauch Gottes – also der Schöpfungskraft – angesprochen. Die geistliche Dimension, von der wir in diesem Buch sprechen, meint also die Wirkkraft des Göttlichen im Leben des Kindes und des Erwachsenen. Geistliches Begleiten will also den Menschen fördern, für diese Wirkkraft offen zu sein, offen zu werden und offen zu bleiben. Kinder bringen für diese Dimension des Lebens eine sehr eigene und gute Antenne mit. Sie haben eine ausgesprochen große, innige und eigene Spiritualität. Diese Spiritualität gilt es zu fördern, damit sie über die Kindheit hinaus wirken kann. In diesem Buch finden sie dazu einige Beispiele in den verschiedenen Darstellungen und Berichten. Ein besonderes Beispiel beschreibt Fulbert Steffensky in seinem Buch ‚Der Schatz im Acker‘: ‚Ich wollte eine Enkeltochter vor Weihnachten auf das Fest vorbereiten und erzählte ihr die Verkündigungsgeschichte: Der Engel hat Maria ein Kind verheißen. Und ich stellte die ungeheuer pädagogische Frage: ‚Wer war dieses Kind?‘ – ‚Ich war das!‘, sagte das kluge Enkelkind. Recht hatte es! Der Glaube liest sich in die fremde Geschichte.‘ Das Enkelkind ist in der ‚damaligen‘ Geschichte von Jesu Geburtsankündigung gegenwärtig, es muss sie nicht verstehen, es verleiht diese Geschichte in sich. Es ist der Teil der Geschichte und dies kann und muss man nicht erklären. Darüber hinaus geschieht in der Geschichte geistliches Begleiten durch den Großvater und durch das Enkelkind. Gerade dieses dialogische – gegenseitige – Lernen ist eine Besonderheit und das Kennzeichen intensiven geistlichen Begleitens. Die (religions-)pädagogische Ebene des Lernens (siehe obiges Beispiel) wird transzendiert zu einer Begegnung mit dem Göttlichen. Dies ist ein Paradigmenwechsel: Nicht die religiöse Erziehung oder die Religionspädagogik als Konzept oder Wissensvermittlung steht im Vordergrund, sondern die Begegnung mit Gott (und den Menschen)“ (36f). Es wäre nahe liegend, diesen Ansatz kindertheologisch zu reflektieren!

Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern steht im Fokus der bei kassel university press (ISBN 3-86219-256-4) erschienenen Hallenser Dissertation **Geschichten sind doch dazu da, weiter erzählt zu werden** von Nicole Metzger. In ihr fragt die Verfasserin konsequent aus kindertheologischer Perspektive, welche Zugänge Kinder zu den biblischen Texten und zu den Bildern einer Kinderbibel haben. Die innovative Arbeit gliedert sich in vier Teile: Im ersten Teil werden die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Studie gelegt: 1. Bibel und Kind, 2. Bildwahrnehmung und -rezeption von Kindern, 3. Empirische Forschung zur Bildpräferenz von Kindern, 4. Empirische (Kinder-) Bildstudien zur Religiosität von Kindern, 5. Kinderbibeln – Bibeln für Kinder? 6. Der Ansatz der Kindertheologie und 7. Methodische Zugänge. Im zweiten Teil wird das empirische Vorgehen erläutert: 8. Die Forschungsfrage in methodologischer Betrachtung, 9. Datenerhebung und Auswertungsmethodik, 10. Empirisches Material mit Kommentaren. Im dritten Teil werden die Ergebnisse diskutiert: 11. Kindertheologische Beiträge zur Illustration biblischer Geschichten, 12. Kindliche Wahrnehmung von und kindlicher Umgang mit biblischen Texten, 13. „Wie sieht die Arche von innen aus?“ – Ideen von Kindern für eine Kinderbibel, 14. Beurteilung des Projekts durch Erwachsene. Im vierten Teil werden weiterführende Schlussfolgerungen gezogen, für eine Intensivierung bibeldidaktischer Überlegungen für den Religionsunterricht in Richtung eines konstruktivistischen Lernens mit biblischen Geschichten plädiert und

perspektivisch die Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit einer von Kindern konzipierten und kreierte Kinderbibel aufgezeigt.

Stefan Mario Huber legt mit seiner bei V&R unipress (ISBN 3-8471-0051-5) veröffentlichten Züricher Dissertation **Für die Jugend lehrreicher. Der religionspädagogische Wandel des Bildes des Kindes in Schweizer Kinderbibeln in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts** eine sowohl inhaltlich als auch umfangmäßig beeindruckende religionspädagogische Vignette zu einem durchaus sehr speziellen Thema vor. Die Erforschung historischer Kinderbibeln fristet allerdings auch im schweizerischen Kontext noch immer ein Schattendasein innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen Medien der religiösen Bildung. Der Autor gibt folgende Hinweise zur Methodologie: „Da diese Arbeit ihrer Grundausrichtung nach historisch verfährt, wird im Blick auf die einzelnen grundlegenden Forschungsgegenstände und -fragen in historisch-kritischer Perspektive vorgegangen. Insofern stehen die ausgewählten Kinderbibelausgaben als Quellen im Mittelpunkt des Interesses. An diese Forschungsgegenstände werden die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragen nach deren inneren und äusseren Merkmalen gestellt. Gleichzeitig wird die jeweilige Kinderbibel als historischer Gegenstand in ihren zeitlichen und räumlichen Kontexten verortet. Aus diesen Gründen ist es notwendig, zum einen in deduktiver Weise aus den historischen Zeitumständen, der Lebens- und Bildungssituation der Urheberschaft – welche ja wiederum massgeblich durch die gegebenen zeitgenössischen Gegebenheiten und Umstände bedingt sind – die relevanten Einflüsse und Strömungen aufzuzeigen, welche auf die jeweilige innere und äussere Gestalt der Kinderbibel eingewirkt haben. Der historische Kontext beeinflusst also in massgeblicher Art und Weise die Urheberschaft und damit auch nachweislich die jeweilige Kinderbibel. Insofern bedingen sich Werk und Autorschaft und bilden eine spannungsvolle Einheit. Zum anderen und darüber hinaus ist es unerlässlich, aus der eigentlichen Quelle zu schöpfen, deren Inhalte, Ideen und Konzeptionen herauszulösen, um so in induktiver Weise auf die relevanten zeitgenössischen gesellschaftlichen, theologischen und religionspädagogischen Entwicklungen zu schliessen, die das jeweilige Werk durch seine Rezeption mitgeprägt haben könnte. Es geht hierbei also um den Versuch, zum einen die Auswirkungen der markanten zeitgenössischen Strömungen sowie deren relevante Einflüsse auf die Kinderbibel aufzuzeigen, und zum anderen gleichzeitig aus der Kinderbibel heraus auf die wesentlichen zu dieser Zeit herrschenden Ansichten, Ideen sowie soziopolitischen und theologischen Entwicklungen – so weit sie in Bezug zur jeweiligen Kinderbibel stehen – zu schliessen. Durch dieses Vorgehen wird erstens verhindert, dass der Forschungsgegenstand zeitgeschichtlich losgelöst und damit ohne Bezug zu seinem Entstehungsumfeld erscheint und zweitens wird damit erkenntlich, ob und inwiefern die Inhalte und Konzeptionen einer Kinderbibel auf deren äussere Bedingtheit eingewirkt haben und davon abhängig ob und inwiefern dadurch das zeitgeschichtliche Umfeld beeinflusst wurde.

Aufgrund dieses wechselseitigen Bedingungs- und Einflussverhältnisses zwischen Kinderbibel und Umfeld ist es unabdingbar, die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragen sowohl in deduktiver als auch in induktiver Weise zu stellen. Als forschungsleitende religionspädagogische Grundfrage ist dabei von Interesse, welches ‚Bild des Kindes‘, also welche Ideal- und Normvorstellungen von Kind und Kindheit, aufscheinen und auf welche theologischen und pädagogischen Begründungen dabei rekurriert wird. Zudem und in Abhängigkeit davon rücken grundsätzliche Fragen nach den biographischen, zeitgeschichtlichen sowie den theologisch und kirchlich bedeutsamen Bezügen der jeweiligen Autoren oder Herausgeber von Kinderbibeln, durch

welche das spezifische ‚Bild des Kindes‘ massgeblich bestimmt ist, in den Fokus. Damit verbunden ist im übertragenen Sinn die Frage, inwiefern Kinderbibeln ‚Kinder ihrer Zeit‘ sind, welche Vorstellungen von Kind und Kindheit ihnen zugrunde liegen und wie und wodurch sich ein derartiges kontemporäres ‚Bild des Kindes‘ innerhalb eines solchen Mediums manifestiert. Von diesem wesentlichen und übergeordneten Fragekomplex lassen sich nun zusätzliche und weiterführende Fragen ableiten, welche allesamt dazu dienen, das einer Kinderbibel zugrunde liegende ‚Bild des Kindes‘ greif- und damit auch beschreibbar zu machen. So schliesst sich daran z. B. die Frage an, welche Vorstellungen von Moral in den jeweiligen Kinderbibelausgaben erkennbar und ob und wie die kindlichen Leser zur Übernahme dieser Vorstellungen angehalten werden.

Zudem wird auch nach den in diesen Werken präsentierten Vorstellungen von Gott sowie die damit zusammenhängende Wahrnehmung von dessen Antagonisten zu fragen sein, lassen sich doch aus solchen Ansichten einer dualistisch geprägten Welt wertvolle Hinweise auf den Stellenwert von kognitiven Attributen wie Verstand und Vernunft innerhalb einer Kinderbibel ableiten. Damit in Zusammenhang steht auch die Frage, inwiefern das Kind in einem solchen Werk eher als passives Objekt oder als aktiver Rezipient gedacht, und ob von diesem Eigenaktivität sowie der kritische Umgang mit biblischen Traditionen und Interpretationen erwünscht wird. Ausserdem muss in Abhängigkeit davon auch zum einen nach der grundsätzlichen Bedeutung, welche den ‚Bildern‘ und ‚Worten‘ in Kinderbibeln beigemessen werden kann, gefragt werden. Zum anderen stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Bedeutung, welche dem ‚Erzählt-Bekommen‘, ‚Vorlesen‘ sowie dem ‚Selbst-Betrachten‘ und ‚Selbst-Lesen‘ – im Sinne eines mündigen Selbststudiums – zukommt. Mit all diesen Fragen verbunden ist automatisch auch die erzieherische Rolle der Erwachsenen, also derjenigen Personen, welche mit der Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit Hilfe der jeweiligen Kinderbibel betraut waren. Dabei ist vor allem nach den Aufgaben und Pflichten der Eltern zu fragen, aus welchen wertvolle Hinweise auf die in der jeweiligen Kinderbibel präsenten Vorstellungen über die entwicklungspsychologischen Fähigkeiten und Grenzen des Kindes abgeleitet werden können. In Verbindung damit ergibt sich freilich auch die Frage, von welchem Lebensalter der Rezipienten der jeweilige Urheber bzw. die jeweilige Ausgabe ausgeht und ob dabei implizit oder explizit eine Wahrnehmung für die spezifischen altersbedingten Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen erkennbar wird. Zusammenfassend geht es hierbei also vor allem um grundsätzliche Fragen danach, inwiefern ein spezifisches ‚Bild des Kindes‘ in und durch die Inhalte sowie der grundlegenden religionspädagogischen Konzeption einer Kinderbibel zum Ausdruck bzw. zur Geltung kommt. Sie dienen dazu, Auskunft über die jeweiligen didaktischen und methodischen Folgerungen für die damalige Bildungspraxis und über die konkrete Ausgestaltung von religiösen Lern- und Erkenntnisprozessen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu erhalten. Die Beantwortung dieser Fragen gewährt aber nicht nur Einblick in das der jeweiligen Kinderbibel zugrunde liegende Kinderbild, sondern aufgrund der daraus ableitbaren Schlüsse auch in das familiäre und soziale Milieu und damit in die unmittelbare Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder zu dieser Zeit“ (44ff.).

Die interne Gliederung der Arbeit lässt sich wie folgt beschreiben: „Die hier vorliegende Arbeit besteht aus insgesamt sieben Teilen. Die Teile eins sowie fünf bis sieben bilden den äusseren Rahmen dieser Schrift. Es handelt sich hierbei um die Einleitung, den Schlussteil, das Literaturverzeichnis und den Anhang, der die wichtigsten in dieser Arbeit diskutierten Illustrationen enthält. Die Einleitung dient der Hinführung zum Thema und bietet neben einem Überblick über die Kinderbibelforschung

der letzten Dezennien sowie einer Begriffsdefinition einen Abriss über das grundsätzliche Forschungsdesign dieser Arbeit. Der Schlussteil fasst die relevanten Erkenntnisse und Resultate bezüglich der verschiedenen Kinderbilder zusammen und stellt diese in vergleichender Art und Weise in einen zeitgeschichtlichen Gesamtzusammenhang über alle drei Kinderbibeln hinweg. Die hierzu notwendige Auseinandersetzung mit den oben vorgestellten Forschungsgegenständen findet in den Teilen zwei bis vier statt. Jeder dieser Teile widmet sich dementsprechend einer der für diese Arbeit ausgewählten Kinderbibeln sowie deren Urheberschaften. Aufgrund des Bestrebens, mittels dieser drei Kinderbibeln eine historische Entwicklung in Bezug auf deren Kinderbild aufzuzeigen, ist die Reihenfolge der einzelnen Teile abhängig vom Erscheinungsjahr bzw. -zeitraum der darin behandelten Kinderbibel. Alle drei Teile sind aus Gründen der Kohärenz möglichst gleichartig aufgebaut und enthalten drei Kapitel. Alle diese Kapitel folgen in ihrer inneren Gliederung grundsätzlich immer den historischen Entwicklungslinien und sind dementsprechend in chronologischer Abfolge geordnet. Jeder einzelne der drei Teile beginnt mit einer Einführung, in welcher zum einen die Auswahl der Kinderbibel begründet und zum anderen ausführlich auf den Forschungsstand eingegangen wird. Im Anschluss daran folgt ein historisch-biographisches Kapitel zur Urheberschaft der jeweiligen Kinderbibel. Dieses ist chronologisch geordnet und dient zur Rekonstruktion des zeitgenössischen Umfelds sowie der Lebensumstände und Ansichten der Urheber des zu analysierenden Werks. Dieses Kapitel ist für eine Verortung des Forschungsgegenstandes im historischen Kontext unumgänglich. Das dritte Kapitel setzt sich mit der eigentlichen Kinderbibel auseinander. Darin finden sich zum einen verschiedene Abschnitte zur Darstellung der historischen Genese der Kinderbibel und zum anderen phänomenologisch-interpretative Abschnitte in welchen in beschreibender und interpretierender Art und Weise das jeweils vorliegende ‚Bild des Kindes‘ herausgelöst und kenntlich gemacht wird. Die einzelnen Abschnitte über die Entstehung der Kinderbibel enthalten Darstellungen über die jeweiligen geschichtlichen Grundlagen und Voraussetzungen einerseits, sowie Angaben über die Erscheinungsorte und Auflagen, dem ökonomischen Erfolg, Gebrauch und Verbreitung sowie über die Herstellungs- bzw. Verkaufskosten andererseits. Diese Abschnitte folgen in diesem Sinne der zeitlichen Entstehung des Werks, also von der Idee bzw. den Grundlagen über die Herstellung bis zum Vertrieb. Sie stehen dementsprechend in der internen Gliederung dieses Kapitels vor den Erläuterungen der Inhalte des jeweiligen Titels. Jene finden sich in den jeweiligen Abschnitten über das vorhandene Text- und Bildkorpus. In beschreibender, vergleichender und interpretierender Analyse werden darin sowohl das Bild als auch das Textmaterial der jeweiligen Kinderbibel im Hinblick auf das darin enthaltene ‚Bild des Kindes‘ untersucht. Dieses wird im dazugehörigen Fazit kenntlich gemacht sowie in einen zeitgeschichtlichen Zusammenhang gestellt. Dabei werden auch Beobachtungen zum Kinderbild aus den übrigen in dieser Arbeit behandelten Titeln berücksichtigt, um im Vergleich untereinander die zeitgeschichtlichen Entwicklungslinien der verschiedenen Kinderbilder in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts aufzuzeichnen“ (47f). Insgesamt eine beeindruckende religionspädagogische Pionierarbeit!

In einen ganz anderen Bereich „entführt“ die von Bernhard Dressler im Auftrag der Liturgischen Konferenz im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-07400-9) herausgegebene Orientierungshilfe **Schulgottesdienst feiern**. Sie vermag bestens ein komplexes wie höchst bedeutungsvolles Praxisfeld zu erschließen. Zu Recht heißt es im Vorwort von Michael Meyer-Blanck: „Schulgottesdienste haben eine durchaus lange Tradition. Trotzdem hat sich die Praktische Theologie bisher kaum um die Klä-

nung von Charakter, Funktion und Gestaltung des Schulgottesdienstes bemüht. Es handelt sich auf jeden Fall um öffentliche Gottesdienste, auch wenn die Teilnehmenden die Angehörigen einer Schule sind. Damit stellt sich immer wieder die Grundfrage, wie sich Gottesdienst und schulischer Veranstaltungscharakter aufeinander beziehen lassen. Ist der Schulgottesdienst eine Veranstaltung eigenen Rechts, oder legitimiert er sich nur als Brücke zwischen Schule und Gemeinde? Wie sind Schulgottesdienste ins innerkirchliche Gefüge einzuordnen und wie lassen sie sich bei aller Besonderheit als ‚reguläre‘ Gottesdienste verstehen und anerkennen? Wie werden sie der Tatsache gerecht, im Schnittpunkt unterschiedlicher Systembezüge zu stehen (Schuljahr und Bildungssystem, Familie, Gemeinde und Kirchenjahr)? Was bedeutet es, dass ein Schulgottesdienst im Unterschied zum Gemeindegottesdienst in der Regel ökumenisch sein wird und zugleich gastfreundlich gegenüber anderen Religionen?

In den kirchlichen Statistiken werden die Schulgottesdienste bislang nicht wahrgenommen. In den kirchlichen Abkündigungen tauchen sie kaum auf. Auch wenn nicht ihr pädagogischer Zweck, sondern ihre Feiergestalt konstitutiv für ihr Verständnis ist, sind sie doch bislang eher religionspädagogisch und so gut wie nicht liturgiewissenschaftlich wahrgenommen und reflektiert worden. Ihr Verständnis als Fortsetzung des pädagogischen Handelns mit anderen Mitteln greift indes offensichtlich zu kurz. Zunächst geht es bei der Gestaltung von Schulgottesdiensten um die Strukturierung von Zeit (Lebenszeit und Zeit der Jahreszyklen). Hinzu kommen jedoch die Fragen der Konfessionalität, der Ökumene bzw. multi-religiöser Feiern. Oft trägt der Schulgottesdienst kasuelle Züge, insbesondere bei Gottesdiensten aus Anlässen, die die Schulgemeinde besonders betreffen. Dazu gehören neben Trauerfällen auch Katastrophenergebnisse. Außerdem ist an die Gottesdienste im Jahreskreis zu denken, wobei gerade Weihnachten und Ostern in den Schulferien liegen. Aber auch kleine Andachten im wöchentlichen oder monatlichen Rhythmus verdienen Aufmerksamkeit. Weiterhin ist zu überlegen, wie sich dazu die Schulseelsorge verhält. Bei dieser Vielfalt, in der an Schulen Gottesdienste und Andachten gefeiert werden, sind große regionale Unterschiede zu beachten. Neben Regionen, in denen sich Schulgottesdienste einer großen Selbstverständlichkeit erfreuen, gibt es Regionen – z. B. in großstädtischen Ballungsgebieten oder in den ostdeutschen Ländern –, in denen der Gedanke an Schulgottesdienste auf Befremden und Widerstand stößt, sei es mit Verweis auf die schwindende Bedeutung des Christentums, sei es aufgrund einer die Kooperation von Kirche und Staat strikt ablehnenden Haltung. Nicht allen diesen Unterschieden kann unser im Hinblick auf den Bereich der gesamten EKD gedachte Text gerecht werden. Dennoch soll das hier vorgelegte Buch eine *Orientierungshilfe* bieten, nämlich einen Überblick über wesentliche Voraussetzungen, Regeln und Qualitätsstandards, die bei der Vorbereitung und Gestaltung von Schulgottesdiensten zu beachten sind. Als praktische Handreichung wäre eine solche Veröffentlichung überfordert. Das Feld ist – mit unterschiedlichen Schulformen, Altersgruppen, Anlässen, Räumen, Üblichkeiten, Rechtslagen etc. – viel zu vielfältig und zu komplex. Konkrete Vorschläge als Praxisanleitungen liegen zudem schon vielfach vor. Es mangelt dagegen an grundlegenden, aber auch situationsbezogenen Kriterien, wie solche Vorschläge jeweils in Gebrauch zu nehmen sind und wie überhaupt in einem oft skeptisch-zurückhaltenden Umfeld für Schulgottesdienste eingetreten werden kann“ (9ff.). Der äußerst hilfreiche Text ist in folgende sechs Abschnitte eingeteilt: 1. Grundlagen: Schulgottesdienste in der öffentlichen Schule, 2. Die Rechtslage, 3. Schulgottesdienste im Plural, 4. Praktische Anregungen, 5. Die Liturgie des Schulgottesdienstes sowie 6. Liturgisch handeln (Liturgische Rollen – Beten – Bekennen – Verkündigen – Singen und Musizieren – Mit dem Körper sprechen).

Die bleibende Aktualität der Bibel didaktisch aufzuzeigen ist eine der Hauptintentionen der im LIT Verlag (ISBN 3-643-11872-1) veröffentlichten Münchener Habilitationsschrift **Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel** von Herbert Stettberger. Im Vorwort zu seiner enorm umfangreichen (650 Seiten!) und leider auch sehr teuren (74,90 Euro) Untersuchung schreibt der Verfasser zunächst: „*Empathisches Lernen* beruht wesentlich auf dem Prinzip der *kreativen Nachahmung* von Modellen und Vorbildern. Anders als bei der unerlaubten Nachahmung von Produkten wird beim empathischen Imitationslernen die Differenz zwischen Vorbildern einerseits und den daran sich orientierenden Lernenden andererseits gewahrt und gewürdigt. Mit wahrhaftiger Empathie verbindet sich die Einsicht, dass Menschen in respektvoller Art und Weise voneinander lernen können. Denn eine ernsthafte Nachahmung führt konsequenterweise zu einem *Perspektivenwechsel*, der die Situation des Mitmenschen ansatzweise erfahrbar werden lässt. Aus der Perspektive des Mitmenschen heraus drängen sich eine Überprüfung und möglicherweise eine Korrektur persönlicher Einstellungen und Haltungen auf. Im Rahmen einer empathischen Bibeldidaktik kommen insbesondere biblische Erzählfiguren und Personen sowie auch die Autoren in den Blick. Sie erfahren durch empathisches Lernen eine neue Dimension der Wertschätzung. Gleichzeitig können empathisch Lernende aus der Bibel Glaube, Hoffnung und Liebe (1 Kor 13,13) schöpfen.

Der Aufruf zur *Nachfolge Jesu Christi* gewinnt vor diesem Hintergrund eine für den heutigen Religionsunterricht ungewohnte Brisanz. Die vorliegende interdisziplinär angelegte Studie will im Zuge der Konkretisierung empathischen Lernens *mit* der Bibel aufzeigen, was *von* der Bibel gelernt werden kann. Denn biblische Texte bergen ein enormes empathisches Potential in sich, das es zu entdecken gilt. Auf diese Weise wird auch die bleibende Aktualität biblischer Botschaften transparent“ (1f). Sodann skizziert er in der Einleitung den Aufbau der Studie wie folgt: „Zunächst gilt es terminologisch Klarheit zu verschaffen, von welchem Begriffskonzept auszugehen ist. Da es eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsansätze von *Empathie* gibt und die Verwendung des Lexems ambivalent ist, wird im ersten Kapitel eine Herleitung und Klärung des Empathiebegriffs sowie des Verständnisses von Empathie vorgenommen. Es folgt in Kapitel 2 eine Erörterung der Frage, inwieweit die Religions- und im Besonderen die Bibeldidaktik von sich aus als empathische Wissenschaften zu bezeichnen sind. Hierbei richtet sich das Augenmerk auch auf die bisherige, teilweise interdisziplinär geprägte Forschungsgeschichte. Kapitel 3 beinhaltet eine weitere Präzisierung des Empathiebegriffs und eine Systematisierung des Empathiephänomens. Konstitutiv für die gesamte nachfolgende Untersuchung ist dabei das entworfene WITH-Empathie-Modell. Auf der Basis dieses Modells lässt sich Empathie als Methode und als bibeldidaktisches Prinzip transparent machen (vgl. Kapitel 4). Nach der Darstellung von Möglichkeiten des Lernens *mit* der Bibel werden dann in Kapitel 5 konkrete Chancen der Anwendung des WITH-Modells aufgezeigt; *von* der Bibel können SchülerInnen wie LehrerInnen insofern empathisch lernen, als sich in vielen Texten die einzelnen WITH-Phasen dechiffrieren lassen. Hier werden beispielhaft empathische Strukturen und Strategien im ersten Korinther- und im Philemonbrief, in zwei lukanischen Sondergutgleichnissen und synoptischen Wundergeschichten sowie in zwei alttestamentlichen dialogisch konzipierten Perikopen vorgestellt. Den Abschluss bilden eine *exemplarische Skizzierung empathischen Lernens mit und von der Bibel* auf Basis der Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) in Kapitel 6 sowie eine Zusammenfassung mit Ausblick (in Kapitel 7). Die Untersuchung konzentriert sich bibeldidaktisch auf den schulischen Religionsunterricht und seine Rahmenbedingungen. Im Mittelpunkt des Interesses

stehen dabei die SchülerInnen und LehrerInnen sowie deren Lernprozesse im Bibelunterricht“ (4f).

In dem zusammenfassenden Kapitel (571-577) schreibt der Autor unter anderem: „Eine empathische Bibeldidaktik beinhaltet einen konzentrierten und mehrdimensionalen Wahrnehmungsprozess. Einerseits richtet sich der Blick auf die Bibel und ihre Botschaften, andererseits auf ihre RezipientInnen und deren Anliegen. [...] *Empathisches Lernen* erstreckt sich nicht nur auf eine gegenseitige gefühlsmäßige Anteilnahme oder ein Hineinfühlen in die Lage des jeweiligen Gegenübers. Als bedeutsam erweist sich vielmehr auch die kognitive Dimension, das Hineindenken in die (Mit-) SchülerIn oder LehrerIn, die *Theory of Mind*. Entscheidend für die empathische Kompetenz von LehrerInnen wie SchülerInnen im Religionsunterricht ist die Einsicht, dass es sich beim empathischen Verstehen von Mitmenschen und im Besonderen von biblischen Texten bzw. Botschaften nicht um eine bloße Form von Sentimentalität handelt. *Empathie* ist als *komplexes Geschehen* zu bezeichnen, dessen Teilprozesse sich begrifflich erfassen und systematisieren lassen. Im Rahmen dieser Studie wurden die abgrenzbaren Komponenten von *Empathie* im *WITH-Modell* dargestellt.

Die Konzeption dieses Modells stellt ein Novum dar, insofern es dazu bisher keinen vergleichbaren systematischen Entwurf gibt, der religions- bzw. bibeldidaktisch appliziert wurde. Empirische wie hermeneutische Erkenntnisse vor allem aus den Bereichen der (Sozial-)Psychologie und Neurobiologie bildeten hierfür die Grundlage. Die Komplexität von Empathieprozessen kommt im WITH-Modell vereinfacht, bzw. übersichtlich, und gleichzeitig prägnant, d.h. basierend auf aktuellen Forschungsergebnissen, zur Darstellung. *Empathie* ist demnach als *(re)aktiver Prozess* zu verstehen, der sich aus den folgenden vier Phasen zusammensetzt: *Wahrnehmung, Imitation, Teil-Identifikation* und *Handlung*. Dieser Prozess vollzieht sich im intensiven Wahrnehmen des jeweiligen Gegenübers, im aufmerksamen Imitieren (Spiegeln), in der Teil-Identifikation mit einer Referenzperson sowie im (pro-)sozialen bzw. altruistischen, (inter-) kulturellen und (inter-) religiösen Handeln. Ein empathisches Verstehen anderer Menschen kommt wesentlich durch die Nachahmung seiner Befindlichkeit, seiner wahrnehmbaren Handlung und Haltung zustande. Hierbei sind unbewusst-spiegelneuronale wie bewusst-modellierende Effekte ausschlaggebend. Sie ermöglichen eine Perspektiveninduktion und eine ansatzweise Identifikation mit einer Referenzperson. Empathisches Handeln orientiert sich am Wohl, an den Bedürfnissen, am Denken und Fühlen des Mitmenschen. Es setzt ein Lernen vom Anderen voraus und überprüft die eigene Perspektive. Insofern sind empathische Handlungen interkommunikativ geprägt und interkulturell wie interreligiös motiviert. [...]

Für den Religionsunterricht stellt Empathie eine *Lernmethode* und gleichzeitig ein übergreifendes *Lernprinzip* dar. Sowohl das Lernen *von-* und *miteinander* als auch das Lernen *von* und *mit* der Bibel basieren wesentlich auf empathischen Prozessen, die im WITH-Modell greifbar werden. Indem WITH-Strukturen in biblischen Texten (re-) konstruiert werden, findet damit gleichzeitig eine *Aktualisierung biblischer Botschaften* für SchülerInnen wie LehrerInnen statt. Alle an der empathischen (Re-) Konstruktion Beteiligten erhalten dabei die Gelegenheit, sich teilweise selbst in biblischen Figuren, Autoren und Redaktoren zu entdecken. Artikulierte Lebens- und Glaubenserfahrungen werden auf diese Weise unmittelbar nachvollziehbar, relevant und brisant. [...] Empathisches Lernen mit Kopf, Herz und Hand vollzieht sich vor allem in *offenen Unterrichtsformen*. Dies erfordert von LehrerInnen, Spielräume für reflektierte, aber ebenso für spontane Formen der Auseinandersetzung mit biblischen Botschaften zu schaffen. Scheinbar unkonzentrierte Imitationshandlungen sind

insofern nicht unbedingt als Unterrichtsstörungen, sondern möglicherweise als Indiz für eine empathisch-konstruktive Auseinandersetzung mit biblischen Lernangeboten zu verstehen. Im schulischen Religionsunterricht eignen sich für die empathische (Re-)Konstruktion besonders Texte der Bibel mit einem offenkundigen Empathieniveau, die WITH-Strukturen transparent werden lassen. Besonders deutlich kommen WITH-Strategien in der paulinischen Persuasionstaktik, aber auch in Gleichnis- und Wundererzählungen sowie in alttestamentlichen Dialogtexten zum Vorschein.

In 1 Kor 9,19-23 stellt Paulus sein Empathie-Konzept direkt vor. Der Philemonbrief gibt Zeugnis von der empathischpersuasiven Kompetenz des Paulus. Für SchülerInnen ist auch die AdressatInnenorientierung von Gleichniserzählungen nachvollziehbar. Neben der Parabel vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) kommt insbesondere die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) für die Behandlung im Unterricht in Betracht. Denn hier werden die WITH-Phasen und die Entscheidungsschritte zum altruistischen Handeln sehr anschaulich vor Augen geführt. Als methodisch besonders relevant hat sich das *Bibel-Freeze-Improvisationsspiel* erwiesen; empathisches Handeln wird hier in *inklusive* Weise inszeniert und realisiert. Alle SchülerInnen und LehrerInnen sind eingeladen, sich aktiv am Spiel zu beteiligen. Eine Trennung von Publikum und Spielenden besteht nicht. Stattdessen sind alle im Spielvorgang involviert. Durch die Möglichkeit des ‚Einfrierens‘ von Spielszenen ist ein schneller Austausch von AkteurInnen realisierbar; jede SchülerIn und auch die LehrerIn können unterschiedliche Rollen mimen und die Szenerie von unterschiedlichen Perspektiven aus kennenlernen. Bei der improvisierten Inszenierung der Beispielgeschichte vom barmherzigen Samariter wird helfendes und (inter-)religiöses Handeln zugleich spielerisch problematisiert; auf diese Weise werden realistische und nachhaltige Handlungsperspektiven transparent gemacht.“ Es ist mit dem Verfasser zu wünschen, dass empathisches Lernen mit und von der Bibel als hermeneutisches Schlüsselprinzip gerade für eine „bunte“ Lerngemeinschaft in einer pluralistisch geprägten Postmoderne begehbare Wege der *Nachfolge Jesu Christi* aufzeigen kann!

Zum einen das Forschungsfeld „Schülerfragen“ hinsichtlich praxis-relevanter Information abschreiten und zum anderen interessante Unterrichtsideen für alle Schulstufen vorstellen, um eine konstruktive Fragehaltung im Religionsunterricht anzubahnen: Dies sind die Absichten des von Mirjam Zimmermann im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77616-2) herausgegebenen Buches **Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerorientierten Didaktik**. Das anregende Werk gliedert sich in folgende vier Teile: 1. Zur Bedeutung des Themas, 2. Drei Unterrichtsideen zu einer schülerfrageorientierten Didaktik – Primarstufe (Orientierungsstufe), 3. Drei Unterrichtsideen zu einer schülerfrageorientierten Didaktik – Sekundarstufe I, 4. Fünf Unterrichtsideen zu einer schülerfrageorientierten Didaktik – Sekundarstufe II. Zu Recht betont die Herausgeberin, dass innerhalb und außerhalb der Schule eine Fragekompetenz nötig ist, um das Gegenüber kennenzulernen, Wissen zu umreißen, zu sichern und zu vertiefen, Zusammenhänge zu hinterfragen, Textverständnis zu überprüfen etc.: „Der Religionsunterricht bietet gerade für die nicht (einfach) zu beantwortenden Fragen einen Raum, der genutzt werden sollte“ (8).

Einer ganz anderen, bisher wenig beachteten Dimension religionspädagogischer Arbeit, nämlich der Mnemonik, widmet sich die bei V&R unipress (ISBN 3-8471-0028-7) erschienene Dortmunder Dissertation **Goldene Buchstaben ins Herz schreiben. Die Rolle des Memorierens in religiösen Bildungsprozessen** von Arndt Elmar

Schnepper. In der Einleitung gibt der Verfasser zunächst folgende Übersicht über seine äußerst gelehrte Studie: „Die vorliegende Untersuchung lässt sich in Anlehnung an Aleida Assmann und Jan Assmann von der Theorie des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ leiten (vgl. Kapitel II). Wie kaum eine andere kulturwissenschaftliche Theorie bietet sie für die beschriebene Thematik den notwendig umfassenden Referenzrahmen. Stellen ihre Untersuchungen zum ‚kulturellen Erinnern‘ doch die Zusammenhänge zwischen der Kommemoration, der Identität und ihren gegenseitigen Wechselwirkungen dar. Grundlegend ist Jan und Aleida Assmanns Einsicht, dass soziale Gruppen über ein ‚kulturelles Gedächtnis‘ verfügen, ja geradezu auf es angewiesen sind und es auch entsprechend pflegen müssen, um als Gesellschaft zu überdauern. Ihre Studien folgen der Frage, wie sich Gruppen erinnern und wie sie sich imaginieren, indem sie sich erinnern. Ein besonderer Reiz dieser Kulturtheorie liegt in dem Umstand begründet, dass sich viele ihrer Einzelstudien direkt auf jüdische und frühchristliche Quellen beziehen. In seinen Untersuchungen der frühen Hochkulturen greift etwa Jan Assmann immer wieder auf die biblischen Bücher zurück, um die konnektive Struktur der gemeinsamen Erinnerung zu exemplifizieren. Als locus classicus führt Jan Assmann das Buch Deuteronomium an. Die dort enthaltene Abschiedsrede des Moses an der Schwelle des Eisodus identifiziert er als ‚eine Theorie der individuellen, kollektiven und kulturellen Erinnerung.‘ Inmitten eines sich verändernden Milieus wird Israel eine kulturelle Mnemotechnik an die Hand gegeben, um das ursprüngliche Selbst- und Weltbild zu bewahren. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang Assmanns Hinweis auf das Memorieren als wesentlichen Modus der hebräischen Erinnerungskultur. Im Anschluss an die kulturwissenschaftliche Einfassung folgt eine historische Erörterung der Rolle des Memorierens im biblischen Kontext (Kapitel III).

Im Alten Testament sind es insbesondere die Bücher Deuteronomium, das Buch der Proverbien, der Psalter und die Jesaja-Texte, die hier besondere Aufmerksamkeit verdienen. Bemerkenswert sind hierbei die verschiedenen Funktionen, in denen das wörtliche Lernen eingebettet ist. Während das Memorieren im 5. Mosebuch als Element der sozialen Identitätsbildung fungiert, wird es im Buch der Sprüche mit dem Ideal der Bildung und persönlichen Identitätsstiftung verknüpft. Im Nachzeichnen der redaktionsgeschichtlichen Genese des Buches der Psalmen erweist sich das Auswendiglernen wiederum als genuines Medium der Spiritualität. Der Befund der jesajanischen Texte deutet an, dass im alttestamentlichen Verständnis charismatische Religiosität und memorierendes Lernen sich keinesfalls ausschließen, sondern einander vielmehr zu ergänzen vermögen. Die beobachtete Gewichtigkeit erschließt sich ebenfalls aus den neutestamentlichen Schriften. Es sind insbesondere die Untersuchungen zu den synoptischen Evangelien, die nahelegen, dass es sich hierbei um den schriftlichen Niederschlag einer zuvor mündlich memorierten Jesus-Überlieferung handelt. Ja, es zeigt sich, dass Jesus von Nazareth – ganz in der weisheitlichen Tradition seiner Zeit – auf schriftliche Niederlegungen verzichtet und seine Lehre prononciert in einer gepflegten Überlieferung vermittelt. Der Stifter des christlichen Glaubens tritt als ein Lehrer in Erscheinung, der offensichtlich seine Inhalte so formuliert, dass sie memoriert und adäquat tradiert werden können.

Weitere Ermittlungen in den kontextuellen Kulturen der biblischen Bücher unterstreichen die Wertschätzung des Auswendiglernens. Insbesondere das rabbinische Konzept der ‚mündlichen Thora‘ legt nahe, dass die weit verbreitete Praxis des Memorierens keinesfalls nur den medialen Bedingungen der alten Zeit geschuldet, sondern vielmehr Ausdruck einer religiösen Identität ist. Mündliches Memorieren und schriftliches Tradieren der heiligen Texte werden hier als gleichwertige Rezeptionsformen

wahrgenommen. Noch einen Schritt weiter gehen teilweise die Zeugnisse der hellenistischen Welt, in denen zumindest die älteren Quellen ein Primat der mündlichen Vermittlung vermuten lassen. Als unerlässliches Element in der öffentlichen Rhetorik und in der privaten Psychagogik wirkt die hellenistische Tradition des Memorierens bis in die Neuzeit nach. Als identitätsstiftende Impulse protestantischer Bildungsverständnisse empfehlen sich zur näheren Beachtung ebenso die Zeit der Reformation und mit ihr insbesondere die Person Martin Luthers (vgl. Kapitel IV). In der Bilanz schält sich der ursprünglich enge Konnex von reformatorischem Selbstverständnis, evangelisch geprägter Pädagogik und mnemonischer Gedächtniskunst heraus. Das geistige Aneignen und Behalten biblischer und kirchlicher Texte wird hier als unauflösbarer Wesenszug der Erziehungsarbeit wahrgenommen. Einerseits distanzieren sich die Reformatoren mit ihrer Wortaffinität und der gleichzeitigen Entbilderung der Mnemonik von den frühmittelalterlichen Mnemotechniken, andererseits verstärken sie die Tendenz der spätmittelalterlichen Neuverortung des Auswendiglernens, indem sie es seltener der Rhetorik und vermehrt den ethischen und religiösen Bildungsvorgängen zuordnen.

Nicht eine isoliert operierende Archivierung des Wissens wird beabsichtigt, sondern der Aufbau eines geistigen Systems zur religiösen Identitätsbildung und individuellen Kontingenzbewältigung steht im Zentrum der Bemühungen. Hervorzuheben ist der Umstand, dass die Reformation mit der einhergehenden Technisierung des Buchdrucks einen enormen Schub für das Memorieren markiert. Schon hier zeichnet sich ab, dass die von nun an fortschreitende Medienentwicklung keineswegs als ausschlaggebend für den neuzeitlichen Niedergang des Auswendiglernens gewertet werden kann. Vielmehr sind die Gründe hierfür in den Funktionen zu suchen, die eine Gesellschaft dem Gedächtnis und seinem Gebrauch überträgt. Im Ergebnis zeichnet sich das Memorieren in den Anfängen des Protestantismus als kardinale Kulturtechnik ab, die die typische evangelische ‚Kultur des Wortes‘ prägt und fördert. Die Wirkungsgeschichte dieses reformatorischen Impetus lässt sich von der altprotestantischen Orthodoxie bis in die Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts in diversen Bildungskonzeptionen und Unterrichtsmodellen abbilden (vgl. Kapitel V). Entgegen anderslautenden Annahmen ist festzuhalten, dass das Memorieren im Verlauf der kirchlich konturierten Pädagogik wohl modifiziert, aber niemals grundsätzlich und auf Dauer zur Disposition gestellt wird. In der nachreformatorischen Zeit dominiert das konsolative Moment die Praxis des absichtsvollen Erinnerns und korrespondiert so mit der memorativen Frömmigkeit seiner Zeit. Die sich später anschließenden religionspädagogischen Strömungen setzen je nach theologischem Vorverständnis ihre typischen Akzente. Während etwa die konfessionelle Katechetik das doktrinale Element betont, unterstreichen Aufklärung und Pietismus das vorausgehende Verständnis und die ethische Praktikabilität der Memoriate. Auch in den folgenden Phasen der Herbartianer, der Reformpädagogik und der Liberalen Religionspädagogik lassen sich entsprechende Akkommodationen verifizieren. Zu den häufig wiederkehrenden Kontroversen zählen die Fragen nach dem Volumen der Inhalte, ihrem konfessorischen Charakter insbesondere im schulischen Religionsunterricht und dem Verhältnis von verordnetem Lernen und eigenständigem Verstehen. Ein prinzipielles Infragestellen oder gar eine Eliminierung lässt sich aber weder bei den exponierten Einzelkonzeptionen noch in der flächendeckenden Praxis nachweisen.

Im Raum der Evangelischen Unterweisung erfährt das Memorieren während des Dritten Reiches und erst recht in den beiden jungen deutschen Staaten gar eine neuerliche Aufwertung. Im bewussten Rekurs auf reformatorische Prämissen erhalten in der evangelischen Religionspädagogik insbesondere die katechetischen Memoriate wie-

der ein neues Gewicht. Stellt das Memorieren bis zu diesem Zeitpunkt eine basale Methodik des religiösen Bildungsprogramms dar, so erleidet es in der sogenannten ‚Reformdekade‘ Ende der Sechzigerjahre und Anfang der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts einen nachhaltigen Niedergang (vgl. Kapitel VI). Unter Zuhilfenahme des kulturwissenschaftlichen Verfahrens der Kritischen Diskursanalyse von Siegfried Jäger werden sowohl die diskursiven Kontexte als auch die Diskurse an sich erhoben, in denen der Abbruch des Auswendiglernens vonstattengeht. Neben den religionspädagogischen Debatten gilt auch ein Blick den parallel verlaufenden Diskussionen in der Deutschdidaktik. Als wesentliche Voraussetzung des nun einsetzenden Diskurses treten die Ökonomisierung und spätere Politisierung des Bildungsbegriffes hervor. Hinzu kommen die sukzessive Säkularisierung der Gesellschaft und der eintretende Verlust eines allgemein anerkannten Bildungskanons humanistischer Tradition.

Unter diesen kritischen Vorzeichen vollzieht sich nun die Erosion: Auf die Spätzeit der Evangelischen Unterweisung bis Anfang der Sechzigerjahre folgt die Phase des Hermeneutischen Religionsunterrichts. Wohl führt sie das Memorieren in reduzierter Form fort, doch die Begründung erhält eine tendenziell ästhetisierende Tendenz. Mit dem Konzept und der Umsetzung der Problem- bzw. themenorientierten Religionspädagogik wird dann die Bedeutung des Auswendiglernens mit bisher nicht bekannter Vehemenz dekonstruiert. Anhand der Diskursverläufe um die Hessischen Lehrplanrevisionen, die Entwicklung von religionspädagogischen Einzelentwürfen, die Konfirmandenlehrpläne in der Evangelischen Kirche von Westfalen und die Fortführung des Spruchbuches in der Evangelischen Landeskirche in Württemberg werden diese Abfolgen kritisch analysiert. Zum Schluss versucht die Arbeit unter Verwendung der Überlegungen der Jägerschen Diskursanalyse mit der gebotenen Vorsicht eine Einschätzung des zukünftigen Debattenverlaufes des Auswendiglernens (vgl. Kapitel VII).

Im Fazit lässt eine vorsichtige Bewertung der diskursiven Konstellationen eine Rückkehr des Memorierens durchaus als möglich erscheinen. Der fortschreitende Verlust religiöser Semantik in der bundesrepublikanischen Gesellschaft, die bildungspolitische Beschäftigung mit der Kompetenzorientierung und die religionspädagogische Erörterung der Elementarisierung lassen auf einen durchaus günstigeren Kontext als noch Ende der Sechzigerjahre schließen. Erste Revisionen in der Literaturdidaktik konsolidieren diesen Eindruck. Eingedenk der Assmannschen Einblicke in die Funktionen des kulturellen Gedächtnisses werden sodann die bildungstheoretischen Potenziale des Auswendiglernens für die Religionspädagogik eingehender bemessen. Im Ergebnis lassen sich fünf Bildungsressourcen ermitteln: soziale Identitätsstiftung, persönliche Identitätskonstruktion, kontrapräsentische Erinnerung als Form der Resilienz, performative Applikation biblischer Textstrukturen und Ausgestaltung theologischer Sprachfähigkeit. Als originaler Modus jüdisch-christlicher Erinnerungskultur bleibt das Memorieren – so das Resultat der Untersuchung – darum auch unter den gegenwärtigen Gegebenheiten eine elementare Methode der religionspädagogischen Bemühungen und ein unverbrüchliches Desiderat religiöser Bildungsprozesse“ (14-17).

Spannend lesen sich auch die Gedanken des Verfassers in dessen Resümee: „Die diskursanalytischen Überlegungen im Anschluss an Siegfried Jäger legen einen offenen Kontext für die Diskussion über das Memorieren nahe. Der gesellschaftliche Verlust religiöser Semantik, die Bildungsdebatte um die Kompetenzorientierung und die religionspädagogische Erörterung der Elementarisierung ergeben in toto eine sehr viel günstigere Konstellation als sie noch Ende der Sechzigerjahre zu verzeich-

nen ist. Der Blick auf den parallel verlaufenden Diskurs in der Literaturdidaktik erhärtet diesen Eindruck. Mithilfe der Assmannschen Grundeinsichten in die Funktionen des kulturellen Gedächtnisses lassen sich die bildungstheoretischen Potenziale des Auswendiglernens für die Religionspädagogik näher bestimmen. Das Einprägen und Verinnerlichen wird hier – unter Bezugnahme auf die jüdisch-christliche Tradition – als einer der konstitutiven Formen der Weitergabe der Erinnerung gewertet. Das kulturelle Gedächtnis bedarf der Pflege und die Mnemonik stellt eine ihrer ursprünglichsten Wege dar, diese auszuüben.

Die Bildungsressourcen des Auswendiglernens können für fünf Felder präzisiert werden. Zum einen vermag das memorierende Erinnern soziale Gedächtnisse und Selbstbilder zu konstruieren. Nur dort, wo Erinnerungen gemeinsam bewusst sind, können Individuen eine Gemeinschaft dauerhaft bilden. Diese Einsicht Assmanns korrespondiert mit zeitgenössischen Überlegungen, die solchen verbindenden Erinnerungsfiguren im schulischen und kirchlichen Raum neue Aufmerksamkeit schenken. Das wörtliche Erinnern vermag ebenso die personale Identitätsbildung zu fördern. Entwickelt der einzelne Mensch doch sein Selbstbild kraft seiner Partizipation am Selbstbild der Gruppe. Und es ist wiederum die memorierende Teilhabe, der hier eine entscheidende Rolle bei der Verbindung von sozialer und personaler Identität zukommt. Dies lässt sich insbesondere für die Bildung der religiösen Identität festhalten, die sehr bewusst die soziale Kommunikation für die individuelle Bildung voraussetzt. Ein drittes Potenzial berührt die suspendierende Wirksamkeit der Memoriate. Es ist ihre kontrapräsentische Funktion, die dem Lernenden hilft, eine religiös geprägte Resilienz zu entwickeln. Im Weiteren ist auch auf die performierende Relevanz hinzuweisen. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der jüdisch-christlichen Texttraditionen entspringt einem repetierenden Gebrauch der Erinnerung. Erst im Auswendiglernen und Auswendigsprechen vollzieht sich der natürliche und urwüchsige Charakter der Texte. Das fünfte Feld bezieht sich auf die argumentative Ebene des Sprechens. Erinnerung und Gespräch – das zeigt das Buch Deuteronomium – sind nicht voneinander zu trennen. Beide bedingen und befruchten einander. Für die Religionspädagogik ist der kindertheologische Ansatz anzuführen, der auf die Relevanz von geprägtem und verinnerlichtem Wissen für das Theologisieren mit Kindern aufmerksam macht. Im Fazit lässt sich festhalten: Das Memorieren religiöser Basistexte fördert die Beheimatungskraft im schulischen und kirchlichen Kontext, es vermag die religiöse Biographie junger Menschen sinnvoll zu bilden, es wirkt unterstützend in der Lebensbewältigung, es eröffnet originale Zugänge zu religiösen Erfahrungen und es begünstigt die Entwicklung der theologischen Gesprächsfähigkeit. Das Auswendiglernen als ursprünglicher Modus der jüdisch-christlichen Erinnerung ist somit auch im Horizont der Moderne eine elementare Methode der Religionspädagogik und ein unverbrüchliches Desiderat religiöser Bildungsprozesse“ (282ff.). Dies luzide aufgezeigt zu haben ist kein geringes Verdienst!

Statt Fragen oder Memorieren zu betonen fordert Frank Thomas Brinkmann in seinem im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77662-9) veröffentlichten anregenden Band **Gott in Szene setzen. Bibelperformance und Religionstheater im Unterricht** Religion theatral auf die Bühne des Lebens zu stellen und Gott plakativ in Szene zu setzen: „Nicht von ungefähr wird seit einiger Zeit sehr intensiv darüber nachgedacht, wie und warum Religion in der Schule zur Inszenierung gebracht sein will: Weil Religion etwas Lebendiges ist, etwas, in das man sich hineinerleben muss, um zu begreifen. Religionsbildung ist auch eine Aufführungskunst! Szenenwechsel also? Der vorliegende Band möchte dazu einladen. Er enthält fünf – zwar einerseits fertige, aber doch jederzeit wandelbare – Bühnenstücke; sie können in einem flie-

genden Klassenzimmer direkt zum Einsatz kommen, aber auch reichlich Impulse zur eigenständigen Arbeit geben. (Mögen Religionslehrerinnen und -lehrer ruhig wagen, Ähnliches mit ihren Schülerinnen und Schülern zu fabrizieren!) Entstanden sind diese Bühnenstücke in Religionstheater-Werkprozessen, die über die Kooperation mit der einzigartigen Schauspielgruppe *Seraphim Performance* ihre ganz besonderen Energien, ihre dynamischen Styles entfalten konnten“ (7f).

Dem Autor geht es um Text-Schau-Spiele und Religions-Stück-Werke, um Biblio-Performances und Sinn-Inszenierungen im Religionsunterricht! Er nimmt damit wichtige Elemente der performativen Religionsdidaktik auf. In seiner Einführung schreibt er deshalb: „Ihr weitestgehend gemeinsames Ziel bestimmen die meisten Konzeptvorschläge eines Performativen Religionsunterrichts über die programmatische Absichtserklärung, dass man das entbehrte, weil nicht vorhandene religiöse Erfahrungsreservoir auch im schulischen Rahmen konstruieren und nach Möglichkeit anfüllen will – und zwar auf inszenatorischem Wege! Das ergibt Sinn, besonders im Kontext einer Theorie, die geltend macht, dass (evangelische) christliche Religion eigentlich immer eine Religion der Aufführung, der Feier, der Lebendigkeit, der Inszenierung gewesen ist – und erst mit unnötig gesteigerten Reflexionen (und theoretisierenden Lehrbildungen) zur Leb- und Leiblosigkeit ihrer selbst beigetragen hat. Denn Religion, so sie auf den Schauplätzen und Bühnen des Lebens zu Aufführung und Bedeutung kommen will, ist etwas, was symbolisch zu kommunizieren, durchzuspielen und zu performieren ist. Damit freilich sind wir bei der impliziten Einforderung nach dramatischer Performance angelangt, einer Veranstaltung, die aus Lehrenden Regisseure und aus Lernenden Akteure macht, die die Grenzen von Erlebnis, Erfahrung und Reflexion verwischt und zur (Wieder-)Entdeckung religiöser Deutungs- und Sprechakte verleitet. Sie schwebt quasi als stark theorieträchtiges Mutterschiff aller Mysterienspiele und Texttheater; zur Landung kommt sie u. a. als eine Unterrichtsmethode, bei der Schülerinnen und Schüler mit medialen Neuformatierungen und (erzwungenen) Mutationen eines Textes experimentieren, aber auch eigene Lesarten, Zugänge und existenzielle Interpretationen wagen: etwa, indem sie ein als traditionell ausgewiesenes Textarrangement zerstückeln und fragmentieren, neu sortieren, anders intonieren, völlig verfremden – und sich dadurch zum Freund machen! In der mit diesem didaktischen Projekt angedeuteten Lesart versteht sich das Folgende. Es ist Ergebnis einer jahrelangen experimentellen Arbeit in einer Religionswerkstatt. Die Anregungen dazu kamen aus jener Not von Theologie, Kirche, Schule und Religion, die sich über die hier bereits mehrfach zitierten Schlagzeilen öffentlich bemerkbar machte. In einer Reihe von Befragungen wurde von ganzen Heerscharen Jugendlicher quasi unisono zu verstehen gegeben, dass sie zu Religion ‚keinen Plan‘, von der Kirche ‚keine Ahnung‘ und an der Bibel ‚kein Interesse‘ besitzen.

Dennoch hatte man sich diesmal nicht zum Ziel gesetzt, diese Kommentare auszuwerten, sondern den Fragenkatalog sukzessiv so auszutauschen, dass am Ende eine Listung positiver Antworten stand. Hochinteressant war letztendlich, dass es funktionierte: Für dieselben Zielgruppen konnte bestätigt werden, dass diese Jugendlichen durchaus über gewisse ‚Drehbücher‘ ihrer Lebensabschnitte verfügten – zumal sie typische und immer wiederkehrende Rollen und Motive kannten, ihre Ideen vom Leben auf typischen Schauplätzen, Bühnen und Spielfeldern durchexerzierten, bisweilen auch Experimente wagten und Verfremdungen vornahmen bzw. gestatteten. Selbstverständlich war damit kein übereilter Eifer legitimiert; niemals hätte man ihnen etwa mit dem groben Angebot kommen können, dass sie ja auch die Religion als Lebenssinndeutung, die Kirche als Spielort und die Bibel als Drehbuch verstehen dürften. Was aber, wenn man – eben in einer Werkstatt – bereits die Vorarbeiten leis-

tet, um dann mit einer modifizierten Produktpalette neue Begegnungsprozesse einzuleiten?

Die vorliegende Sammlung an ‚Stücken‘ ist Teil dieser Produktpalette; die Pforten der seinerzeit tatsächlich eröffneten Werkstatt sind mittlerweile wieder geschlossen. Von Schauspielerinnen und Musikern, Drehbuchautorinnen und Regisseuren kamen wichtige und hilfreiche Impulse; zuletzt haben sich Jugendliche selbst an den kreativen Prozessen beteiligt: Sie waren hinzugekommen in einer zweiten Phase der Werkstattarbeit, weil sie ‚etwas mit Theater, aber bestimmt nichts mit Bibel‘ machen wollten. Vom Ergebnis waren sie überrascht! Die dritte Phase beginnt, sobald die Arbeit mit Performance-Theaterstücken in den Religionsunterricht verlegt wird: Ganz grob formuliert lassen sich dazu drei Wege einschlagen, die teils aneinander anschließen, teils aufeinander aufbauen: Der erste Weg (‚vom Stück zum Thema‘) beginnt tatsächlich mit der Lektüre eines Performance-Theaterstücks, mit der Einstudierung und dem Spiel. Eingespielt werden hier Schülerinnen und Schüler, nämlich in eine fremde Welt, eine andere Sichtweise, eine unbekannte Rolle usw., aber auch: in das Drehbuch einer Geschichte, die deswegen nicht ganz fremd ist, weil man ein Bruchteil von ihr doch kennt: etwa das Genre (Gangsterepos) oder die Sprache (der Straße) oder das Format (Kriminalroman). Der zweite Weg (vom Thema zum Stück) ist schon ein größeres Wagnis, insbesondere, wenn er bei der gänzlich ungewohnten Lektüre eines biblischen Textes seinen Ausgang nimmt. Da ist ein gewisser Raum frei zu halten, stets Platz für die Zwischenfrage zu lassen: ‚Von wem würdest du diesen Charakter jetzt spielen lassen? Welche Hollywoodschauspieler fallen dir ein, welche deutschen Darsteller, welche Mitglieder des Klassenverbandes?‘ Der mitzunehmende Arbeitsauftrag besteht dann darin, a) den Charakteren ein Gesicht zu geben, eine Sprache, eine Mimik, und b) die in der Bibel vielleicht nur zurückhaltend beschriebenen Abläufe mit Dynamik zu versehen, mit einem ganz eigenen Tempo, mit einer Dramatik. Am Ende kann ein Vergleich stattfinden: Welches Drehbuch hätten wir, die Schülerinnen und Schüler, nun daraus gemacht – auch im Gegensatz zu dem angebotenen Werk? Damit ist bereits der dritte Weg angedeutet. Er führt zu einem eigenen ‚Stück-Werk‘, kann beschränkt werden am Ende der (religiösen) Seh- und Leseschule, dort, wo Auseinander-Setzungen stattgefunden haben, Entdeckungen gemacht wurden und ein Mit-Erleben möglich ist. Er bahnt sich an, wo Provokationen (‚So war das nie im Leben!‘) und Konfrontationen (‚So war das also wirklich gemeint?‘) erfolgreich gemeistert wurden, wo Schülerinnen und Schülern aufgegangen ist, wie man den Geschehnissen eine Geschichte entnehmen - und eine Geschichte geben kann. Indem man aktiv irritiert, verfremdet, stört und unterbricht, selbst aber auch Irritation, Verfremdung, Störung und Unterbrechung zulässt, kommt man dazu, Welten neu zu sehen, zu deuten und zu beschreiben. Bis sich dann wirklich ein ‚starkes Stück‘ auch als ein ‚Stück Leben‘ begreift – und am Ende womöglich weder Bibel noch Religion unverstänlich geblieben sind“ (15ff). Folgende fünf Theaterstücke laden zur Nachahmung und Einübung von Bibel-Performance und Religionstheater im Unterricht ein: „Simson Reloaded“ – Elia: Held oder Massenmörder? – Hiob - Shortcuts – Aal und Leber. Was Jesus auf die Pizza nahm – Die Theke am Ende der Welt.

Aus der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ in der kassel university press gilt es drei Veröffentlichungen anzuzeigen: Zum einen **Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen, Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojekts** von Sebastian Hamel (ISBN 3-86219-274-8), die sich der Untersuchung widmet, „welche Rolle die Theodizeefrage für Kinder und Jugendliche spielt und welche Relevanz sie für theo-

logische Gespräche hat. Ziel der Arbeit ist es, einen Überblick über die Dimensionen im Umgang mit der Theodizeefrage zu schaffen, und dabei sowohl wissenschaftliche Annäherungen auf theologischer und philosophischer Ebene zu beachten sowie – übertragen auf die Perspektive der Kinder und Jugendlichen – die Ergebnisse einiger bislang durchgeführter Studien zu beleuchten. Kernstück dieser Analyse ist allerdings die angesprochene Forschungswerkstatt, welche unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz im Sommersemester 2011 von Studierenden der Universität Kassel durchgeführt wurde. Im Zuge der drei Doppelstunden, in denen es mit Schülerinnen und Schülern einer siebten Klasse zu theologischen Gesprächen kam, kristallisierte sich die Frage nach Gott und Leid in einer der drei Gruppen zum dominanten Thema heraus, was die Forschungswerkstatt in eine neue Richtung lenkte. Hier besteht das Anliegen darin, zunächst zu analysieren, wie die Jugendlichen mit der Theodizeefrage umgehen. Welche Erklärungen finden sie für die Koexistenz von Gott und dem Leid in der Welt? Und welche Gotteskonzepte entwickeln sie angesichts dieser Problematik? Die im Zuge dessen gewonnenen Einblicke sollen Rückschlüsse darüber geben, welche Bedeutung die Theodizeefrage für die Schülerinnen und Schüler hat. Abschließend sollen diese Erkenntnisse vor dem Hintergrund der erwähnten Studien betrachtet werden und stichhaltige Einsichten zur Behandlung der Theodizeefrage mit Kindern und Jugendlichen liefern“ (11f).

Zum anderen die Veröffentlichung **Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse** von Magdalena Rode (ISBN 3-86219-300-4), die ebenfalls ihre Wurzeln in der Kasseler Forschungswerkstatt zu theologischen Gesprächen mit Jugendlichen hat. Auf fachwissenschaftlicher und -didaktischer Grundlage entwickelt die Autorin eine Unterrichtsreihe zum Thema „Leid“, die sie in einem zehnten Jahrgang erprobt. Dabei werden die Unterrichtsstunden transkribiert. Im Rückblick auf die gesamte Unterrichtsreihe wählt sie zwei Unterrichtsstunden aus, die sie detailliert und letztlich exemplarisch für die gesamte Reihe analysiert. In ihrem Fazit gelangt die Autorin zu der Erkenntnis, dass die von ihr unterrichteten Jugendlichen Leid insbesondere mit menschlichen Verhaltensweisen in Verbindung bringen. Die Heranwachsenden nehmen Leiderfahrungen wahr als etwas, das zum menschlichen Leben dazugehört und mit dem man lernen muss umzugehen. Welche Rolle Gott dabei spielt, beurteilen die Schüler unterschiedlich.

Zum dritten die gedanklichen Ausflüge in die Literatur und eigene Erfahrungswelt von Stefanie Neruda mit der Leitfrage „Welche Relevanz und religionspädagogische Konsequenz besitzt die Frage nach Gott und dem Leid heute bei Jugendlichen?“. Ihr Buch trägt den Titel **Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?** (ISBN 3-86219-356-1) und ist in fünf sogenannte Stationen gegliedert: 1. Station: Theodizee theologisch, 2. Station: Theodizee bei Jugendlichen, 3. Station: Theodizee im Religionsunterricht, 4. Station: Theodizee und Theologisieren mit Jugendlichen, 5. Station: Wegweisung. Eine weitere jugendtheologische Studie, die dafür wirbt, die Theologie *der* Jugendlichen wahrzunehmen, Theologie *mit* Jugendlichen zu betreiben und Theologie *für* Jugendliche zu gestalten!

Einem wissenschaftlich bisher äußerst unterbelichteten Thema widmet sich die im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-022949-5) erschienene Erlangen-Nürnberger Dissertation von Daniela Haas **Das Phänomen Scham. Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht**. Die Autorin nähert sich auf beeindruckende Weise einem – wie sie schreibt – diffusen, schwer greif- und in Worte fassbaren Phänomen, einem extrem starken, an die psychische

Substanz des Menschen gehenden Gefühl! Sie verfolgt dabei zwei Hauptintentionen: Zum einen möchte sie das Phänomen Scham unter Berücksichtigung wichtiger Bezugswissenschaften von Pädagogik und Religionspädagogik genauer fassen, zum anderen die pädagogische und religionspädagogische Relevanz von Schamgefühlen analysieren und vor diesem Hintergrund Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur erarbeiten. Ihre Untersuchung gliedert sich in folgende zehn Kapitel: I Erste Annäherung an das Phänomen und den Begriff der Scham; II Entwicklung der Aufgabenstellung / Wissenschaftstheoretische und -methodische Überlegungen; III Scham aus psychologischer Perspektive; IV Scham aus soziologischer und kultur-anthropologischer Perspektive; V Scham aus bibelwissenschaftlicher Perspektive – Altes Testament; VI Scham aus bibelwissenschaftlicher Perspektive – Neues Testament; VII Scham aus systematisch-theologischer Perspektive; VIII Scham aus pädagogischer Perspektive; IX Scham aus religionspädagogischer Perspektive sowie X Fazit: Das Phänomen Scham als pädagogische und religionspädagogische Herausforderung – Anregungen für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur.

Zu diskutieren sind insbesondere unter anderem die aus den zentralen Erkenntnissen des Pädagogik- und des Religionspädagogikkapitels in äußerst knapper und auf das Wesentliche reduzierter Form gewonnenen Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur: „1. Vorhandenes Wissen und Können von SchülerInnen ist zu achten und zu berücksichtigen. 2. In Fehlersituationen ist sachliche Kritik bei gleichzeitiger Wertschätzung der Person meistens die pädagogisch angebrachte Reaktion. 3. Die Behandlung ‚sensibler Themen‘ bedarf einer besonderen Rücksichtnahme auf die emotionalen Befindlichkeiten von SchülerInnen. 4. Selektionserfahrungen sind wo immer möglich zu vermeiden. Betroffene SchülerInnen und Eltern bedürfen einer systematischen, professionellen pädagogischen Betreuung. 5. Eine vertrauensvolle und von Wertschätzung geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung stellt die Basis für gelingende Erziehungsprozesse dar. Sie ist seitens der Lehrkraft daher kontinuierlich zu pflegen. 6. Die Beschämung von SchülerInnen ist nicht mit einer professionellen pädagogischen Beziehungsarbeit zu vereinbaren. SchülerInnen müssen vielmehr bei der konstruktiven Bewältigung von unvermeidlichen Schamerfahrungen unterstützt werden. 7. Eine gute Qualität der Schüler-Schüler-Beziehungen trägt zu einem in konstruktiver Hinsicht schamreduzierten Sozialklima bei. Sie ist von Lehrkräften durch adäquate Diagnose- und Fördermöglichkeiten kontinuierlich zu unterstützen. 8. Zu einer professionellen LehrerInnenausbildung und -fortbildung gehört eine intensive theoretische Beschäftigung mit der Schamthematik. 9. Eine Reflektion und Aufarbeitung eigener Schamerfahrungen ist für Lehrkräfte unerlässlich. Nur so kann der Gefahr einer (transgenerationalen) Weitergabe von Scham bewusst vorgebeugt werden. 10. Pädagogisches Scheitern gehört für Lehrkräfte in einem gewissen Maß zum Berufsalltag. Es stellt daher nicht zwangsläufig einen Schamgrund dar. Von daher sollten pädagogische Misserfolge nicht verschwiegen, verdrängt oder verharmlost, sondern professionell aufgearbeitet werden“ (201). sowie „1. Die Frohbotschaft des Evangeliums darf nie in eine beschämende Drohbotschaft verkehrt werden. 2. Schamfördernde Gottesvorstellungen sind durch die christlichen Kernaussagen zu relativieren, dass Gott den Menschen unbedingt liebt und sich um ihn sorgt. 3. Ein differenziertes Menschenbild stellt diesen als aktives, autonomes und passives Wesen zugleich dar. Besonders bei jugendlichen SchülerInnen ist der Aufbau von Kontingenzbewusstsein und ‚Seins-Vertrauen‘ wichtig, um der verbreiteten Autonomielast entgegenzuwirken. 4. Bezüglich der persönlichen Einstellung der SchülerInnen in Glaubensangelegenheiten ist auf eine Balance zwischen Intimitätswahrung und Offenheit zu achten. 5. Belastende (Scham-)Erfahrungen von SchülerInnen sind im Religionsunterricht zu beachten. Unter ge-

benen Umständen kann der Versuch unternommen werden, sie vorsichtig aufzuarbeiten. 6. Die Arbeit mit Psalmworten und Symbolen ist so zu gestalten, dass diese zu einer Sprach- und Bewältigungshilfe für SchülerInnen werden können. 7. Besonders im Rahmen interreligiösen Lernens sind Respekt und alle Formen der Beschämungsvermeidung einzuüben. 8. Religiöse (Probe-)Handlungen sind im Religionsunterricht durch Distanzierungs- und Reflektionsmöglichkeiten zu flankieren“ (205).

Last but not least gilt es in diesem Abschnitt die im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-55052-6) erschienene neue Veröffentlichung von Hans-Günter Heimbrock mit dem Titel **Das Kreuz – Gestalt, Wirkung, Deutung** anzuzeigen, mit der der Verfasser auf der Basis theologischer, phänomenologischer und ästhetischer Voraussetzungen eine praktisch-theologische Hermeneutik des Kreuzes entfaltet. Im Fokus steht das christliche Ursymbol: „CruX probat omnia“ behauptete M. Luther, das Kreuz ist der Prüfstein für alles in der Theologie, alles muss sich am Kreuz bewähren. Das Kreuz Christi bildet den Grund und Ausgangspunkt des christlichen Glaubens. In liturgischer Feier haben sich bald nach Ostern christliche Gemeinden versammelt, um den auferstandenen Gekreuzigten zu feiern und sich im neuen Glauben zu vergewissern. In theologischen Deutungen haben sich Christinnen und Christen seit den Tagen der Urgemeinde um ein angemessenes Verständnis dieses für sie einzigartigen Ereignisses bemüht. Sie haben mit ihrer Lebensgestaltung und in der Formulierung ethischer Regeln dem zu entsprechen versucht, was neues Leben in Christus nach Ostern kennzeichnen soll. Unter Berufung auf Kreuz und Auferstehung Christi haben einzelne und Gruppen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen eine je spezifische politische Praxis abgeleitet, oft in scharfem Protest gegen herrschende Verhältnisse. Vom Kreuz ging schließlich seit den Tagen der Apostel ein wirkkräftiger Impuls zu diakonischer Praxis aus. Für all dies ist das Kreuz das Zeichen des Christentums geworden. Es verweist auf Leiden und Sterben und Auferweckung Jesu Christi. Aber es ist nicht nur Zeichen, das auf etwas anderes verweist. Es bringt vielmehr selbst etwas zur Darstellung. Als wuchtiges Kreuz an der Stirnwand einer Kirche, als steinernes Wegkreuz, als zierliche Skulptur auf dem Schreibtisch, als Installation aus Glas und Stahl im Museum, wo immer wir ihm begegnen – es hat eine eigene Gestalt, Formgebung, farbliche Gestaltung, Materialität und Größe. Und diese Gestalt ist ein Ganzes, das für Betrachtende als Ganzes etwas zum Ausdruck bringt, in, mit, neben der Erinnerung an Passionserzählungen“ (11).

Die prinzipiellen Fragen des Verfassers zum Umgang der Menschen mit dem Kreuzsymbol werden im Sinne einer Vertiefung und Weiterführung im Schlusskapitel „Das Ziel: Gestalt-Theologie“ anregend zusammengeführt: „Im ersten Kapitel habe ich als Zielsetzung dieses Bandes den Beitrag zu einer praktisch-theologischen Hermeneutik des Kreuzes angekündigt. Nach kreuzestheologischen Überlegungen und nach dem Durchgang durch Handlungsfelder möchte ich abschließend im Blick auf die Disziplin insgesamt fragen: Wohin führt dieser Ansatz für ein realitätsorientiertes Modell Praktischer Theologie? Und was könnte der Gewinn für die Wahrnehmung von Religion in ‚post-säkularen‘ Alltagskulturen sein? Der Gestalt-Impuls, so meine abschließende These, liefert einen Beitrag zur Erneuerung des theologischen Praxis-Verständnisses insgesamt. Das scheint mir Desiderat in einer Diskussionslage, da der Praxis-Begriff und seine ehemals innovative Bedeutung für das Fach aus dem Blick zu geraten drohen. Unter Praxis versteht man gemeinhin das, was man tut, bzw. das, was man tun soll. Praxis ist keine Erfindung der Theologie, sondern der Wissenschaftslehre generell, er ist dabei zunächst ein formaler Begriff. Für die Theologie hat der Praxis-Begriff seit Schleiermacher die wichtige Funktion, das Ganze der

Theologie auf Orientierung an professionellem Handeln auszurichten. Wie im Kapitel zum theologischen Gestaltbegriff oben angesprochen, hat H. Schröer schon vor Jahren den Vorschlag eingebracht, die Disziplin nicht wie üblich am Handlungsbegriff, sondern am Leitfaden des Gestaltbegriffs zu orientieren. Soweit ich sehe, fand dieser unorthodoxe Vorschlag Schröers zunächst keine Resonanz.

Ich meine aber: Praxis als Gestalt zu begreifen, öffnet den Horizont theologischer Reflexion in mehrfacher Hinsicht. Welches Tun liegt auf der Linie mit der Beschäftigung mit Gestalten des Kreuzes, wie sie in vielen Stationen des Bandes skizziert worden ist? Es sind offenbar nicht in erster Linie Vollzüge handelnder Praxis, keine ‚action‘, um die es hier geht, keine instrumentelle Praxis, mit der ein agierender Mensch in die Realität verändernd eingreift. Die Beschäftigung mit dem speziellen Thema dieses Bandes, mit visuellen Gestaltungen des Kreuzes-Symbols und deren Rezeption, hat immer wieder gezeigt: menschliche Praxis wäre zu eng begriffen, wollte man sie auf zweckmäßiges, instrumentelles Handeln eingrenzen. Praxis schließt auch zweckunabhängiges Sehen, Denken und Verhalten, emphatische Bereiche wie Erleben und Erleiden, Sehnsucht und Schmerz mit ein. Menschen vollziehen keineswegs durchgängig subjektgesteuertes bewusstes oder gar verfügendes Handeln. Sie können in spezifischen Situationen auch in Erfahrungen verwickelt, in Grenzsituationen jenen sogar ausgeliefert sein, von ihnen mitgenommen, überwältigt oder gebannt werden. Dieser Ansatz erbringt somit nicht nur eine differenzierende Näherbestimmung religiöser Praxis, sondern zugleich im interdisziplinären Diskurs eine präzisierende Erweiterung des Handlungsbegriffs, die sehr wohl auch in der anthropologischen Debatte über die Theologie hinaus von Belang ist. Der Gestaltbegriff verhilft dazu, menschliche Praxis in erweitertem Sinne zu verstehen. *Zum einen gilt die Öffnung hin auf kulturelle Praxis insgesamt.* Es gibt – mit Tillichs Kulturtheologie argumentierend – protestantisch gesprochen keine spezifisch ‚religiösen‘ Gestalten, auf die Theologie primär verwiesen wäre. Daraus ergibt sich der Impuls für Theologie, ihren Gegenstand jenseits der Enge kirchlicher oder ‚religiöser‘ Praxis neu zu bestimmen. Jenseits applikativer Ansätze wird Religion als Gestalt-Praxis in den Blick genommen als notwendige wie stets vorläufige Kette kulturell vermittelter Gestaltungsversuche. Kulturelle Praxis als Gestalten der Kultur muss als Horizont und als Thema von Theologie in Betracht kommen, und zwar nicht nur in Form von Säkularisaten. Den kulturellen Formen ist jenseits solcher theologischen Ableitungs- und Ordnungsversuche ein Eigenleben zuzugestehen, um den Phänomenen gerecht zu werden. Gerade von den Grenzen her ist Kultur, sind Kulturen als das *Feld* theologischer Reflexion auf Leben und Wirklichkeit hin zu erschließen. *Zum anderen gilt die Erweiterung hin auf erlittene Praxis.* Dem theologisch rekonstruierten Begriff von Gestalt korrespondiert ein spezifischer Zugang auf Wirklichkeit im Ganzen. Der theologisch-theoretische Anspruch, der in der Kreuzestheologie entfaltet ist, richtet sich auch auf die Frage, wie Praktische Theologie Realität und menschliches Verhalten versteht. Theologie, die sich an Einsichten der Kreuzestheologie orientiert, versteht und eröffnet Realität als die Praxis zwischen gelebter und erlittener Erfahrung einerseits, der Hoffnung auf die Umwandlung der Welt andererseits. Der *memoria passionis* des Kreuzes entspricht ein ‚pathisches‘ Element, nicht nur in der Lebenspraxis, sondern auch innerhalb des Erkenntnisprozesses. Das ist überaus wichtig für eine Methodologie der Praktischen Theologie als Empirische Theologie. Theologie kann nur dann als Wirklichkeitswissenschaft bezeichnet werden, wenn sie einen theologisch angemessenen Begriff von Wirklichkeit zugrunde legt. Und der umfasst mehr als eine ‚Ursache-Wirkung-Logik‘. Denn gerade ‚Leiden ist die Wirklichkeit, auf die Evangelium sich bezieht [...] Wirklichkeitsverlust entsteht dort, wo wir uns der Wahrheit des Leidens entziehen und so die Hoffnung unrealistisch verankern. In ei-

ner formelhaften These ausgedrückt bedeutet das, so wie Luther den Streit zwischen *theologia speculativa* und *practica* durch die Frage nach dem Ort und Inhalt der Theologie als Kreuzestheologie reaktiviert: *Praktische Theologie kann dem wahren, entscheidenden Wirklichkeitsverlust nur entgehen, wenn sie sich als scientia praxeos crucis begreift.* (H. Schröer).

Somit ist der Gegenstand der Praktischen Theologie die christliche Praxis in der Lebenswelt als Aktion und Passion, als Wahrnehmen und Bilden von Gestalten zu fassen, eine Doppelbewegung, die auf einer bestimmten, einfühlenden Wahrnehmungshaltung beruht, von der aus sich in fruchtbringender Weise dann eine neue Phänomenbreite öffnet. Für die Lebens- und Glaubenspraxis derjenigen aber, die sich vom Kreuz her als Christen bewusst im Raum der Kirche verorten, ergeben sich daraus neue Impulse: Das Kreuz wahrzunehmen im phänomenologischen wie im theologischen Sinne heißt von den hier zusammengetragenen Wahrnehmungen und Überlegungen auch die Folgen und Möglichkeiten seiner Geschichte heute neu zur Geltung zu bringen. Dabei müssen theologische Reflexion, künstlerische Inszenierung und gesellschaftlich-politisches Handeln keineswegs unverbunden nebeneinander stehen. Das Kreuz in seiner Dialektik von Gewaltgeschichte und Gewaltüberwindung, seiner lebensschaffenden Kraft heute weiterzugeben heißt nicht nur es zu zitieren, sondern es mit allem Ernst aufzunehmen, es dabei mit Fantasie in je neuem Ausdruck zu variieren und neu zu gestalten“ (225ff.). Unter anderem dazu gibt das Buch hervorragende Impulse!

4. Theologie und Film – Theologie und Literatur

Den fulminanten Schlusspunkt des dreibändigen Handbuchprojekts setzt nach 2007 und 2009 nun der dritte Band des von Thomas Bohrmann, Werner Veith und Stephan Zöller im Verlag Ferdinand Schöningh herausgegebenen **Handbuch Theologie und Populärer Film**. Am Beispiel des Filmes „Avatar“ geben die Herausgeber zunächst nochmals eine Einführung in ihren Ansatz, in zeitgenössischen Spielfilmen die explizite oder implizite religiöse Dimension aufzuspüren: „An diesem Ort werden Gebete gesprochen – und manchmal auch erhört.“ Mit einem weltweiten Einspielergebnis von 2,78 Mrd. US-\$ führt James Camerons 3D-Science-Fiktion-Werk AVATAR (Avatar - Aufbruch nach Pandora, USA 2009, R: James Cameron) derzeit die Liste der erfolgreichsten Filme aller Zeiten an. Nicht zum ersten Mal, denn bereits 1997 behauptete Cameron mit der fiktiven Nacherzählung der Jungfernfahrt der RMS Titanic (TITANIC, USA 1998, R: James Cameron) die Spitzenposition in der Liste der erfolgreichsten Filme für sich. Doch Camerons Filme zeichnen sich nicht nur durch ihren kommerziellen Erfolg aus. Seine Werke vermitteln auch eine vielfältige Ästhetik des Erzählens. Dazu zählt nicht zuletzt eine religiöse Dimension. James Cameron steht damit stellvertretend für eine Riege von Filmemachern, deren Werke, mit der ‚Brille‘ der Theologie betrachtet, kaum Zweifel an der Allgegenwart von Religiosität im Spielfilm lassen. Denn abseits aller Säkularisierungsdebatten liefert die Verwendung zahlreicher religiöser Motive in der gegenwärtigen Filmkultur durchaus konkrete Hinweise auf eine spürbare religiöse Sensibilität der Filmschaffenden. Damit wird den Regisseuren und Drehbuchschreibern kein religiöser Impetus unterstellt, sondern vielmehr ein Gespür für An- und Umtriebe innerhalb der Gesellschaften, denen sie entstammen. Es ist offenkundig, dass Motive wie Schuld und Sühne oder Liebe und Freundschaft über alle Genre Grenzen hinweg häufig wiederkehrende Elemente erfolgreicher Erzählstoffe sind. Dies hat damit zu tun, dass sie Grundmotive menschlichen Lebens darstellen.

Ihre Popularität beim Kinopublikum bliebe aber unverständlich, wenn sie nicht gleichzeitig mit großen Ängsten aber auch Hoffnungen und Sehnsüchten verbunden wären. Da populäre Kinofilme vor allem unterhalten wollen, neigen sie dazu, das Publikum mit der dargebotenen Wirklichkeit zu versöhnen. Dieser Anspruch aber ist nur vor dem Hintergrund einer wie auch immer gearteten religiösen Deutung der Wirklichkeit tatsächlich schlüssig. Infolgedessen nehmen die filmanalytischen Beiträge dieses Handbuches erneut nicht nur ‚Blockbuster‘ in den Blick, in denen Religion explizit thematisiert wird, sondern auch Kassenschlager, die möglicherweise nur auf einer Metaebene religiöse Sinnbezüge aufweisen. Dass eine theologisch motivierte Beschäftigung mit Hollywood-Produktionen interessante Rezeptionsperspektiven eröffnen kann, zeigt sich nicht zuletzt anhand des Films AVATAR, der – obschon im engeren Sinne kein religiöser Film – doch mit zahlreichen religiösen Sinnbezügen aufwarten kann. Dies wird unter anderem in der Szene deutlich, in der sich das Volk der Na'vi in ihrer physiologischen und spirituellen Verbundenheit mit der Natur am erklärt heiligen Baum Eywa zu einem ritualisierten Gemeinschaftserlebnis versammelt, um die Inkarnation des körperlich gelähmten Soldaten Sully zu einem Na'vi zu erbitten. Durch die schöpferische Kraft der Natur wird Sully schließlich von seinem körperlichen Leiden erlöst und in einem neuen Körper ‚wiedergeboren‘.

Nicht nur aus dem Blickwinkel eines ‚religiösen Virtuosen‘ bringt James Cameron hier stark religiös konnotierte Bilder und Vorstellungen auf die Leinwand, die eine theologische Deutung aufschlussreich erscheinen lassen. Diese theologische Deutung muss den Rezeptionsvorgang freilich nicht festlegen oder dominieren, sie kann ihn aber perspektivisch öffnen und erweitern“ (9f). Sodann geben die Herausgeber einen Überblick über den Aufbau und Inhalt des lesenswerten Bandes: „Im Bewusstsein der Chancen, aber auch der Grenzen der religiösen Sichtweise auf die populären Kinoerfolge der Gegenwart, möchte der vorliegende letzte Band des ‚Handbuch Theologie und Populärer Film‘ nicht zuletzt den Diskurs um die Frage, was sinnvoller Weise religiös interpretiert werden kann, mit seinen Fachbeiträgen bereichern. In Anlehnung an die vorausgehenden Bände haben die Herausgeber zur Erfüllung dieser Aufgabe wieder Experten aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen und Praxisfeldern der Filmarbeit um instruktive Stellungnahmen gebeten. Die Perspektiven und Positionen in den Beiträgen lassen sich dabei als eine Fortsetzung der ersten beiden Bände der Handbuchreihe lesen. Schwerpunkte wurden diesmal auf unterschiedliche systematische Zugänge zur Analyse populärer Filme sowie die evangelische und katholische Filmarbeit im deutschsprachigen Raum gelegt. Eröffnet wird das erste Kapitel, das sich der Frage nach begründeten theologischen und gesellschaftswissenschaftliche Zugriffen auf die zeitgenössische Spielfilmkultur widmet, mit einer systemkritischen Analyse von expliziter und impliziter Religiosität im Spielfilm. Inwiefern religiöse Themen im populären Film auch der Unterhaltung dienen, prüft der daran anschließende Beitrag. Darüber hinaus wird das pädagogische Vermögen des Gegenwartskinos reflektiert, wobei sich die Frage stellt, inwiefern populäre Filme religiöse Erziehungsarbeit zu leisten im Stande sind. Ferner wird der Spielfilm als Spiegel säkularer moderner Gesellschaften einer fundamentaltheologischen Analyse unterzogen. Dass das moderne Kino auch als Projektionsfläche gesellschaftlicher Befindlichkeiten dienen kann, ist abschließend Gegenstand einer soziologischen Diagnose.

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge des zweiten Kapitels sind allesamt Praktiker der kirchlichen Filmarbeit. Sie stehen mitunter selbst den verschiedenen kirchlichen Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz vor und können daher Einblicke sowohl in die historische Entwicklung ihrer Einrichtungen als auch die gegen-

wärtige praktische Tätigkeit der kirchlichen Filmarbeit geben. Beide christliche Kirchen haben in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur eindrucksvolle Filmarchive aufgebaut, sondern sich vor allem aufgrund ihrer pädagogischen und publizistischen Arbeit mittlerweile eine große, über die Grenzen der Kirche hinaus wirkende und geschätzte Expertise auf dem Gebiet des populären Films erworben. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind vor allem die weithin bekannten Zeitschriftenreihen *film-dienst* und *epd Film*, die von den Kirchen herausgegeben werden, sowie das renommierte *Lexikon des Internationalen Films*.

Das abschließende dritte Kapitel des Handbuchs widmet sich der Analyse ausgewählter populärer Filmproduktionen. Wie bereits in den beiden vorangegangenen Bänden wurden die Autorinnen und Autoren gebeten, vor allem kommerziell erfolgreiche Kinofilme zum Gegenstand ihrer Filmanalysen zu machen. Orientierungspunkt dabei war erneut die ‚Internet Movie Database‘. Auf der Suche nach verlässlichen Zahlen und Daten über die jeweiligen Produktionen und ihre weltweiten Einspielergebnisse hat sich die Internetseite in den letzten Jahren als sinnvolle Informationsquelle bewährt. Der Fokus des Kapitels liegt diesmal auf den kommerziell erfolgreichsten ‚Blockbustern‘ und Reihen der Filmgeschichte; auf eine Differenzierung nach Genres, Figuren oder Motiven wurde bewusst verzichtet. Angeleitet von den jeweiligen Autorinnen und Autoren und angeregt durch die Beiträge des ersten Kapitels kann sich das Lesepublikum somit selbst auf Spurensuche nach expliziten bzw. impliziten Religionsbezügen begeben. Nicht immer sind die Hinweise auf religiöse Motive dabei so eindeutig wie in AVATAR, den Verfilmungen von THE LORD OF THE RINGS oder THE CHRONICLES OF NARNIA sowie in THE DA VINCI CODE bzw. ANGELS AND DEMONS, die unter je spezifischen Schwerpunktsetzungen beleuchtet werden. Noch mehr Neugier (oder auch Skepsis) wecken vielleicht die Filmanalysen zu den Teilen der SHREK-Reihe, JURASSIC PARK oder Quentin Tarantinos KILL BILL: Vol. 1 und Vol. 2. Ähnliches gilt für die erfolgreichen Science-Fiction Produktionen, die durch TERMINATOR, die sechs STAR WARS-Filme und die STAR TREK-Reihe prominent vertreten sind. Das vorliegende Handbuch enthält ein Gesamtregister zu allen genannten Filmen und Regisseuren der Bände 1 bis 3. Ob dabei die angebotenen Interpretationen immer geteilt werden oder nicht: Eine Bestätigung fände das mit dem vorliegenden Band zu Ende gehende Projekt ‚Handbuch Theologie und Populärer Film‘ dann, wenn es (1) zu neuen Überlegungen ermutigt und originelle Zugänge zu bekannten Filmen schafft, (2) die Interdisziplinarität fördert und die Interaktivität der Leser bei zukünftigen Filmrezeptionen anregt und (3) die Wahrnehmung erfolgreicher Hollywoodproduktionen dahingehend verändert, dass sie *nicht nur* als leichte Unterhaltung oder bequemer Zeitvertreib angesehen werden, *sondern auch* Antworten auf grundlegende Fragen des Menschen zu geben versuchen.“(10f) Dies ist zweifellos ausgezeichnet gelungen!

Eine sehr gelungene Monographie zu dem Thema „Film und Theologie“ liegt mit der in der gleichnamigen Schriftenreihe im Marburger Schüren Verlag (ISBN 3-89472-761-1) verfassten Züricher Dissertation **Die Reise als Suche nach Orientierung. Eine Annäherung an das Verhältnis zwischen Film und Religion** von Marie-Therese Mäder vor. In der Einleitung zu ihrem mit unzähligen Bildbeispielen äußerst anschaulichen Buch erklärt die Verfasserin zu Thema und Fragestellung: „Die folgende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Film und Religion. Dabei liegt der Fokus auf dem Spielfilm und der Frage, wie Religion und religiöse Verweise darin verwendet werden. Die Idee, das Reisemotiv im Spielfilm zu untersuchen, entstand während vieler Kinobesuche. Die Filme stehen ganz am Anfang der Überlegungen und verkörpern die Grundlage dieser Arbeit. Deshalb stellt die

Auswahl des Filmkorpus, auf die zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird, einen wichtigen Teil der vorliegenden Untersuchungen dar. Für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand Spielfilm stellt sich die Frage, wie sich Religion im Spielfilm erforschen lässt. Die Ausarbeitung einer adäquaten Methode zur Untersuchung von Religion im Film ist deshalb das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit. Die Verhältnisbestimmung zwischen Spielfilm und Religion geschieht anhand des Reisemotivs, das seit den Anfängen des Films ein häufig verwendetes Erzählmuster darstellt, was sich durch die gesamte Filmgeschichte verfolgen lässt. Das Reisemotiv stellt auf verschiedenen Ebenen Bezüge zu Religion her. Einerseits spielt es als spezifische Form in Pilgerreisen religiöser Traditionen eine Rolle und andererseits spiegeln sich im Reisemotiv religiöse Themenfelder, die sich in Verweisen auf religiöse Symbole und Narrationen ausdrücken. Als ein verbindendes Element beider Formen filmischer Reisen bietet sich zudem der damit assoziierte Transformationsprozess an. Es fällt auf, dass das Motiv der Reise im zeitgenössischen Spielfilm signifikant häufig mit einem existenziellen Orientierungs- und Transformationsprozess der Protagonisten verbunden ist. Auch Religion kann Orientierung leisten und sich in einem Transformationsprozess ausdrücken. Unter diesem Aspekt können Religion und filmische Reisen über eine analoge Leistung verfügen. Es lohnt sich deshalb, die filmische Reise sowohl einer religions- als auch einer filmwissenschaftlichen Lektüre zu unterziehen, da bei beiden – sowohl im Film als auch in religiösen Bereichen – Orientierung und Transformation eine Rolle spielen“ (9f). Insbesondere spannend zu lesen ist auch das Schlusskapitel „Ein film- und religionswissenschaftlicher Blick: Rückblick auf theoretische und methodologische Überlegungen:

1. *Film und Kontext.* Das Korpus wurde in der vorliegenden Arbeit anhand einer Filmanalyse sowie anhand des Produktions- und Rezeptionskontextes erschlossen. Durch die Betrachtung von Produktion, Rezeption und Distribution, die den Film in einen größeren Kontext einbetten, wird dargelegt, dass das Verständnis von Religion im Film von verschiedenen Bereichen der kulturellen Produktion abhängt. Die Gewichtung der einzelnen Bereiche und vor allem diejenige des Kontextes ergibt sich aus den Fragen an den jeweiligen Film. In diesem Sinn bildet die Methode einen wesentlichen Rahmen, innerhalb dessen sich die Vertiefungen der einzelnen Filme voneinander unterscheiden. Bei den Filmen fallen zwei methodische Aspekte im Zusammenhang mit dem Reisemotiv besonders ins Gewicht. Erstens erweist sich bei den Reisen innerhalb religiöser Traditionen der politische Kontext als besonders relevant. Beide Filme, *LE GRAND VOYAGE* und *BAB'AZIZ*, stammen aus einem muslimischen Kontext, der durch die Produktion und den biographischen Hintergrund der Regisseure von Europa mitgeprägt ist. Die Anschläge vom 11. September 2001 auf die beiden Türme des World Trade Centers beeinflussten die Wahrnehmung dieser Filme in den Rezensionen. Diese Wahrnehmung war von den Filmen nicht intendiert, da die Drehbücher in beiden Fällen schon vor den Terroranschlägen geschrieben wurden. Somit kann aufgezeigt werden, dass das Verständnis eines Films nicht nur anhand der filmischen Erzählung vermittelt wird, sondern auch über den aktuellen politischen Kontext. *AUF DER ANDEREN SEITE* und *Y TU MAMÄ TAMBIEN* bringen den politischen Kontext dagegen selbst ein, indem sie die Geschichte entsprechend verorten. In *AUF DER ANDEREN SEITE* wird das türkische Justizsystem kritisiert und bei *Y TU MAMÄ TAMBIEN* werden eine auf Korruption gründende Politik sowie große soziale Unterschiede und Ungerechtigkeiten subtil hinterfragt. Bei allen vertieften Filmen spielt zweitens der biographische Hintergrund der Filmemacher eine wichtige Rolle, da sich im Reisemotiv immer auch ihr persönlicher Bezug zu ihrem Heimatland spiegelt. Mit der filmischen Reise können die Regisseure ihr Herkunftsland, ihre Kultur

und ihre religiöse Tradition aus einer kritischen Distanz reflektieren, mit ihrem individuell geprägten Blick betrachten und mit dem geschärften Auge der Filmkamera erfassen – ähnlich wie Zugpassagiere die vorbeigleitende Umgebung aus dem Zugfenster zuweilen beobachten.

Die Beschäftigung mit dem biographischen Hintergrund der Filmemacher und deren Aussagen über ihr Land und ihre Kultur erweitern die Filmdiskussion gerade im Zusammenhang mit Religion und dem Transformationsprozess, was die Regisseure in vielen Fällen sogar selbst thematisieren. Sowohl der biografische Hintergrund der Filmemacher als auch das politische und soziale Umfeld einer Filmproduktion werden über die Kontextualisierung als Teil des Filmes in die Rezeption integriert. Somit wird die Beziehung zwischen den Zuschauern und dem Film in der Rezeption um mehrere Bereiche erweitert, die in einem direkten Bezug zum Film und dessen Produktionsbedingungen stehen. Dadurch kann gezeigt werden, dass sich die Rezeption religiöser Symbolsysteme in einem komplexen Netzwerk von historischen und gegenwärtigen Bedeutungszuschreibungen befindet. Den Zuschauern wird durch den Film eine lebendige kulturelle Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Weltgeschehen und den persönlichen Weltanschauungen ermöglicht, womit ihnen eine zentrale Rolle in der Rezeption religiöser Themen und Symbole zukommt. Im Folgenden soll deshalb mit ein paar Schlussüberlegungen das Verhältnis zwischen Zuschauer und Film reflektiert werden.

2. *Rezeption*. Wie ein Film und dessen religiöse Verweise rezipiert werden, ist grundsätzlich bei jedem Zuschauer unterschiedlich, weshalb sich diesbezüglich auch nur schwer eine allgemeingültige Aussage formulieren lässt. Im Folgenden soll deshalb eine systematische Differenzierung zwischen Zuschauern hergestellt werden, die von zwei unterschiedlichen Perspektiven ausgeht. Einerseits steht ein *religiöses Interesse* im Vordergrund und andererseits liegt das Augenmerk auf der *Darstellungs- und Verstehensmöglichkeit* von Religion liegt. Beispielsweise könnten Erstere praktizierende Mitglieder einer religiösen Gemeinschaft sein und Letztere ein wissenschaftliches Interesse verfolgen. Mit dieser bipolaren konstruierten Unterscheidung als heuristische Annahme, soll der Frage nachgegangen werden, wie das Verhältnis der Zuschauer zu Religion ihre Perspektive beeinflusst. Dass es Zuschauer gibt, bei denen beide Pole, sowohl religiöses Interesse als auch ein Interesse an der Darstellungs- und Verstehensmöglichkeit von Religion, vorhanden sind, stellt im Alltag eine wahrscheinliche Variante dar. Wie die beiden Perspektiven die Rezeption von Religion im Film beeinflussen, lässt sich anhand von Roger Odins semio-pragmatischem Rezeptionsmodell aufzeigen. Er unterscheidet darin zwei verschiedene Rezeptionsmodi, nämlich den *ästhetischen Modus* und den *Kunst-Modus*. Die beiden Modi lassen sich auf die oben unterschiedenen Zuschauerpositionen übertragen, da sie zwei Haltungen aufzeigen, die in der Rezeption je einen anderen Prozess in Gang setzen. Auch Odin weist darauf hin, dass diese Unterscheidungen theoretische Konstrukte darstellen, die kombiniert auftreten können; er verweist deshalb auf ihre ausschließlich heuristische Funktion. Er interessiert sich vor allem dafür, welchen Einfluss die beiden Modi auf die Kommunikation zwischen Film und Zuschauer haben. Der grundlegendste Unterschied zwischen *ästhetischem Modus* und *Kunst-Modus* zeigt sich darin, dass Ersterer nicht auf der Konstruktion eines Enunziators basiert, während beim Letzteren gerade dieser Vorgang im Zentrum steht. Beim ästhetischen Modus nimmt der Rezipierende den Film auf der visuellen und auditiven Ebene wahr, womit der Prozess der Sinn- und Affektproduktion in Gang gesetzt wird. Das Subjekt lässt sich nach Odin ‚auf eine Forschungsreise und ein Abenteuer ein, die aus einer Suche nach Werten besteht.‘ Diese Suche teilt er in vier Ebenen auf, bei denen zuerst Sub-

jekt und Objekt aufeinander treffen. Bei diesem Vorgang spielen zweitens Sensibilität und Vorstellungsvermögen des Subjekts als Basis der Rezeption eine zentrale Rolle, damit es den Film erfassen kann. Im dritten Schritt, in der Hauptsequenz, kann das Subjekt ästhetische Werte erkennen, die von Emotionen und kognitiver Arbeit begleitet sind. Schließlich schreibt es dem Film die Werte zu, die während der Visionierung entstanden sind. Dieser Rezeptionsmodus kann auf einen religiös orientierten Zuschauer zutreffen, der mit der Rezeption eine Erfahrung verbindet, die zu einem Teil seiner religiösen Praxis geworden ist oder mit dieser inhaltlich oder ästhetisch zusammenhängt.

Die Filme müssen auch nicht unbedingt Verweise auf religiöse Traditionen aufweisen, da der Rezipierende diesen Bezug selbst herstellt. Seine Suche nach Werten findet auf dem Hintergrund seines religiös geprägten Wertesystems statt. Eine solche Rezeptionserfahrung kann sowohl negativ als auch positiv sein, da der Film dem Wertesystem des Rezipienten sowohl entsprechen als auch davon divergieren kann. Er oder sie kann das Gezeigte nachfühlen oder aber es kommt aus religiösen Gründen zu einer ablehnenden Haltung. Zum Beispiel kann die explizite Darstellung von Sex in *Y TU MAMÁ TAMBIÉN* bei einem bestimmten Publikum aus religiösen Gründen auf Ablehnung stoßen, währenddessen die Betonung des familiären Zusammenhalts in *Little Miss Sunshine* aus den gleichen Gründen auf Zustimmung treffen kann. Doch auch an dieser Stelle sei gesagt, dass die Reaktionen der Rezipienten sehr unterschiedlich ausfallen können und voreilige Schlüsse, wie ein religiös motivierter Zuschauer einen Film sieht, fehl am Platz sind. Beim Kunst-Modus als zweitem Modus steht der *fiktionalisierende Modus* im Zentrum, der über ein komplexes System von unabdingbaren und fakultativen Prozessen verfügt. ‚Der unabdingbare Prozess ist, dass der *reale Enunziator der Produktion als der Institution Kunst zugehörig konstruiert wird.*‘

Dem Rezipierenden geht es darum, möglichst viel über den Künstler oder die Künstlerin und den Kontext des Werkes zu erfahren. Das bedeutet also nach Odin, dass die Kunst nicht im Werk liegt, sondern die Rezipienten das Werk der Institution Kunst zuordnen. Die Betrachter würden ebenso nach ‚thematischen und stilistischen Strukturen‘ suchen, um gegebenenfalls synchrone und diachrone Vergleiche zwischen Produktionen herzustellen, womit schließlich Kunstgeschichte entstehe. An diesem Punkt setzt auch ein religionswissenschaftliches Interesse am Film an, wie der vorliegende Ansatz dieses Buches es formuliert. Auf der Suche nach Symbolen und Themen, die einen Bezug zu religiösen Traditionen oder Gemeinschaften anbieten, lässt sich ein beschreibender und systematisierender Zugang zu Film und Religion ansiedeln. Wobei anzufügen ist, dass die Zuschreibung bestimmter Werte zu religiösen Gemeinschaften bzw. Traditionen einen Vorgang darstellt, der auch zum Kunst-Modus gehören kann, wenn er auf einem Vergleich zwischen einem Film und der entsprechenden Gemeinschaft bzw. Traditionen beruht. So wurde in einem ersten Schritt während der Visionierung auch immer wieder versucht, sich emotional berühren zu lassen, um in einem zweiten Schritt auf der Vergleichsebene die ästhetische Lektüre zu reflektieren. Hinzukommt, dass in der vorliegenden Arbeit der Kontext des Films eine zentrale Rolle spielt, was nach Odin ein weiteres Merkmal des Kunst-Modus darstellt. Indem die Filmanalyse als Methode zum Einsatz kommt, die mit weiteren Theorien aus der Filmwissenschaft, wie hier mit Odin, ergänzt wird, kann ein religionswissenschaftliches Interesse mit einem filmwissenschaftlichen fruchtbar verbunden werden“ (206-209).

Die Schlussfolgerungen der Autorin münden in luziden Betrachtungen zum doppelten Blick: „Die filmische Darstellung von Religion bestimmt das Verhältnis zwischen Film

und Religion, das aber wiederum von der Position der Betrachter beeinflusst wird. Diese können ihre Betrachtungsweise mit dem Produktionskontext, den Rezensionen und dem kulturellen Kontext erweitern. Trotzdem gilt: Je spezifischer nach Religion im Film gesucht wird, desto facettenreicher wird sie erfasst werden können. Die Verbindung eines sowohl film- als auch religionswissenschaftlichen Blicks auf den Film erweist sich deshalb als äußerst fruchtbar. Dieser doppelte Blick ermöglicht es, religiöse Phänomene im Film zu erkennen, einzuordnen und zu analysieren, während er gleichzeitig für die filmspezifische Ästhetik sensibilisiert ist. Religionswissenschaftliche Kompetenzen zeichnen sich durch ein systematisch geschärftes Auge für religiöse Phänomene aus; filmwissenschaftliche Kompetenzen reflektieren den Film als Quellenmaterial mitsamt seinen Spezifika und stellen methodische Werkzeuge für die Analyse zur Disposition. Beide Felder verfügen über ein unabdingbares Wissen, das für die Untersuchung von Religion im Film relevant ist.

Da Religion nicht nur im Filmtext, sondern auch im filmischen Kontext und schließlich in Bezug auf den kulturellen Hintergrund der Zuschauer eine Rolle spielt, erweist es sich als sinnvoll, einen Zusammenhang zwischen dem Film, dem Kontext und den Zuschauern herzustellen. Um Religion im Film zu erkennen, braucht es aber keinesfalls eine religiöse Brille und schon gar keinen religiösen Blick, sondern eine analytische sowie systematische auf religiöse Phänomene ausgerichtete Betrachtungsweise. Deshalb ist die Methode, mit der Religion im Film untersucht wird, zentral. Wie in der vorliegenden Untersuchung am Reisemotiv dargelegt wird, finden sich auf verschiedenen Ebenen wie bei Symbolen, Orten, Narrationen und rituellen Handlungen, religiöse Verweise im Film. Gerade der Transformationsprozess stellt eine Konfiguration dar, in der lebensverändernde und existenzielle Momente eine Rolle spielen. Sie drücken sich oft sowohl in starken Gefühlsregungen als auch in religiös konnotierten Symbolen und Begrifflichkeiten aus. Auch die Kontingenzfrage, der Umgang mit dem Unvorhersehbaren und Unkontrollierbaren sowie Transzendenzlinien überschneiden sich im Film oft mit traditionell religiös verorteten Fragestellungen. Dies zeigt sich auch visuell in der Verwendung einer religiösen Symbolsprache. Das Kino stellt ein Gefäß dar, in dem kleine und große Themen der Welt bearbeitet werden können. Das Phänomen Religion ist eines davon, das einen historisch weit zurückreichenden Fundus an Geschichten, Symbolen und rituellen Handlungen zur Verfügung stellt. Religiöse Symbole üben deshalb, ob mit Ablehnung, Begeisterung oder Gleichgültigkeit behandelt, auf das Kino seit seinen Anfängen eine große Anziehung aus. Da das Verhältnis zwischen Film und Religion vom kulturellen, sozialen und politischen Kontext der Rezipierenden abhängt, verändert es sich stetig und steht in einem Wechselspiel zum Religionsbegriff, der gleichermaßen bestimmten Modifikationen unterworfen ist. Die Frage, wie religiöse Phänomene im Film dargestellt, verarbeitet, hinterfragt und bestimmt werden, muss deshalb immer wieder neu gestellt werden. Am Anfang dieser Arbeit stand der Film. Am Schluss steht die Erkenntnis, dass sowohl das Feld Film und Religion als auch das Reisemotiv im Film verbunden mit einem Transformationsprozess einen vielfältigen Themenbereich darstellen, in dem sich noch viele unberührte Gebiete auf weiteren wissenschaftlichen Reisen entdecken lassen“ (209f). Das Buch bietet eine ausgezeichnete Einladung dazu an!

Ich dreh die Wörter einfach um. Gedichte im Religionsunterricht lautet der Titel des im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37040-5) erschienenen praxisorientierten Buches von Gabriele Cramer, das mit seinen rund 80 Gedichten Lehrkräfte und Lernende berühren und fesseln, provozieren und erheitern, trösten und ermutigen – in jedem Fall religiöse Lernprozesse in der Schule bereichern möchte. Der Verfasserin geht es um die Wechselbezüge bzw. Vernetzungen von religiösen und literarischen Kompe-

tenzen in speziellen Anforderungssituationen. Die Gedichte sind nach zwölf thematischen Schwerpunkten geordnet: 1. „Ich drehe jetzt die Wörter einfach um“. Von Worten und Bildern, 2. „Auf diesen Ton bist du gestimmt“. Von Augen und Ohren, 3. „Ich freue mich vor allem, dass ich bin“. Vom Glück der kleinen Dinge, 4. „Darum gebe ich auf mich acht“. Vom Ich zum Du, 5. „Ein gutes Wort ist nie verschenkt“. Vom anderen zum Nächsten, 6. „Bloß die Menschenzeit hätt angefangen“. Von Gut und Böse, 7. „Darum so wolln wir loben“. Von der schönen, bedrohten Welt, 8. „Dass doch jeder das alles hätt!“ Von Arm und Reich, 9. „Der Friede ist ein Hirsekorn, klitzeklein“. Von Krieg und Frieden, 10. „Mir hat mein Herr versprochen“. Von Zeit und Ewigkeit, 11. „Damit sie ertrinken könnten in den gewaltigen Fluten“. Von Gott und der Bibel, 12. „Wir alle sind Kaspar Melchior Balthasar“. Von Festen und Feiern. Ergänzend folgt ein Methodenkapitel „Der Engel der Langsamkeit. Wie der Umgang mit Lyrik religiöse Lernprozesse fruchtbar machen kann“ und „Was man mit Gedichten machen kann“ (170-190). Gedichte sind gemalte Fensterscheiben! (Goethe). Es gelingt der Autorin sehr nachvollziehbar aufzuzeigen, inwiefern Gedichte eine Ausstrahlung erfahren können, die die eigene Wirklichkeit übersteigen und in eine Dimension von Transzendenz münden können!

Ebenfalls einzelne Wörter stehen im Mittelpunkt des im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0233-4) erschienenen innovativen Buches **Bibelclouds. Die Bibel anders sehen** von Martin Wolters. Dem Verfasser gelingt es visuell ansprechend, zeitgemäß und überraschend anders mit Hilfe von Wortwolken jedes einzelne biblische Buch darzustellen (siehe auch www.bibelclouds.de). Diese aus dem Internet stammende Darstellungsform bringt zusammen mit jeweils einer kurzen Einführung und Zusammenfassung der biblischen Bücher verblüffend einfach den wesentlichen Gehalt auf den Punkt. Schon die Bibelcloud zu „Die Bibel im Gesamtüberblick“ (15) ergibt erhellende Einblicke. Die Gesamtdarstellung der Bibel als Wortwolke umfasst 300 Wörter: „Während es wohl nicht überrascht, dass *Herr* und *Gott* die häufigsten Begriffe sind und daher am größten dargestellt werden, muss man nach *Jesus* und *Christus* schon ein wenig suchen. Sie tauchen erst auf den Plätzen 24 und 80 auf. Das hängt vor allem damit zusammen, dass gut drei Viertel aller 840000 Wörter im Alten Testament (AT) zu finden sind, dort aber nie direkt von einem *Jesus* (außer drei Mal im Buch *Jesus Sirach*) oder gar *Christus* gesprochen wird. [...] Im Zentrum der Bibel steht das *Wort*, speziell das *Wort des Herrn* (im AT auch oft *Spruch des Herrn*), das im *Sagen* und *Sprechen* mitgeteilt wird. Es ist jedoch kein Monolog, sondern ein Dialog mit den *Menschen*, bestehend aus *reden* und *hören*, *fragen*, *antworten* und *erwidern*. Man sollte die Bibel aber nicht nur auf das gesprochene Wort beschränken. Sie berichtet auch von Bewegung, von *kommen* und *gehen*, *tun* und *sehen*. Am Ende kommt es allerdings nur darauf an, dass der Leser *Gott erkennen* und an ihn *glauben* kann“ (14).

Schließlich seien an dieser Stelle der Buchhinweise zwei spannende Romane erwähnt: Zum einen die im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30324-8) erschienene vorzügliche Biografie **Jesus von Nazaret** von Alois Prinz. Sie führt auf äußerst gelungene Weise im Rahmen einer Zeitreise in das kulturelle und geschichtliche Umfeld ein, in dem Jesu aufwuchs und sich bewegte. Das nicht nur für jugendliche Leserinnen und Leser sehr empfehlenswerte Buch ist neben der Einführung „Am Jordan oder Jesus, das Ärgernis“ und einer Zwischenfrage „Wie sah Jesus eigentlich aus?“ in folgende elf Kapitel gegliedert: 1. Kaiser, Könige und die Liebe des Volkes, 2. Der goldene Sarg und die hölzerne Krippe, 3. Engel und Soldaten in Nazaret, 4. Die große Loslösung, 5. Kinder des Lichts und die Fallen des Teufels, 6. Tage in Kafarnaum, 7. Der sanfte Rebell, 8. Mitten in der Welt, 9. Der goldene Überfluss, 10. Pfeile des Teufels

und die Sünde der Feigheit sowie 11. Auf dem Weg nach Emmaus. In einem Interview berichtet der Autor darüber, was ihn an Jesus fasziniert und was er für den Kernpunkt der jesuanischen Lehre hält: „Mich fasziniert an Jesus seine innere Freiheit, seine ernste Unbekümmertheit. Auch sein Mut, sich eigenen Zweifeln zu stellen und sich über althergebrachte Verhaltensmuster hinwegzusetzen, ohne fanatisch oder verbittert zu werden. Der Kernpunkt seiner Lehre ist sein absolutes Gottvertrauen, das es ihm ermöglicht hat, sich ganz in unsere Welt einzulassen und doch von ihr unabhängig zu sein. Dass er von einem Gott sprach, der den Menschen gerade in ihrer Not und Schwäche am nächsten ist, finde ich absolut großartig.“

Zum anderen den ebenfalls im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-63034-4) veröffentlichten anregenden Jugendroman **God Game** des dänischen Autors Søren Jessen, der von dem vierzehnjährigen Gamer Mads handelt, einem geradezu süchtigen und extrem erfolgreichen Computerspieler. Mads findet eines Tages in seinem Stammladen eine CD mit dem Titel „Alles“. Im Klappentext des interessanten Buches heißt es: „Ist er Gott? Mads hat keine andere Erklärung für das, was sich abspielt. Denn mit diesem Game ist für ihn plötzlich nichts mehr unmöglich, jeder Wunsch geht in Erfüllung. Ein absoluter Wahnsinn! Mads zittern die Knie, als ihm klar wird, was das bedeutet: für ihn, seine Freunde, für die Menschheit. Doch ausgerechnet jetzt hat Karloff Lunte gerochen und bringt das Game in seine Gewalt. Das kann Mads nicht zulassen.“ Im Unterschied zu Jane Tellers „Nichts“ erfährt hier der Protagonist, dass alles eine Bedeutung hat.

5. Bemerkenswerte Neuerscheinungen aus anderen theologischen Disziplinen

Den fulminanten Auftakt zu den Buchhinweisen in diesem Abschnitt gestaltet das von Ruben Zimmermann im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08120-5) herausgegebene grandiose **Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen. Band 1: Die Wunder Jesu**. Das annähernd 1100 Seiten umfassende unverzichtbare Grundlagenwerk fordert die Leserinnen und Leser eindrucksvoll heraus, selbst nach Bedeutung, nach Wahrheit der Wundererzählungen zu suchen, ja, sich wieder zu wundern: „Wunder faszinieren. Wunder polarisieren. Wunder provozieren. Obgleich dem Wunderglauben mit dem Siegeszug von Vernunft und Aufklärung der Untergang vorausgesagt war, scheint selbst in diesem Feld die ‚Dialektik der Aufklärung‘ ablesbar: Auch im 21. Jahrhundert erfreut sich das Thema ‚Wunder‘ weiter Verbreitung. Die Rede von Wundern, die Deutung von Lebens- und Weltereignissen als Wunder geht dabei weit über die Religion und den christlichen Glauben hinaus. Man kann sogar regelrecht von einem neuen Boom von Wundern, von einer bleibenden Faszination des Wunderhaften in unterschiedlichen Disziplinen sprechen. Zugleich hat sich aber auch die Kritik an Wundern außerhalb und innerhalb der Religion verschärft. Die präzisen Einsichten in Naturgesetzlichkeit oder Krankheitsbilder verwehren mehr denn je, an die mythologische Wunderwelt des Neuen Testaments zu glauben. Leisten die Erzählungen nicht einem naiven und sogar falschen Verständnis des Gottesglaubens Vorschub? Sind ‚Wunder‘ nur etwas für leichtgläubige, sensationslustige Menschen? Haben sie vielleicht bestenfalls einen Werbungs- oder Unterhaltungswert, der Aufmerksamkeit erregen will? Braucht man Wunder, um zu glauben – oder verstellen sie nicht vielmehr den Glauben an einen Gott, der sich ganz in Schöpfung und Menschsein samt ihrer Gesetzmäßigkeiten und Begrenztheiten zu erkennen gibt? Doch fragen wir im engeren Sinn: Wie soll man mit den neutestamentlichen Wundererzählungen heute umgehen? Macht es noch Sinn, von ihnen zu reden? Wie können sie verstanden und ausgelegt werden? Reicht es, sie nur religionsgeschichtlich mit ähnlichen Texten ihrer Umwelt zu vergleichen oder sie litera-

risch als besondere Erzähltexte zu analysieren? Müsste man in einem postmodern geläuterten Verständnis von Kulturgeschichte nicht die Begrenztheit der eigenen Wirklichkeitsdeutung im Licht dieser Texte erkennen? Könnte man dabei lernen, dass die an anderen Orten und zu anderen Zeiten gepflegten Wunderdiskurse und Wunderpraktiken durchaus Sinn machen und zumindest zunächst einmal wertfrei und tolerant wahrgenommen werden können? Aber was hat eine solche kulturanthropologische Deskription frühchristlicher Texte noch mit mir zu tun? Vollzieht sich hier nicht ein erneuter (und postmodern eigentlich verwehrt) Akt der Distanzierung und Ausflucht vor einer eigenen Stellungnahme und Selbstreflexion, zu der die Texte doch gerade drängen? Wie können glaubende Menschen in diesen Texten gegenwärtige Bedeutung, Sinn und Lebenshilfe finden?

Wunder faszinieren [...] und polarisieren zugleich, ja, sie stellen immer auch die Frage nach Wahrheit, Wahrnehmung und Wahrheitsperspektive. Sie fordern heraus und provozieren. Die in diesem Kompendium vollzogene Beschäftigung mit Wundererzählungen in frühchristlichen Schriften nimmt diese Herausforderung an. Mit dem vorliegenden Band 1 wenden wir uns zunächst den Texten zu, die von Wundern *Jesu* erzählen (es folgen mit Band 2 *Wunder der Apostel*). Die Sammlung und Kommentierung dieser Wundergeschichten möchte aber keine vorschnelle oder einseitige Antwort auf die genannten Fragen geben. Wir sind der Überzeugung, dass die Texte gerade Herausforderungen darstellen und in einen Prozess des Verstehens hineinführen wollen, der nicht abgekürzt, sondern im Gegenteil intensiviert werden muss. Schnelle Bekenntnisse wie ‚das ist ein authentisches Jesuswunder‘ oder: ‚dieses Wunder ist historisch unplausibel‘ wird man deshalb hier vergeblich suchen. Sie würden auch den Reichtum dieser Texte auf historische Faktenwahrheiten oder vollmundige Lippenbekenntnisse reduzieren wollen, was wir bereits aus geschichts- und erkenntnistheoretischer Perspektive ablehnen. Umso mehr aber muss man einer derart naiven Reduktion der Wahrheit dieser Texte aus theologischen Gründen widersprechen. Die Botschaft Jesu und des Neuen Testaments ist mit der Konkretion des Geschichtlichen verwoben, sie kann aber nicht auf Vergangenheit beschränkt werden. Die Wahrheit dieser Texte muss vielmehr irgendwo zwischen ihrer geschichtlichen Verankerung und ihrer bleibenden und auch gegenwärtigen Bedeutsamkeit gesucht werden. Wunder sind Wirklichkeitserzählungen. Das ‚Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen‘ steht in unmittelbarer Kontinuität zum ‚Kompendium der Gleichnisse Jesu‘ (Gütersloh 2007) und teilt viele methodische und hermeneutische Weichenstellungen mit diesem Werk. Ein besonderes Charakteristikum besteht darin, dass die Vielfalt der Texte in mehrfacher Hinsicht in der Kommentierung abgebildet wird: So ist einerseits die Auslegung nicht das Werk eines Einzelnen oder einer kleinen homogenen Gruppe von Autorinnen und Autoren. Stattdessen sind in beiden Bänden mehr als 70 Exegetinnen und Exegeten in den Auslegungen zusammengeführt, die ein breites Spektrum an theologischen Schultraditionen und persönlichen Standpunkten vertreten. Diese Offenheit spiegelt nicht nur den gegenwärtigen Stand der exegetischen Wissenschaft, sie steht auch für die biblische Tradition selbst, die schon in der Mehrfachüberlieferung und Uminterpretation einzelner Texte eine bemerkenswerte Offenheit für Variation und Veränderung besitzt. Andererseits wird auch innerhalb der Einzelauslegung selbst nicht nur eine Position vertreten, sondern es werden bewusst verschiedene Deutungshorizonte nebeneinandergestellt. Auch wenn man sich einer ähnlichen Methodik und Hermeneutik verpflichtet fühlt, auch wenn sowohl historische als auch philologische Aspekte ernst genommen werden, gibt es nicht nur eine einzige Auslegungsmöglichkeit dieser Texte.

Um diese Offenheit der Deutung auch bei jedem Einzeltext sichtbar zu machen, haben sich Autorinnen und Autoren die Selbstverpflichtung auferlegt, unterschiedliche – und z. T. sogar sich widersprechende –, aber je für sich plausible Deutungen nebeneinanderzustellen und je für sich stark zu machen. Dies ist für Autorinnen und Autoren ebenso wie für Leserinnen und Leser von exegetischen Werken ungewohnt. In der Regel versucht man, Gegenpositionen abwertend zu erfassen, um die eigene Position als die einzig wahre zu profilieren. Doch wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die eigene Überzeugung mit der Wahrheit der Texte verwechseln, haben sie bereits die Sinnstiftung der biblischen Texte verfehlt. Nur im gemeinsamen Ringen, nur in der Akzeptanz von Sondermeinungen und kreativen Ideen kann die Wahrheit der biblischen Botschaft Gestalt annehmen. Das Kompendium stellt insofern auch ein Beispiel für eine *neue Form exegetischer Diskurskultur* dar: Hier ist nicht ein Historiker, nicht eine Philologin oder ein engagierter Interpret, der die Botschaft einseitig vertritt. Vielmehr ist es das gemeinsame Bemühen um Textauslegung, das auch im medial unterstützten (s. <http://www.wunderkompendium.de>), langwierigen Revisionsprozess der Kommentare sowie im Dialog der Herausgebenden sowie Autoren und Autorinnen zum Ausdruck kam und auf den Leser und die Leserin überspringen soll. Vielfalt steht zugleich in der Gefahr der Beliebigkeit. Damit das Werk trotzdem wissenschaftlich verantwortet und als ‚Einheit‘ kommunizierbar bleibt, haben sich alle Autorinnen und Autoren zu einer einheitlichen Grundstruktur der Auslegung sowie zu bestimmten methodischen Weichenstellungen verpflichtet, die historisch-traditionsgeschichtliche, sprachlich-narratologische und rezeptionsästhetisch-theologische Aspekte einbezieht“ (1ff.).

In der sehr hilfreichen Leseanleitung heißt es unter anderem zu Vorentscheidungen und Begrenzungen: „Wo kommt das Thema ‚Wunder‘ überhaupt vor? Die Wunderüberlieferung, des frühen Christentums manifestiert sich in unterschiedlichen Schriften und Teilgattungen: Da gibt es zunächst ‚Erzählungen‘, die von Wunderhandlungen als Ereignissen der Vergangenheit berichten. Ferner gibt es zusammenfassende ‚Summarien‘, die in der Regel rückblickend Wunderhandlungen eines Wundertäters benennen. Mit gewissem Recht kann man auch Prophezeiungen zu diesem Typus rechnen, in denen z. B. in der Heilsverkündigung des Jesaja künftige Wunderereignisse aufgelistet werden. Schließlich findet sich aber auch noch ein Meta-Diskurs, der ‚über‘ Wunder (z. B. in Logien) oder über Wundertäter (z. B. der unbekannte Wundertäter in Mk 9,38-40 par. Lk 9,49f) handelt. Stefan Alkier hat gezeigt, dass selbst in den Paulusbriefen ein lebhafter Diskurs über Wunder nachgewiesen werden kann, wenn man die Suche nicht auf narrative Texte begrenzt und stattdessen ein semantisches Feld als Ausdruck eines semiotischen Diskursuniversums beschreibt. Die Vielfalt der Texte und Textsorten wird noch um einiges reicher, wenn man die Artefakte der ersten Jahrhunderte einbezieht. Für das Kompendium wurde eine notwendige Reduktion vorgenommen: Eine äußerst wichtige Blendeneinstellung besteht bereits darin, dass es nicht um ‚das Wunder‘ geht, sondern um ‚Wundererzählungen‘, d.h. um narrative Texte, die in der Regel von der Handlung eines Wundertäters erzählen. Die im Kompendium dargebotenen Übersetzungen und Kommentare beziehen sich ausschließlich auf derartige Wundererzählungen. Darüber hinaus werden jedoch in den Hinführungen zu den Quellenbereichen auch andere relevante Texte mit Wunderbezug besprochen oder zumindest erwähnt. In der Regel werden hier auch die ‚Summarien‘ aufgeführt, mit denen ein Evangelist übergreifend von den Wundern eines Wundertäters spricht.

Eine weitere Begrenzung besteht darin, dass keine Wundergeschichten aufgenommen werden, die unmittelbar von Gott als Wundertäter erzählen. Dies mag zunächst

irritieren, da doch zumindest für das paulinische Christentum Gott ‚als der Wundertäter schlechthin gilt‘ (Alkier) und auch in den Evangelien Wunderhandlungen mit göttlicher Kraft verbunden werden. Ist nicht jedes Wunder letztlich eine Tat Gottes, wie es etwa in Alkiers Definition zum Ausdruck kommt: ‚Wunder sind von Gott oder mit Gottes Kraft gewirkte, menschliche Möglichkeiten übersteigende Geschehnisse‘ (Alkier)? Wir teilen im vorliegenden Kompendium durchaus die Überzeugung, dass Wunder konstitutiv auf Gott bzw. göttliche Kraft verweisen. Allerdings konzentrieren wir uns auf Erzählungen, in denen ein menschlicher Wundertäter auftritt. Wenn Jesus der Wundertäter ist, können wir natürlich mit Recht fragen, ob diese Entscheidung aus der Perspektive des Trinitätsdogmas berechtigt und sinnvoll ist. Ist es nicht Gott selbst, der in Jesus handelt? Gleichwohl wird auch in den Texten zwischen einem Handeln des Sohnes und einem Handeln des Vaters unterschieden. Diese Differenzierung steht auch nicht im Widerspruch zu einer ökonomisch gedachten Trinitätslehre (im Gegensatz zur immanenten).

Doch sollten wir besser die Texte nicht mit der anachronistischen Vorstellung der späteren Trinitätslehre überfrachten. Man kann auf der Ebene der erzählten Handlung zwischen Geschichten unterscheiden, in denen ein menschlicher Wundertäter auftritt, und denen, in denen ein direktes Eingreifen Gottes ohne Interaktion von menschlichen Figuren stattfindet. Nur erstere werden zum Gegenstand der Untersuchung. Diese Entscheidung bringt eine gravierende Weichenstellung mit sich. Die Auferstehung Jesu – zweifellos das wirkmächtigste und maßgeblichste Wunder des Christentums – wird nicht mit aufgenommen, da hier kein (menschlicher) Wundertäter eine Handlung vollzieht. Damit werden zugleich alle Wunderberichte, die im Zusammenhang mit dem Auferstandenen stehen, ausgeschlossen (so z. B. das plötzliche Verschwinden Jesu nach dem Brotbrechen mit den Emmausjüngern in Lk 24,31; oder das Eintreten des Auferstandenen durch verschlossene Türen in Joh 20,19). Ferner werden Wunderzeichen nicht eigens besprochen, die im Bereich der Vorzeichen/Prodigien liegen. Daher wurden die Begleitwunder beim Tod Jesu (Sonnenfinsternis, Zerreißen des Tempelvorhangs, Öffnung der Gräber, vgl. Mt 27,45.-51-53) oder bei der Auferstehung (Totenstarre der Wachen, Mt 28,4) nicht aufgenommen (aber EvPetr 9,36-10,42, s.u.). Auch die Epiphanien, d. h. visuelle Erscheinungen von Engeln oder visionäre Erlebnisse wie z. B. die Verklärungsszene (Mk 9,2-8 par.) wurden nicht berücksichtigt. Damit entfallen auch die wunderbaren Ereignisse wie z. B. die Träume und Visionen in den Geburtsgeschichten. Neben diesen Begrenzungen gibt es aber auch Ausweitungen. Aufgrund der geringeren Anzahl von Wundererzählungen im Vergleich zu Gleichnissen haben wir uns für häufigere Mehrfachbesprechungen entschieden. D. h., eine Wundererzählung wird nicht nur in der ersten postulierbar ältesten literarisch vorliegenden Fassung kommentiert (z. B. Mk), sondern vielfach auch in den synoptischen Parallelüberlieferungen. Mit dieser Entscheidung wurde zum einen hinsichtlich der Texte die Achtung vor den Erzählvarianten in ihren jeweiligen Makrokontexten zum Ausdruck gebracht (da das Projekt nicht die Höherwertung der ältesten Fassung vertritt und auch gegenüber der verlässlichen Rekonstruierbarkeit einer Ursprungsform skeptisch bleibt). Im Blick auf den Gebrauch des Kompendiums in homiletischen oder pädagogischen Zusammenhängen kommt die Mehrfachbesprechung auch dem Bedürfnis der Nutzer(innen) entgegen, denn vielfach sind es die matthäischen oder lukanischen Erzählvarianten, die in der Predigtordnung oder im Lehrplan benannt sind. Zum anderen wurde in hermeneutischer Hinsicht der Maxime der Vielstimmigkeit einmal mehr Rechnung getragen, indem durch unterschiedliche Ausleger(innen) auch mehr Deutungshorizonte des Textes entfaltet werden konnten. Dennoch konnten und wollten wir nicht jeden synopti-

schen Text drei- oder viermal kommentieren, sondern haben die Auswahl vom Grad der Abweichung gegenüber anderen Fassungen abhängig gemacht“ (50f).

Über die Deutungshorizonte der Wundererzählungen schreibt der Herausgeber: „Die Auslegungen wollen nicht *die* maßgebliche Deutung einer Wundererzählung bieten. Sie verstehen ihre Aufgabe darin, dass sie aus den eher analytischen oder enzyklopädischen Teilabschnitten der vorgängigen Interpretation nun sinnstiftende Auslegungen zusammenfügen und anbieten. Dabei wurden jeder Autor und jede Autorin angehalten, mindestens drei in sich kohärente und mögliche Auslegungen vorzustellen. Dies war auch für die beteiligten Wissenschaftler(innen) eine Herausforderung, weil man innerhalb der fachwissenschaftlichen Diskussion eher bemüht ist, andere Deutungen zu kritisieren, um die favorisierte eigene Deutung umso klarer profilieren zu können. Die Autorinnen und Autoren sollten jedoch gerade abweichende und auf ihre je eigene Weise schlüssige Auslegungsvarianten stark machen und somit als Sinnstiftungsangebote einem Leser oder einer Leserin vor Augen führen. Auf diese Weise sollten nicht nur die verschiedenen Verstehenspotenziale der Texte entfaltet werden, sondern zugleich ein Rezipient und eine Rezipientin eingeladen werden, in diese hermeneutische Suchbewegung einzusteigen. Die Vielfalt der Deutungshorizonte soll die Leser(innen) des Kompendiums ihrerseits zu Deutung anstiften. Wahrheitsfähige Exegese kann nie vorgeschrieben, sondern immer nur selbst in den je eigenen Kontexten und Lebenswelten vollzogen werden. Zur Erleichterung der Einordnung dieser unterschiedlichen Deutungen haben sich die Auslegungen in loser Weise an klassische Auslegungsperspektiven und ihre Terminologie angelehnt, wovon auch die folgende tabellarische Auflistung (62f) eine Auswahl präsentiert. Die Tabelle lässt bestimmte Affinitäten zur Forschungsgeschichte erkennen, denn einzelne Auslegungsperspektiven waren zu bestimmten Zeiten besonders ‚in Mode‘ (so z. B. befreiungstheologische Deutung in den 1970er / 80er Jahren). Gleichwohl zeigen sich auch jenseits dieser Schwerpunktzeiten immer wieder einzelne Aspekte in anderen Deutungen. Vielfach kommt es auch zu Überschneidungen. So kann man die Deutung von Theißen zwar ‚sozialgeschichtlich‘ nennen, gleichzeitig versucht sie aber, durch Plausibilitätserwägungen (z. B. Teilen des Brotes erscheint wie ein Wunder) rationale Erklärungen zu finden, ist also auch ‚rationalistisch‘ und ‚historisierend‘. Gemäß dem Fokus auf Formen und Motive ist sie aber auch ‚formgeschichtlich‘, wie es der Titel seines Hauptwerks anzeigt. Das angefügte Raster erfüllt insofern v. a. eine heuristische Funktion, indem es hilft, unterschiedliche Perspektiven auf die Wundererzählungen klarer wahrnehmen zu können. Jede einzelne Wundererzählung erfordert ihre spezifischen Zugänge, so dass neben wiedererkennbaren bekannten Deutungsmustern auch neue und kreative Horizonte eröffnet werden. Das bestehende Raster sollte und soll somit fortgeschrieben und weiterentwickelt werden. Die Auslegung von Wundererzählungen ist ein nicht abschließbarer Vorgang. Es ist, wie es *Hans Robert Jauf* formuliert hat, ein ‚Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten; ohne Offenheit, die ihre radikale Negativität im Wissen des Nicht-Wissens hat, wäre Erfahrung im Sinne von Erkenntnis dessen, was man noch nicht weiß oder anders erwartete, nicht möglich‘. Die durch die Deutungshorizonte offen gehaltene Auslegung der Wundererzählung verliert sich damit nicht in einem postmodernen Deutungsverzicht, sondern zielt auf die je und je kontextuelle Auslegung eines Rezipienten oder einer Rezipientin, die wundersame Erfahrungen und Erkenntnisse in sich bergen mag“ (60f). Ohne Zweifel gelingt es dieser wertvollen Veröffentlichung sein in dem Vorwort des Herausgebers genanntes Ziel zu erreichen, nämlich Geburtshilfe zu leisten, „damit Sinn in den Texten aufleuchtet, dass das wunderbar Erzählte Wirklichkeit in Frage stellt, verändert und im Licht Gottes neu erschließt“ (3). In der Tat

können die hier vorliegenden Auslegungen der Wundererzählungen immer wieder neu Anlass zum Staunen und Glauben geben!

Orientierung geben in der scheinbaren Vielfalt der theologischen Themen, Traditionen und Begriffe möchte der bei Mohr Siebeck UTB (ISBN 3-8252-3912-1) erschienene **Grundriß der systematischen Theologie** von Tom Kleffmann. In der Einleitung fragt der Verfasser zunächst zu Recht „Womit ist der Anfang in der systematischen Theologie zu machen?“: „Gegenstand oder Inhalt der systematischen Theologie ist, vorläufig gesagt, der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens. Die Theologie ist nicht unmittelbar Wissenschaft von Gott als metaphysischem Gegenstand, sondern sie denkt den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens. Glaube meint dabei vorläufig das Sichverstehen des Menschen in der Kommunikation Gottes mit ihm – und zwar so, dass darin die Bedeutung des Lebens, des Fürsichseins, der Welt, der Geschichte ursprünglich bestimmt ist. Wenn die systematische Theologie den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens denkt, so denkt sie also diese Kommunikation als das Ganze. Womit ist dann aber der Anfang zu machen? Mit einer systematisierenden Auslegung des Alten und des Neuen Testaments? Mit einer Vorstellung maßgeblicher dogmatischer Systeme oder der Dogmengeschichte insgesamt? Mit einer kulturwissenschaftlichen Beschreibung des Phänomens Religion im Allgemeinen, um von daher das Spezifische des Christentums abheben zu können? Oder mit einer religionsphilosophischen Grundlegung der Theologie, die den Sinn des religiösen Glaubens im Verhältnis zur Vernunftkenntnis expliziert? Oder ist mit den theologischen Prolegomena im traditionellen Sinn anzufangen, also mit der vorab zu klärenden Frage, wie wir zu theologischer Erkenntnis kommen? Dann wäre die Offenbarung Gottes vorauszusetzen und von daher die Frage nach dem Verhältnis von Glaube und Vernunft, aber auch etwa die Frage nach dem Verhältnis von Gemeindeglauben und Dogmatik, nach der Bedeutung der Bibel, der Bekenntnisse usw. zu beantworten. Nichts von dem eben Genannten wäre einfach falsch – und doch ist mit nichts von alledem der Anfang zu machen. Die Bibel lässt sich als ursprüngliches Dokument des Anspruchs jener Kommunikation verstehen. Aber auch wenn wir für den Augenblick das Problem ihrer historisch-philologischen Interpretation als zureichend bearbeitet voraussetzen, so stellt sich ja erneut die Frage: Was sind die Kriterien, die sie als einheitlichen Wahrheitsanspruch interpretieren lassen? Und womit ist bei seiner Darstellung anzufangen? Und das vergleichende Referat historisch gegebener Gesamtdarstellungen der christlichen Wahrheit verhilft uns noch nicht zu einer ursprünglichen, eigenen Auffassung dieser Wahrheit selbst und der Frage, wie ihre Darstellung aufzubauen ist – auch wenn die Kenntnis der Theologiegeschichte für den Gesamtprozess des Verstehens unentbehrlich ist. Im Verhältnis zu überlieferten dogmatischen Systemen stellt sich ja sofort die Frage des Kriteriums der Aneignung. Auch was evident scheint, muss doch selber kritisch gedacht werden. Der systematische Zusammenhang muss also als Kriterium der Aneignung auch schon präsent sein, wenn er sich in Auseinandersetzung mit theologiegeschichtlichen Positionen entfaltet. Auch mit einer kultur- oder religionswissenschaftlichen Begriffsbestimmung von Religion und Christentum zu beginnen, führt theologisch nicht zum Ziel. Denn der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens ist eine Gesamtinterpretation aller Wirklichkeit, die auch den Sinn von Kultur und Religion und Wissenschaft neu (wenn auch in präziser Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Sprachgebrauch) bestimmt. Statt dies zu denken, bleibt der religionswissenschaftliche Ansatz in der Außenperspektive befangen.

Ähnliches gilt für eine religionsphilosophische Grundlegung der Theologie, sofern sie auf der Basis der autonomen Vernunft die Funktion und Geltung des religiösen Glau-

bens explizieren will. Zwar sollte die Darstellung der Relevanz des christlichen Wahrheitsanspruchs für die autonome Vernunft im Gespräch mit der Philosophie stattfinden. Und die Bestimmung des Verhältnisses des christlichen Wahrheitsanspruchs zu Verstand und Vernunft ist für seine theologische Entfaltung entscheidend. Doch gehört sie selber in den Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens hinein. Die Frage, ob und wie die Vernunft zum Glauben oder der Glaube zur Vernunft kommt, ist also nicht einfach unter den Prämissen der philosophischen Vernunft zu verhandeln. Der christliche Glaube hat einen eigenen Begriff von der Bestimmung der Vernunft und einen eigenen Begriff von der Bestimmung der Religion. Und auch die anderen Fragen der theologischen Erkenntnistheorie gehören in den systematischen Zusammenhang des christlichen Wahrheitsanspruchs selbst. Die Antwort auf die Frage, was Offenbarung, was theologische Erkenntnis ist, impliziert ein Verständnis des christlichen Wahrheitsanspruchs im Ganzen. So wie beispielsweise das Verhältnis von Glauben und Vernunft eine christliche Anthropologie impliziert, so impliziert der Offenbarungsbegriff die Christologie. Und die Frage der Bedeutung von Bibel, Bekenntnis und theologischer Tradition impliziert darüber hinaus eine Sündenlehre, eine Lehre von der Kirche, ein Verständnis vom Geist Gottes in der Geschichte. Womit also ist der Anfang in der systematischen Theologie zu machen? Am besten ist der Anfang mit einer konzentrierten Vorstellung des Ganzen, mit einem Vorbegriff des Ganzen zu machen. Ist ein solcher Vorbegriff des Ganzen gegeben, so leitet er das Verständnis der Teile, die das Ganze ausführen. Der Vorbegriff des Zusammenhangs begründet seine gegliederte Darstellung.

Woher kommt dieser Vorbegriff des Ganzen? Wie können wir ihn gewinnen? Zunächst kann die Antwort lauten: aus der Kommunikation, von der die Rede ist. Denn es gehört zur Wirklichkeit der Kommunikation Gottes mit dem Menschen, dass die, die sich in ihr verstehen, auch ihren Gesamtsinn antizipatorisch verstehen – wie er mit Christus Gegenstand der Verkündigung und des Glaubens ist. Von der Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen her werden Gott und Mensch, der Sinn der Welt und des Lebens, sowie insgesamt Grund und Sinn der Geschichte verstanden. Ein Vorbegriff des Ganzen ist also immer schon da und muss nur kritisch expliziert werden. Die kritische Explikation aber setzt die Ausführung des Ganzen voraus. Für den Autor ist der Vorbegriff des Ganzen eine Zusammenfassung der Ausführung. Das heißt für den Leser: Der Vorbegriff ist zwar in sich verständlich, enthält aber nicht auch seine Bewährung in der Auseinandersetzung mit der Bibel, mit der Theologiegeschichte, mit der gegenwärtigen Diskussionslage. Er ist nur eine Anleitung zum leichteren Verstehen der Ausführung. Ohnehin ist die Unterscheidung von Vorbegriff und Ausführung nur eine relative. Denn auch der Vorbegriff des Ganzen bildet keine reine Einheit des Gedankens, sondern ist (wie unser Denken überhaupt) diskursiv, also auch wiederum gegliedert. Die Frage nach dem Anfang stellt sich also gleich noch einmal“ (4ff.). Das Buch gliedert sich in vier sogenannte Kreise mit insgesamt 17 Leitthemen: „Die sachliche Gliederung des Ganzen, den Grundzusammenhang erläutert der folgende Vorbegriff. Doch wird dieses Ganze viermal, d.h. in vier Hinsichten dargestellt, die als Kreise bezeichnet werden. Der Vorbegriff des Ganzen in sieben Artikeln bildet den ersten Kreis. Der zweite Kreis stellt das Ganze hinsichtlich der Frage dar, was theologische Erkenntnis ist. Das schließt die Frage ein, wie der Mensch dazu kommt, von Gott zu reden, und wie sich Verstand, Vernunft und Glaube zueinander verhalten. Der dritte Kreis stellt die Kommunikation Gottes mit dem Menschen als solche dar – Gottes Offenbarung als Mensch, die Welt als Äußerung Gottes (die das Werden des Menschen impliziert), und den Geist der Gemeinschaft Gottes mit dem Menschen. Diese Kommunikation wird als das wahre Leben des Menschen verstanden. Da auch Gottes Offenbarung als Mensch sowie die Welt als

Äußerung Gottes in Bezug auf die Nichtigkeit des menschlichen Fürsichseins darzustellen sind, kommt im dritten Kreis die theologische Lehre vom Menschen (Anthropologie) nicht nur in der Lehre vom unwahren Leben (Sündenlehre) und vom wahren Leben vor, sondern eben auch in der Lehre von Christus sowie in der Schöpfungslehre. Der vierte Kreis fasst die Kommunikation Gottes mit dem Menschen hinsichtlich der Frage zusammen, was es für das trinitarische Leben Gottes bedeutet“ (6f).

Grundprobleme der dogmatischen Christologie vor dem Hintergrund der Erkenntnisbedingungen und Anforderungen der Moderne thematisiert der ebenfalls bei Mohr Siebeck UTB (ISBN 3- 8252-3911-4) erschienene Band **Grundprobleme der Christologie** von Christian Danz. Den Fokus beschreibt der Autor zunächst wie folgt: „Die europäische Aufklärung und deren Rezeption in der protestantischen Theologie haben die überlieferte altkirchliche Christologie aufgelöst. An die Stelle des Christusbildes trat der historische Jesus als Grundlage der Christologie. Die voranschreitende historische Kritik im 19. und 20. Jahrhundert hat jedoch auch den Mann aus Nazareth als Bezugspunkt der dogmatischen Christologie entzaubert. Er entschwand hinter den neutestamentlichen Quellen. Für die Christologie resultiert hieraus eine eigentümliche Problemlage. Womit beschäftigt sie sich überhaupt? Mit Jesus von Nazareth oder dem nachösterlichen Glauben der ersten Christen? Während die Theologie des 20. Jahrhunderts weitgehend beim österlichen Kerygma einsetzte und historische Fragen ausklammerte, hat seit den 1980er Jahren die historische Jesusforschung einen neuen Aufschwung erfahren. Mit der neueren Forschung ist das spannungsvolle Verhältnis von Glaube und Geschichte in das theologische Bewusstsein zurückgekehrt. Allerdings wurden diese Forschungen bislang kaum in der dogmatischen Theologie rezipiert. Der Band *Grundprobleme der Christologie* setzt bei den von der neueren Jesusforschung formulierten Fragen nach dem Verhältnis von Glaube und Geschichte an und lotet auf der Grundlage der Problemgeschichte der Christologie von den neutestamentlichen Anfängen bis zur gegenwärtigen Diskussion die Möglichkeiten einer zeitgemäßen Christologie aus, die sowohl den erkenntnistheoretischen als auch den historischen Anfragen an die überlieferte dogmatische Christologie Rechnung trägt“ (V). In dem erhellenden ersten Abschnitt skizziert der Verfasser den Problemhorizont der Christologie in der Moderne und kommt zu dem Schluss: „Eine modernegemäße Christologie ist folglich sowohl im Durchgang durch die historiographischen Bemühungen um den Nazarener als auch durch dessen dogmatische Deutung zu begründen. Eingesetzt wird im nächsten, dem zweiten Abschnitt mit den geschichtswissenschaftlichen Untersuchungen zu der Stiftergestalt des Christentums. Die Suche nach dem historischen Jesus, die in der Aufklärungstheologie aufkam und sich zunächst gegen das kirchliche Dogma richtete, gehört, wie Albert Schweitzer betont hat, zu den großen Leistungen der protestantischen Theologie. Um heute die Diskussionen im Kontext der Third Quest nach dem Mann aus Nazareth verstehen und in ihrer Tragweite würdigen zu können, müssen sowohl die erste als auch die zweite Runde dieser Suche – und zwar insbesondere ihre jeweiligen methodischen Grundlagen – in Erinnerung gerufen werden. Zunächst ist die Forschung von der Aufklärung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts darzustellen und sodann die zu Beginn der 1950er Jahre einsetzende zweite Runde der Suche nach dem historischen Jesus. Erst vor diesem Hintergrund wird die gegenwärtige Debatte verständlich. Sie ist im dritten Unterabschnitt vorzustellen. Abschließend ist das Bild von Jesus sowie vom frühen Christentum zu besprechen, welches die neuere Forschung zeichnet. Der dritte Abschnitt dieser Untersuchung wird der dogmatischen Christologie, ihrer Entstehung in der Alten Kirche und ihrer Ausgestaltung bei Martin Luther sowie in der altprotestantischen Theologie gewidmet sein. Anschließend the-

matisiert der zweite Unterabschnitt die Auflösung der altkirchlichen Zweinaturenchristologie in der Aufklärung. In gewisser Weise wird damit der Bogen zum zweiten Abschnitt geschlagen, in dem die Frage nach dem historischen Jesus behandelt wurde.

Allerdings wird es nun um die systematisch-theologischen Konsequenzen für die Christologie gehen, die man aus der historischen Forschung gezogen hat. Mit der die Zweinaturenlehre ersetzenden Frage nach dem Verhältnis von Offenbarung und Geschichte beziehungsweise historischem Jesus und dogmatischem Christusbild, wie sie seit der Aufklärung die Theologie begleitet hat, ist der Problemhorizont umrissen, in dem die theologischen Christologien auch in unseren Tagen noch stehen. Um die Lösungen des Problems ‚Glaube und Geschichte‘ in der gegenwärtigen Theologie wird es im vierten Abschnitt gehen. Dabei interessieren vor allem die Umgangsstrategien, die von der Theologie ausgearbeitet wurden, um die Spannung zwischen dem jüdischen Wanderprediger und christlichen Erlöser zu bewältigen. Der Gang durch die Problemgeschichte soll die Anforderungen ausloten, unter denen die Ausgestaltung einer zeitgemäßen Christologie steht. Deren Ausführung ist der fünfte und letzte Abschnitt gewidmet. Er gliedert sich in drei Unterabschnitte. Zunächst ist den Problemen und Voraussetzungen des Geschichtsverständnisses nachzugehen, also einem Thema, welches sich wie ein roter Faden durch die gesamte Beschäftigung mit der Christologie in der Moderne zieht. Auf der erarbeiteten geschichtsmethodologischen Grundlage wird sodann in dem zweiten Unterabschnitt eine Neubestimmung der Christologie ausgearbeitet. Sie zielt darauf, die dogmatische Christologie als eine Selbstbeschreibung des Glaubensaktes – verstanden als Geschehen in der Geschichte – zu reformulieren. Mit dem Christusbild klärt sich der Glaube über sich selbst sowie seine eigene Geschichtlichkeit auf. Die christologische Reflexion erhält dadurch eine religionshermeneutische Funktion. Die Stichworte Religionshermeneutik und religions-kultureller Pluralismus führen zum Gegenstand des dritten Unterabschnitts. Hier wird es um die Konsequenzen aus der vorgestellten Christologie für eine Theologie des religiösen Pluralismus gehen“ (9ff.).

In der erfolgreichen Reihe „Themen der Theologie“ sind bei Mohr Siebeck UTB die beiden Bände **Abendmahl** (ISBN 3-8252-3499-7), herausgegeben von Hermut Löhr, und **Taufe** (ISBN 3-8252-3661-8), herausgegeben von Markus Öhler, erschienen. In dem Band „Abendmahl“ führt der Herausgeber zunächst sehr hilfreich in die vielen Gestalten des Abendmahls ein: „Das Sakrament des Abendmahls hat in den Evangelischen Kirchen in, den letzten Jahrzehnten eine bemerkenswerte Wiederbelebung erfahren. Dies gilt sowohl für die Praxis der Mahlfeier im Rahmen des sonntäglichen Gottesdienstes oder zu besonderen Anlässen als auch für die theoretische Beschäftigung mit seiner Geschichte und seiner gegenwärtigen theologischen Bedeutung. An die Stelle der Vernachlässigung oder des Vergessens eines erstmals im Zusammenhang der Konfirmation feierlich begangenen, danach eher selten und als bloßer Anhang zum Gottesdienst angeordneten und wahrgenommenen Ritus ist ein Bewusstsein für die zentrale Bedeutung des Sakraments für den evangelischen Gottesdienst und die anderen Kirchen der Ökumene getreten. Diese neue Wertschätzung findet ihren Ausdruck zum Beispiel in der Freude an vielfältiger Gestaltung einschließlich der Feier von so genannten ‚Agape‘-(= Liebes)-Mählern in angenommener Entsprechung zum frühesten Christentum oder einem christlichen Pesach, in ästhetischer Würdigung traditioneller Messformulare oder in der Vorbereitung und Feier mit Kindern auch vor der Konfirmation.

Das Herausarbeiten bestimmter, unterschiedlicher Aspekte der den Gemeinden wichtigen Elemente der Abendmahlstheologie führt zu unterschiedlichen Arten der

Austeilung, der Gestaltung und Nutzung des Kirchenraums oder der aufgenommenen liturgischen Texte und Gesänge. Über das Maß der Beteiligung nicht ordinierten Christen an der Austeilung des Mahls wird ebenso diskutiert wie über die Spendeformeln. Welche Sorte von Brot soll verwendet werden? Kann Traubensaft den Wein ersetzen? Was soll mit den Elementen nach der Mahlfeier passieren? Hinter diesen und anderen praktischen Fragen stehen im Einzelnen recht unterschiedliche Auffassungen vom evangelischen Abendmahl. ‚Wird die Gestaltung des Sakraments nicht so der Beliebigkeit preisgegeben? Gibt es noch Kriterien für den rechten und den falschen, den gültigen oder den ungültigen Vollzug des Abendmahls?‘, fragen besorgte Stimmen, während andere das sich in solcher Vielgestaltigkeit ausprechende Verstehen als Ausdruck der Lebendigkeit des Abendmahls begrüßen. Evangelisches Christentum ist im deutschsprachigen Raum, für den dieses Buch vornehmlich geschrieben ist, nur noch ausnahmsweise als religiös geschlossenes Milieu präsent. Evangelische Christen haben in der Gegenwart vielfältige praktische und oft befruchtende Erfahrungen mit interkonfessioneller und interreligiöser Ökumene gemacht. In dieser Hinsicht stellt das Abendmahl vor besondere Fragen und Herausforderungen. Denn einerseits ist sein Gemeinschaftsaspekt unmittelbar evident: Die Mahlfeier wird als Ausdruck der Gemeinschaft untereinander und mit Christus verstanden. Zum anderen aber werden am Abendmahl wie an keinem zweiten Element des gelebten Christentums die Unterschiede und das Trennende zwischen den Konfessionen sichtbar: Zwar darf die Kluft zwischen Lutheranern und Reformierten in Hinsicht auf das Abendmahl spätestens seit der Leuenberger Konkordie von 1973 als überbrückt gelten. Umso mehr schmerzt jedoch, dass es zwischen den evangelischen Kirchen und zum Beispiel der römisch-katholischen Kirche nicht nur hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung der Mahlfeier erhebliche Unterschiede gibt, sondern dass auch die unterschiedlichen theologischen Auffassungen von ihr bisher die Zulassung eines gemeinsamen Abendmahls verhindern: ‚Ist Christus etwa zerteilt (1 Kor 1,13)?‘ Besonders in der Vorbereitung von ökumenischen Gottesdiensten, etwa von Schulgottesdiensten, oder in gemischt-konfessionellen Partnerschaften und Familien wird dies als erhebliche Einschränkung und Beschädigung christlicher Gemeinschaft empfunden. Sollte das Abendmahl nicht das Mahl der Einheit in Christus sein? Ist es nicht ganz und gar wider den Willen Jesu und seiner ersten Nachfolger, unter Berufung auf ihn das Abendmahl konfessionstrennend zu gestalten, viele christliche Abendmähler zu feiern? Tatsächlich aber finden ja gemeinsame Mahlfeiern statt, auch im Protest der christlichen Basis gegen die von Kirchenleitungen eingenommenen Positionen. Aber kann und darf die Praxis so einfach die Theorie, die Theologie übergehen? Wurzelt die so faktisch vollzogene Einheit der Kirchen ausreichend tief?

Der vorliegende Band versucht, aus der Sicht der fünf klassischen Disziplinen der evangelischen Theologie eine fundierte Einführung in die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion um das Abendmahl zu bieten und damit zugleich einen Beitrag zur historisch und theologisch reflektierten Beantwortung der angedeuteten Fragen aus Theorie und Praxis der Mahlfeier zu bieten. Dabei berücksichtigt der alttestamentliche Beitrag auch die außerkanonischen Schriften des antiken Judentums ausführlich. Das Buch ist aus der Perspektive evangelischer Theologinnen und Theologen geschrieben, die selbst, durch ihre Zugehörigkeit zur Kirche und die eigene Abendmahlspraxis, in ihrer all- und sonntäglichen Lebenspraxis von den angedeuteten Fragen bewegt sind. Diese Voraussetzung ist klar zu benennen. Zugleich stellen die Autorin und die Autoren die Fachdiskurse zum Abendmahl in ihren jeweiligen Disziplinen ausführlich dar und begründen die eigene Position. Diese Fachdiskurse sind ihrerseits geprägt durch unterschiedliche methodische Ansätze, die teils inner-

halb der Geschichte der Theologie als Wissenschaft selbst entwickelt wurden, teils aber auch aus anderen, nicht-theologischen Disziplinen entliehen sind. So gibt es nicht die eine evangelisch-theologische Sicht auf das Abendmahl; und das gilt auch für die einzelnen Fächer der Theologie. Mit anderen Worten: Die Einheit des vorliegenden Bandes ist nicht durch eine einheitliche Position, sondern durch das eine Thema gegeben“ (1ff.).

In ihrem Beitrag aus praktisch-theologischer Perspektive „Von der ‚Speise der Seelen‘“ (195-230) kommt Corinna Dahlgrün zu folgendem Fazit: „Praktisch-theologische Überlegungen werden gemeinhin nicht um ihrer selbst willen, sondern im Blick auf die kirchliche Praxis angestellt, die zu beschreiben und zu verstehen, doch ebenso kritisch zu begleiten und gegebenenfalls zu verbessern ist. Welche Folgerungen im Hinblick auf das Abendmahl sind nun aus den hier angestellten Überlegungen zu ziehen? 1. Es gibt nicht die eine ‚richtige‘ Gestalt des Abendmahls. Unser Abendmahl geht zwar auf Christi Stiftung zurück, aber in der Gestalt, in der es seit Jahrhunderten gefeiert wurde, gründet es nicht in seiner Stiftung – dies gilt für alle Kirchen. Es ist nicht möglich, die eine ‚richtige‘ Ursprungsform zu erheben, denn kein liturgischer Brauch gilt kraft göttlichen Rechts. Doch ob oder ob nicht der historische Jesus, der mit dem baldigen Kommen des Gottesreiches rechnete, einen Kult der Kirche nach seinem Tod stiften wollte: Die Gegenwart des Heils ist an die Person Jesu Christi gebunden. Das Abendmahl gewährt die Teilhabe an Christus. Es geht also nicht um Körner und Beeren oder um himmlische Speise. Entscheidend ist, dass Christus Anteil gibt an sich selbst, dass er sich selbst gibt. Welche Ausformungen des einen Grundgedankens auch gewählt werden mögen, dieser Grundgedanke steht nicht zur Disposition: Im Abendmahl ist Christus Gabe und Gebender, Gabe des Mahles und Herr des Mahles, zugleich. 2. Änderungen der Liturgie brauchen Behutsamkeit. Grundsätzlich tun die mit agendarischen Erneuerungen Befassten gut daran, die Fülle des möglichen Gehaltes und den Reichtum der Tradition wahrzunehmen, doch bei der Eintragung in die Gemeinden auf deren Fassungsvermögen und deren spirituelle Prägung (so eine solche noch gegeben ist) zu achten. Das bedeutet auch, dass ein funktionierender Brauch nicht leichtfertig geändert werden sollte. In jedem Fall erfordern Änderungen mindestens einen *magnus consensus* („große Übereinstimmung“) (*Confessio Augustana*), besser noch Einmütigkeit, die nur der Geist schenken kann. 3. Die Abendmahlsfeier kann verschiedene Schwerpunkte setzen. Die Mahlfeier hat verschiedene Dimensionen, und diese ermöglichen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Das Beharren auf nur einer richtigen Gestalt resultiert aus Sicherheitsdenken, das theologisch zu kritisieren ist, weil es Gott ‚haben‘ will und den Versuch unternimmt, ihn verfügbar zu machen. 4. Die Mündigkeit der Gemeinde muss ermöglicht werden. Die Möglichkeit eines unwürdigen Genusses ist nicht aus dem Blick zu verlieren, doch andererseits ist die Mündigkeit der Glaubenden, auch im Sinne des Priestertums aller, ebenso zu bedenken, wie die Mündigkeit der Nicht-Glaubenden ernst zu nehmen ist. Ich bin ihnen als Liturgin eine deutliche Vermahnung schuldig, die die Möglichkeit des Gerichts ebenso enthält wie eine Aussage über das Verhältnis zur feiernden Gemeinschaft. Auf dieser Basis ist dann die Offenheit der Einladung möglich, denn nicht ich entscheide zuletzt darüber, ob jemand unwürdig isst und trinkt. Die Freiheit des Geistes ist uns geschenkt, der Geist weht, wo er will, und letztlich urteilen nicht wir, sondern Gott. Wer bereit ist, sich im Abendmahl die Gemeinschaft mit Christus schenken zu lassen, und wer glaubt, dass der Leib Christi für ihn gegeben und das Blut Christi für ihn vergossen ist, der darf zugelassen werden. 5. Zu kritisieren ist zuerst die eigene Praxis. Gott stiftet den Glauben und lässt geistliches Leben entstehen, auch unter Frömmigkeitsformen, die uns fremd sind. Das bedeutet: Kritik sollten wir immer nur an der eigenen Praxis und den eigenen Gemeinden üben;

andere können wir an das Wesentliche nur erinnern und nach seinem Verbleib oder seiner Handhabung fragen“ (226ff.).

In der Einführung zu dem Band „Taufe“ schreibt der Herausgeber: „Die Taufe ist wahrscheinlich jenes Ritual, das die meisten Menschen – und keineswegs ausschließlich Christen – im deutschsprachigen Raum oder auch weltweit selbst erlebt haben, sei es als Täufling, als Pate oder Patin, als Elternteil, als beobachtende oder als taufende Person. In einer Zeit der religiösen Ausdifferenzierung teilen die meisten das (oft nurmehr sehr entfernte) Wissen um das eigene Getauftsein, immer noch sehr viele lassen ihre Kinder taufen. Die Diskussion darüber, was denn die Taufe sein soll, wie sie sein soll, wann sie durch wen geschehen soll und warum sie überhaupt wichtig ist, wird von den Anfängen des Christentums bis in die gegenwärtigen konfessionellen und theologischen Gespräche ungebrochen lebendig geführt. An diesem Diskussionsprozess nimmt der vorliegende Band in der intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen teil, will orientieren und zugleich Impulse für ein neues Nachdenken über die Taufe und für ihren Vollzug in der kirchlichen Praxis geben. [...] Der Band setzt mit einem Beitrag aus alttestamentlicher und judaistischer Perspektive von Marianne Grohmann ein: Die Taufe als christliches Ritual bezieht sich, so wird deutlich werden, nicht nur in ihrer Gestalt, sondern auch in ihrer Deutung auf wichtige Motive aus dem Alten Testament und dem antiken Judentum. Der großen Bedeutung einer religionswissenschaftlichen Diskussion im Hinblick auf die Taufe ist der ausführliche Beitrag von Christoph Auffarth gewidmet. Dabei geht es nicht primär um die klassische Frage der Herkunft der Taufe – dies wird auch im neutestamentlichen Teil von Markus Öhler besprochen –, sondern um eine grundsätzliche Erörterung der Taufe als Ritual bzw. Ritualkomplex. Kirchen-, dogmen-, liturgie- und missionsgeschichtliche Aspekte sind im Beitrag von Andreas Müller zusammengefasst, da eine Synthese dieser Forschungsfelder deren enge Zusammenhänge gerade beim Thema Taufe einsichtig macht. Die Dogmengeschichte ist selbstverständlich auch in der systematisch-theologischen Erörterung von Eva Harasta verankert, in der vor allem unterschiedliche dogmatische Positionen vor einem ökumenischen Horizont diskutiert werden. Mit einem Blick in die Liturgiegeschichte beginnt auch Christian Grethleins praktisch-theologische Bearbeitung des Themas, führt aber vor allem in die gegenwärtige Taufpraxis ein und bietet Lösungsansätze für daraus entstehende Herausforderungen“ (1ff.). Der sehr informative Band belegt: „Theologische und praktische Fragen waren und sind bei der Taufe besonders eng verknüpft. Einige Themen ziehen sich dabei als roter Faden nicht nur durch die letzten 100 Jahre, sondern haben Christen schon in den Anfängen beschäftigt, andere entstehen durch neue Perspektiven und Herausforderungen“ (13). Es gelingt dem vorliegenden Band sehr gut, Orientierung und Anregung zu sein, die Taufe, das christliche Ritual schlechthin, neu zu verstehen und zu leben!

In seinem im Marburger Tectum Verlag (ISBN 3-8288-3074-5) erschienenen Band **Systemtheoretische Beobachtungen der Theologie** geht Eberhard Blanke davon aus, dass die Theologie gut daran täte, sich systemtheoretisch zu beobachten und zu beschreiben. In der Einleitung schreibt der Verfasser: „Sowohl theologische als auch systemtheoretische Beschreibungen finden als Reflexionstheorien innerhalb der Wissenschaft der gegenwärtigen Gesellschaft statt. Der Bezug zum wissenschaftlichen Code von wahr/unwahr eint sie in ihren Bestrebungen, der Bezug zu differenten Problemhorizonten lässt beide Theorien unterscheidbar werden. Die systemtheoretische Soziologie fragt nach den Möglichkeiten sozialer Ordnung, die Theologie nach den Möglichkeiten von Religion. Als wissenschaftliche Reflexionstheorien sind sie nicht das, was sie beschreiben. Systemtheorie ist nicht die Gesellschaft und

Theologie ist nicht die Religion (oder: gelebter Glaube). Diese Unterscheidung ermöglicht beiden Theorien, ihre eigene Komplexität aufzubauen, ohne die von ihnen beschriebene Komplexität stützen zu müssen.

Deshalb erneut: Die Theologie ist nicht die Religion, sondern sie ist die Reflexionstheorie im gesellschaftlichen Funktionssystem der Religion unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Funktionssystems der Wissenschaft. Theologie als Reflexionstheorie ist auf Begriffe und Unterscheidungen bzw. auf Unterscheidungen und Begriffe angewiesen. Manche der verwendeten Begriffe mag man Grundbegriffe nennen, aber nicht um sie vor anderen Begriffen hier archaisch oder tiefendimensional auszuzeichnen, sondern um sich anfänglich zurecht finden zu können. Im weiteren Verlauf der Theorieentwicklung wird die Unterscheidung von Begriffen und Grundbegriffen zurücktreten können, hin und wieder wird man allerdings auf eingangs gebildete Grundbegriffe zurückkommen oder andere Grundbegriffe bilden (müssen). So wie es die Theorie erforderlich macht. In der alteuropäischen Theologie haben sich, wie andernorts auch, bestimmte Grundbegriffe und Unterscheidungen durch jahrhundertelangen Gebrauch und Wiedergebrauch herausgebildet und stabilisiert. Dazu zählen unter anderem die Begriffe/Unterscheidungen wie Welt/Gott, Objekt/Subjekt, Form/Materie, Inhalt/Form, unten/oben, Ewigkeit/Zeit usw. Diese Unterscheidungen/Begriffe haben ihre Zeit gehabt. Für die Beschreibung von Religion in der gegenwärtigen Gesellschaft reichen sie nicht mehr hin. Ihnen sind die Referenzen abhanden gekommen, sie sind zu entleerten Hüllen vergangener Zeiten geworden. Deshalb ist es auch und – wenn man so will – gerade für die Theologie an der Zeit, ihre Grundbegriffe umzuschreiben. Hierbei kann die System/Umwelt-Theorie neuerer Form wertvolle Dienste leisten. Mit ihren Begriffen und Unterscheidungen wie z. B. Sinn, Welt, Realität, Form / Medium, Umwelt / System, Beobachtung / Operation, Potentialität / Aktualität, Selektion / Komplexität usw. referiert sie auf gegenwärtige, gesellschaftlich eingeschliffene Strukturen und Semantiken. Man könnte auch sagen: auf Strukturen und Semantiken, die gegenwärtig funktionieren bzw. in, mit und unter denen derzeit kommuniziert wird“ (7f.). Das Buch enthält folgende Beiträge: „Die ersten vier Beiträge dieses Sammelbandes thematisieren die bisherige theologische Rezeption der System / Umwelt-Theorie Niklas Luhmanns. Ihnen gemeinsam ist der Bezug auf die Beobachtertheorie, denn mit der Einführung des Beobachters haben sich auch für die Theologie neuartige Beobachtungsverhältnisse ergeben. Im ersten Beitrag ‚Theorie der Beobachtung‘ werden basale Begriffe der Theorie vorgestellt. In den Beiträgen ‚Theologie systemtheoretisch – Wer ist der Beobachter?‘ und ‚Herausforderungen der System/Umwelt-Theorie für die Theologie‘ werden die bisherigen theologischen Rezeptionsbemühungen nachgezeichnet und erweiterte Möglichkeiten der Aufnahme der Systemtheorie in der Theologie skizziert.

Die Frage des Beobachters in ihrer reflexionstheoretischen Form wird im Beitrag ‚Theologie als Beobachtung zweiter Ordnung‘ nochmals forciert. Der Beitrag ‚Sinn als Grundbegriff der Theologie‘ gehört thematisch in die Mitte der theologischen Rezeption der System/Umwelt-Theorie. Die These lautet, dass die Theologie vom Leitbegriff Wahrheit auf den Leitbegriff Sinn umzustellen habe. ‚Metapher und Diapher‘ sowie ‚Theologie zwischen Begriff und Metapher‘ fokussieren auf die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit der Theologie, indem beide Beiträge eine strikt begriffliche Theologie empfehlen. Es folgen Beiträge zu Einzelthemen aus den Bereichen der bisherigen Systematischen bzw. Praktischen Theologie. In ‚Medium und Form der Glaubenskommunikation‘ wird die Möglichkeit erörtert, Glauben als (symbolisch generalisiertes) Kommunikationsmedium zu begreifen. Die besondere Form des re-entry aus der unterscheidungstheoretisch gebauten System/Umwelt-Theorie wird in ‚Christolo-

gie als re-entry‘ exemplarisch auf einen zentralen Topos der Systematischen Theologie angewendet. Im Beitrag ‚Überlegungen zu einem theologischen Zeitbegriff‘ wird der generelle systemtheoretische Zeitbegriff theologisch zu spezifizieren versucht. In den Bereich der bisherigen Praktischen Theologie gehören die Beiträge ‚Prolegomena zu einer Pastoraltheologie‘, ‚Qualitätsentwicklung in der Kirche‘ sowie ‚Die Realität der Massenmedien und die kirchliche Kommunikation‘. Die vorgelegte Sammlung resultiert aus dem Ansinnen, der theologischen Rezeption der System / Umwelt-Theorie erneut einen förderlichen Schub zu verleihen“ (16f). Ein herausfordernder Ansatz!

Eine aus biblischen Quellen inspirierte theologische Reflexion der Frage nach dem Bösen ist das Hauptziel der Beiträge im 26. **Jahrbuch für Biblische Theologie – Das Böse**. Der in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2538-9) erschienene umfangreiche Band möchte – in den Worten der Herausgebenden Jörg Frey und Gabrielle Oberhänsli-Widmer – einerseits Erfahrungen des Schreckens oder der Faszination des Bösen wahrnehmen und gegebenenfalls beschreiben, darin die Ambivalenzen des Lebens und der Lebensführung reflektieren und schließlich und vor allem Ansätze zur Bewältigung dieser Erfahrungen aus der biblischen Tradition zur Geltung bringen. In ihrer Einführung geben die Herausgebenden einen präzisen Überblick über den Inhalt dieser sehr gehaltvollen Veröffentlichung: „Aus der Fülle möglicher Perspektiven und Aspekte zum ‚Bösen‘ aus dem gesamten Bereich der Theologie greift das vorliegende Jahrbuch einige besonders wesentlich erscheinende heraus. Andere mussten weggelassen werden, und natürlich sollte den unterschiedlichen biblischen Perspektiven ein hinreichender Raum gewährt werden. Vier Beiträge widmen sich der alttestamentlichen und frühjüdischen Überlieferung, und zwar vier unterschiedlichen Textcorpora: der biblischen Urgeschichte, der prophetischen Überlieferung, den Psalmen und der Apokalyptik, hier konkret dem Wächterbuch, dem ersten Teil des äthiopischen Henochbuchs. Zunächst zeichnet *Andreas Schüle* den urgeschichtlichen Diskurs über das Böse nach. Ausgehend von dem ‚aufklärerischen Mythos‘ von der ‚besten aller möglichen Welten‘ (Leibniz), in der es das Böse als wirksame Macht nicht gibt, wendet sich der Beitrag den Mythen des Vorderen Orients und des Alten Testaments zu und entwickelt im Vergleich der jeweiligen Weltentwürfe Perspektiven zum Verständnis des Bösen in der Urgeschichte: Der Weltansicht der Priesterschrift erscheint die Welt als eine ‚sehr gute‘, aber von ungeschaffenen Chaosmächten bedrohte Welt, in der sich Gewalttat ausbreitet, nach der Flut ebenso wie zuvor, allein dass nun Ordnungen bestehen, die sie begrenzen und eindämmen.

Ähnliches gilt auch für die vorpriesterliche Überlieferung, die den Terminus ‚böse‘ verwendet und explizit auf das von Gott geschaffene menschliche Herz bezieht. Auch daran ändert sich durch den Einschnitt der Flut nichts, allein dass Gott sich nun selbst in den möglichen Reaktionen auf das Böse beschränkt und von einem Vernichtungswillen Abstand nimmt. Der urgeschichtliche Diskurs kennt die Spannung zwischen der ‚sehr guten‘ Schöpfung und dem ‚bösen‘, von Gott geschaffenen Herzen und blickt nicht auf eine Überwindung des Bösen, sondern darauf, wie in dieser Welt angesichts des ‚bösen‘ Herzens und des Bedrohtseins der Ordnungen Gottes zu leben ist. In den Erzählungen vom Sündenfall und von Kain wird mit einem Menschen gerechnet, der die Erkenntnis von Gut und Böse hat, aber deshalb nicht eo ipso das Gute tut und das Böse meidet, sodass eine weisheitlich-psychologische Instruktion über dessen Handlungsweisen erforderlich ist, damit der Mensch mit dieser Realität umgehen kann. Der Beitrag zeigt luzide, wie realistisch gerade die mythischen Erzählungen der Urgeschichte sind – durchaus im Gegensatz zum modernen

‚aufklärerischen Mythos‘ von Leibniz –, und welches Orientierungswissen in ihnen zu finden ist.

Der daran anschließende Beitrag von *Andreas Wagner* zum Bösen im Gefüge prophetischer Anthropologie und Theologie beginnt mit der Warnung, dass die Abstraktion ‚das Böse‘ dem biblischen Sprachgebrauch gerade nicht entspricht, der sich auf das Adjektiv und das Verb konzentriert: Wo Menschen handeln und Menschen zu Schaden kommen oder die Gemeinschaft gestört wird, da wird Böses getan. Erst langsam bildet sich dann ein zusammenfassender Begriff vom ‚Bösen‘ heraus. Im Durchgang durch die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Bösem, von Amos über Jeremia und die deuteronomische Überlieferung bis zu Deuterojesaja und den messianischen Texten im Jesajabuch, zeigen sich einige Grundperspektiven: Realistisch wird mit der Möglichkeit des Menschen, böse zu handeln, gerechnet. Einzelne Texte scheinen dazu anregen zu wollen, dem Bösen auch in Gottes Handeln einen Sinn abzugewinnen, und schließlich lassen einige (spätere) Texte die Hoffnung aufkeimen, dass das Böse einst einmal überwunden sein wird. Der dritte alttestamentliche Beitrag von *Alexandra Grund* widmet sich der Bewältigung des Bösen in den Psalmen. Gerade die Psalmen erweisen sich als ein Feld, auf dem die Rede vom Bösen in ihrem konkreten Erfahrungsbezug erfolgt und nicht – wie oft sonst – theoretisch abstrakt wird. Entscheidend sind die Sprachformen, etwa die Unheil in mannigfachen Formen thematisierende Klage: Im Gebet wird nach Gründen für das Unheil gesucht, die Anrufung des Gottes Israels, auch der Ruf nach seiner ‚Rache‘ an den Feinden, stellt das eigene Geschick einer höheren, über alles Menschliche hinausgehenden Instanz anheim. In einigen Texten ist der Zusammenhang von Tun und Ergehen bereits fraglich geworden, und die Frage, ob Gott tatsächlich eingreift, ist offen: So öffnet sich, wie dann am Beispiel von Ps 73 gezeigt wird, punktuell eine neue Weise der Bewältigung des Bösen: in der Erfahrung der besonderen Gegenwart Gottes, wie sie in der ‚Handergreifung‘ in Ps 73,23 angedeutet wird. Der vierte Beitrag von *Veronika Bachmann* gilt dem Wächterbuch (1Hen 1-36) als einem frühhellenistischen Diskussionsbeitrag zum ‚Bösen‘. Seit dem Fund aramäischer Handschriften in Qumran, die zu einer Datierung ins 3. Jahrhundert v.Chr. führen, steht dieser Text im Zentrum der Diskussionen um ein ‚henochisches Judentum‘ ebenso wie um die Anfänge der Apokalyptik. Im Unterschied zu verbreiteten Lektüren des Textes als chiffrierter Kulturkritik oder als einer unmittelbaren Folge einer spezifischen Krise interpretiert Bachmann den Text als Bild einer ‚Welt im Ausnahmezustand‘, in der Gottes Ordnungen vielfach gebrochen werden. Dies lasse sich nicht aus einer spezifischen Krise erklären, auch sei in der Wächtererzählung nicht ein wirklicher Ursprung des Bösen markiert, vielmehr sei darin eine Wende des Weltenslaufs zum Negativen beschrieben, deren Folgen in der Gegenwart noch andauern: Angesichts der Gefahr einer Abwendung vom traditionellen Lebenswandel bietet das Buch einen Appell zum Leben in Gerechtigkeit und in der Orientierung an den Ordnungen Gottes. Solche ‚Apokalyptik‘ entlarvt mit hohem rhetorischem Aufwand, es vermittelt eine Krise, die die Leser erst noch erkennen sollen, dabei wird an vielerlei traditionelle Vorgaben angeknüpft, die aber transformiert und weitergeführt werden. Das oft unterschätzte Werk leitet zur Reflexion über den kollektiven Charakter von Bösem und über komplexe Schuldverstrickungen an und bietet damit einen wesentlichen Beitrag zum religiösen und politischen Diskurs über das Böse.

Die vier neutestamentlichen Beiträge bieten vier sehr unterschiedliche Perspektiven auf die Diskurse um das Böse, die sich nur teilweise auf Textcorpora beschränken und je eigene Augenperspektiven heranziehen: *Christian Strecker* nimmt in seinem Beitrag über die Wirklichkeit der Dämonen einen besonders schwer verständlichen,

aber doch immer wieder faszinierenden Aspekt auf, der nicht zuletzt die Jesusüberlieferung stark bestimmt. Ausgehend von einer knappen Reflexion über das Dämonische in Goethes *Faust* beschreibt Strecker Dämonenvorstellungen im Alten Orient, in der alttestamentlich-jüdischen Tradition und in der griechisch-römischen Welt und erörtert die Frage nach dem Wirklichkeitsgehalt dieser Vorstellungen. In der Interpretation der Exorzismen, die in der Jesusüberlieferung besonders prominent sind, lassen sich psychologische, soziopolitische und kulturwissenschaftliche Paradigmen verwenden, die zum besseren Verständnis der neutestamentlichen Aussagen über Besessenheit und Exorzierung verhelfen. In den Exorzismen tritt das Böse in greif- und sichtbarer Form vor Augen, und in performativen Inszenierungen wird die dämonische Wirklichkeit heilvoll transformiert. Diese Transformation der dämonischen Wirklichkeit in die Wirklichkeit der *Basileia* bildet nach Strecker die entscheidende Zumutung, vor die die jesuanischen Exorzismen die damaligen und heutigen Leser gleichermaßen stellen.

Der Beitrag von *Christfried Böttrich* widmet sich einer paradigmatisch gewordenen ‚bösen‘ Figur, der Judasgestalt, vor allem aus interpretations- und wirkungsgeschichtlicher Perspektive. Nach einer ersten Erörterung über die historischen Konturen und die Tragik der Gestalt des Jüngers Judas beschreibt Böttrich die theologischen Stilisierungen, in denen Judas als Werkzeug Satans, als verdorbener Charakter und Paradigma des Treuebruchs und als typischer Gottesfeind gezeichnet wird. Dieser schon im Neuen Testament beginnenden ‚Einschwärzung‘ des Judas gegenüber stehen subversive Umkehrungen wie etwa die Zeichnung des Judas als des wahren Gnostikers oder des bevorzugten Schülers Jesu – wie im neu gefundenen Judas-evangelium – oder auch des unbeirrbar Gerechten wie in den jüdischen Toledot Jeschu. Schließlich thematisiert Böttrich auch die legendarischen Fortschreibungen der Judasgestalt als von Gott Verfluchter oder – in der mittelalterlichen Legende – Opfer des Schicksals sowie als verratener Verräter, Hassfigur im mittelalterlichen Passionsspiel, als durchtriebener Schelm und geradezu physiognomisch erkennbarer Bösewicht. Schließlich kommt die Bedeutung der Stilisierung als abschreckender Selbstmörder und die Instrumentalisierung des Judas-Namens für das jüdische Volk in der antisemitischen Propaganda zur Sprache. Der Blick auf die Wirkungsgeschichte zeigt, wie der Diskurs um Judas als kulturelles Paradigma vielfältige Aspekte des ‚Bösen‘ auf sich ziehen konnte, sodass die tatsächliche Gestalt des Judas und eine ernsthafte theologische Reflexion seiner Tat und seiner Bedeutsamkeit fast erdrückt wurde.

Dem Motiv von Luzifer, dem gefallenen Lichtengel, der literarisch besonders eindrücklich in Miltons ‚*Paradise Lost*‘ verarbeitet ist, geht *Samuel Vollenweider* in seinem Beitrag nach. Er bietet dazu einen knappen Überblick über die verschiedenen narrativen Erklärungen des Bösen, dem Mythos vom vorsintflutlichen Fall der Wächterengel, die Ätiologie durch den ‚Fall‘ Adams (und gegebenenfalls einen in diesem Zusammenhang erfolgenden ‚Fall Satans‘) und dem die Genese des Bösen noch früher im Schöpfungswerk verortenden Mythos vom Fall Luzifers. In der Untersuchung der auf Jes 14 und Ez 28 basierenden Lektüren rekonstruiert Vollenweider die (erst christliche) Genese des Luzifer-Mythos, dessen Bildung die Intention spiegelt, Gott selbst von der Schuld am Bösen freizuhalten und diese dem vorzeitlichen Abfall eines seiner Geschöpfe zuzuschreiben. Dass solche Erklärungen auch heute bei vielen Christen beliebt sind, ändert nichts an der Notwendigkeit einer kritischen und letztlich die Gottheit des biblischen Gottes ernster nehmenden Lektüre. Der Beitrag von *Jutta Leonhardt-Balzer* führt am Beispiel der Rede vom Bösen in den johan-neischen Schriften (Johannesevangelium und Johannesbriefe), eine wissenssoziolo-

gische Zugangsweise vor. Diese nimmt den Sachverhalt ernst, dass das Böse nicht einfach existiert, greifbar oder eindeutig benennbar ist, sondern sich in seiner Zuschreibung des Bösen und Beschreibung einzelner Handlungsweisen und Figuren als ‚böse‘ zunächst die Identitätsdiskurse jener Kreise spiegeln, die so vom Bösen reden. So lässt sich an der johanneischen Verwendung der Lichtmetaphorik, in der johanneischen Rede von ‚den Juden‘ und Judas sowie in der Beschreibung der Gegner im 1. Johannesbrief die Perspektive einer Gemeinde erkennen, die das für sie unbegreifliche Phänomen der Ablehnung des Christuszeugnisses durch ihre Zeitgenossen und der Abwendung einzelner Glieder ihres Kreises zu verarbeiten war und die vor der Aufgabe stand, in ihrem Weltentwurf die eigene Identität angesichts dieser empfundenen Bedrohung neu zu sichern. Diese eher unkonventionelle Perspektive auf die johanneischen Aussagen zeigt paradigmatisch den – auch in anderen Texten bestehenden – konstruktiven Charakter der Rede vom Bösen.

Nachdem schon in den neutestamentlichen Beiträgen die Wirkungsgeschichte biblischer Motive und Figuren eine wichtige Rolle spielte, nehmen zwei Beiträge spezifisch Elemente der jüdischen und christlichen Interpretationsgeschichte auf: Im Rahmen jüdischen und rabbinischen Denkens stellt der Leviathan eine der grundlegenden Denkfiguren des Bösen dar. Dem Mythos dieses uranfänglichen und bereits alttestamentlich vorgegebenen Chaosungeheuers geht *Gabrielle Oberhänsli-Widmer* in einem wirkungsgeschichtlichen Durchgang nach und trifft dabei auf eine Vielfalt von Aspekten zum Bösen: der Leviathan als unheimliche Macht, welche Gott immerzu, heute und morgen, bändigen muss, das Böse als innergöttliches Geschehen, ein Schöpfer von dramatischer innerer Dynamik, der nicht Herr seiner selbst ist, die Selbstdistanzierung Gottes von seinem vernichtenden Handeln, eine wie auch immer geartete Präexistenz des Bösen oder ein erst in messianischer Zeit völlig bewältigtes Schöpfungswerk. Ganz anders präsentiert sich der kirchengeschichtliche Beitrag von *Volker Leppin* zum Teufel in Martin Luthers Leben und Denken. Hier interessiert wesentlich weniger das mythologisch Böse als vielmehr dessen konkretes Wirken in Form realer Anfechtung. Nicht das, sondern der Böse treibt Luther um, erscheint ihm doch der Teufel in geradezu personaler Gestalt. Die vorliegenden Betrachtungen gehen indes weit über den berühmten Tintenfleck auf der Wartburg hinaus und zeigen, dass Luther den Teufel nicht einfach mit der Tinte vertrieben, sondern wie tief der Teufel die Theologie Luthers geprägt hat. Der systematisch-theologische Beitrag von *Helmut Hoving* widmet sich dem zentralen theologischen Problem ‚Gott und das Böse‘. Ausgehend von der Erörterung neuzeitlicher Rationalisierungen des Bösen fragt Hoving nach der Validität der Lehre Kants von einem ‚radikalen Bösen‘ und nach dem Wesen der Sünde, um schließlich die Frage nach der Macht des Bösen im Horizont der Rechtfertigung des Sünders zu diskutieren. Auf konkrete praktische Probleme des Umgangs mit dem Bösen geht der zweite systematisch-theologische Aufsatz von *Dorothea Sattler* zu Überlegungen und Formen der Kommunikation mit dem Bösen im Exorzismus ein. Ausgehend vom römisch-katholischen Ritual zum Exorzismus und dem Fall der 1976 in Klingenberg zu Tode gekommenen Studentin Anneliese Michel werden unter dem suggestiven Titel ‚Per Du mit dem Teufel?‘ Aktualität und Problematik des Exorzismus veranschaulicht.

Auf dem Hintergrund der vielfältigen Gottesvorstellungen, welche das Böse evoziert, stellt der Religionspädagoge *Friedrich Schweitzer* die erzieherisch relevante Frage, ob Kinder einen bösen oder einen lieben Gott brauchen. Unter Einbeziehung zahlreicher Variablen – Heinrich Pestalozzi, Sigmund Freud, der ‚Struwwelpeter‘ oder Tilman Mosers ‚Gottesvergiftung‘ mögen an dieser Stelle als Stichworte genügen – plädiert Schweitzer für eine differenzierte Debatte in dem Sinn, dass Kindern ein mög-

lichst breites Spektrum sowohl positiver wie negativer Füllungen zuzumuten sei, in Entsprechung zur kindlichen Erfahrungswelt und im Hinblick auf ein entwicklungsfähiges Gottesverständnis. Einen grundlegend anderen Zugang wählt der Maler und Autor *Michael Leicht* mit seiner Analyse über das Gesicht des Bösen in politischer Propaganda. Statt Texte werden hier Gesichter gelesen. Inwiefern schlummern in uns archetypische Bilder vom Bösen, mit denen wir uns manipulieren lassen? Das visualisierte Böse kristallisiert sich in diesem Beitrag an der Schnittstelle von Politik, Propaganda, Psychologie und Kulturgeschichte – mit eindrücklichem Bildmaterial von Jud Süß bis Guantanamo. Der Germanist *Johannes Andereg* schließlich rundet die Reihe der Beiträge mit Goethes Mephisto ab. ‚Den Bösen sind wir los, die Bösen sind geblieben‘ (Faust, Tragödie, Erster Teil, Vers 2509), die Worte, mit denen Mephisto im Faust seine eigene Erscheinung kommentiert, signalisieren auf beunruhigende Weise, dass auch längst nachdem die Aufklärung die Figur Satans verabschiedet hat, das Phänomen des Bösen nicht aus der Welt ist, und mit ihm verbleiben seine Faszination und Unfassbarkeit, sein Geheimnis und seine Ambiguität. Der Literaturwissenschaftler liest an der Figur des Mephisto das Böse aus der und in die Gegenwart: das Böse als eine Eigendynamik, die sich der Steuerung zu entziehen weiß, ein System, das Macht und Reichtum verspricht, letztlich aber undurchschaubar und unbeherrschbar ist und aus dessen Fängen es kein Entrinnen gibt“ (XX ff.). Es gelingt allen Beiträgen eindrucksvoll zum biblisch-theologisch inspirierten Weiterdenken anzuregen.

Last but not least muss das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05990-7) von Eberhard Hauschildt und Uta Pohl Patalong herausgegebene Lehrbuch *Praktische Theologie Kirche* Erwähnung finden, das umfassende Einsichten in Gestalt, Gegenwart und Zukunft der Kirche gewährt. Im Vorwort stellen die Herausgebenden ihr Projekt vor: „Kirchenbilder wirken, wenn Menschen Kirche erleben, über sie reden, gegenüber und in ihr handeln sowie Vorstellungen von der Zukunft der Kirche entwickeln. Solche Bilder sind eingebettet in historische Zusammenhänge, mehr oder minder theologisch reflektiert und haben jeweils eine nur begrenzte Zahl von Daten im Blick. Das vorliegende praktisch-theologische Lehrbuch der Kirche liefert dazu weitere Daten und Theoriegeschichte, Kenntnisse und Theorien. Sie dienen dazu, diese Kirchenbilder zu erkennen und zu verstehen. Das wiederum soll helfen, eine erweiterte Sicht auf Handlungsmöglichkeiten in der Kirche auszubilden. Wir möchten dabei einerseits Phänomene beschreiben und deuten, andererseits aber auch anleiten zu kritischen Perspektiven für das künftige Handeln der Kirche und ihre künftige Gestalt. Denn gerade in der gegenwärtigen Situation ist die Frage nach der Kirche und ihren Bildern immer mit der Frage nach ihrer Zukunft und künftigen Bildern verbunden. Um diese verantwortungsvoll zu gestalten, ist Kirchentheorie nicht nur im Theologiestudium, sondern auch in der kirchlichen Praxis unverzichtbar. Auch Kirche gibt es nur im Plural. Dieses Buch konzentriert sich auf die evangelische Großkirche im deutschen Sprachraum, jedoch im Bewusstsein der Pluralität konfessioneller Kirchenfamilien und der deutschen Sondersituation des Protestantismus“ (13).

Das vorzügliche Lehrbuch gliedert sich in folgende sieben Kapitel: 1. Die Frage nach der Kirche als Thema der Praktischen Theologie – Blick in die Forschung und Anliegen des Buches, 2. Die gegenwärtige Situation der Kirche – der Kontext der Kirchentheorie, 3. Was ist Kirche? Kirchenbilder im Widerspruch, 4. Wie ist die Kirche organisiert? Strukturen der Kirche, 5. Die Perspektive der Kirchenmitglieder? Mitgliedschaft und Kirchenbindung, 6. Partizipation und Leitung in der Kirche, 7. Wozu ist die Kirche da? Auftrag und Aufgaben der Kirche in der Welt. In den einleitenden Gedan-

ken zum letzten Kapitel halten die Herausgebenden zu Recht fest: „Die Kirche befindet sich grundsätzlich in der Spannung von weltlicher – empirisch wahrnehmbarer – Gestalt und göttlichem – theologisch zu reflektierenden – Auftrag. Aus dieser Spannung ergibt sich die permanente Aufgabe, *theologisch* nach den Aufgaben der Kirche zu fragen und diese im Blick auf die jeweilige Gesellschaft zu konkretisieren. Denn die Kirche ist in ihrem Auftrag an die Welt gewiesen (vgl. Mt 28,20; Apg 1,8), die immer nur als konkrete Welt im jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext existiert.

Wir fragen daher im letzten Kapitel jetzt danach, in welcher Weise die Kirche agiert und agieren soll, welches ihre Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder sind, und begründen dies gleichermaßen theologisch wie im Blick auf die gegenwärtige Gesellschaft. Dabei weitet sich gleichzeitig der Blick von der Kirchentheorie im engeren Sinne auf die gesamte Praktische Theologie, weil diese seit dem Beginn ihrer Existenz als eigenständige Disziplin stets die Aufgabe hatte, die kirchlichen Handlungsfelder zu beschreiben und reflektieren. Dabei ist im Bewusstsein zu halten, dass die Kirche nicht die einzige Akteurin in der Kommunikation des Evangeliums ist. Sie ist Adressatin wie Mittel der Kommunikation Gottes mit den Menschen. Kommunikation des Evangeliums geschieht jedoch auch außerhalb der Kirche, d. h. außerhalb ihrer Gebäude und ihres Personals, ihres Einflussbereichs, außerhalb der von ihr getätigten oder direkt auf sie bezogenen Handlungen. Sie geschieht auch über Kirchenmitglieder und Nicht-Kirchenmitglieder in ihren Rollen als Kinder und Eltern, Partnerinnen und Partner, Freundinnen und Freunde, in beruflichem und privatem Handeln in den verschiedensten Sektoren der Gesellschaft, insbesondere in Kunst und Unterhaltung. Sie geschieht in der gesamten, auch über das Christentum hinaus sich erstreckenden Schöpfung Gottes. Sie geschieht an allen diesen Orten und in diesen Konstellationen teils explizit, teils implizit, teils intendiert, teils nicht intendiert. Je stärker sich die Lebensverhältnisse ausdifferenziert haben, desto deutlicher ist, dass die Kirche eine Vielzahl dieser Orte nicht selbst umfasst und steuert; sie beeinflusst nur mittelbar das private und das öffentliche Christentum in seiner Gänze mit. Aber die Kirche ist andererseits nicht ohne Bedeutung für diese anderen Orte der Kommunikation des Evangeliums. Dabei besteht die besondere Rolle der Kirche als spezifische Sozialform der Kommunikation des Evangeliums darin, deutlich intendiert und explizit, deutlich gemeinsam und auf den Ursprung bezogen, in Übernahme von Mitverantwortung für die Nächsten und die Welt, erwartbar und mit einiger Kohärenz das Evangelium zu kommunizieren. Diesen Beitrag bietet sie den anderen Bereichen der Kommunikation des Evangeliums zur Kooperation an. Theologische Kirchentheorie beteiligt sich daran, indem sie diese Kohärenz in der Pluralität der Kirche ins Bewusstsein bringt sowie die Anschlüsse an die Breite der Kommunikation des Evangeliums markiert. Ihre spezifische Aufgabe ist jedoch die Reflexion der kirchlichen Vollzüge, so dass wir uns im Folgenden auf diese konzentrieren werden. Wir begreifen Kirchentheorie damit als *Reflexionsinstanz für einen spezifischen Bereich der Kommunikation des Evangeliums* in dem Bewusstsein, dass die Kommunikation des Evangeliums mit dem Gegenstandsbereich der Kirchentheorie nicht umfassend beschrieben ist.

Sinnvoll ist dabei eine Unterscheidung zwischen dem Auftrag und den Aufgaben der Kirche, die aber natürlich in Korrelation zueinander stehen: Der *Auftrag* beschreibt die grundlegende Bestimmung der Kirche in der Welt, die über den jeweiligen zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext hinaus Gültigkeit besitzt (wobei die Formulierung des Auftrags selbstverständlich kontextuell gebunden ist), während die *Aufgaben* die konkrete Ausgestaltung des Auftrags in der jeweiligen historischen Situation benen-

nen. Diese Aufgaben wiederum konkretisieren sich in der Arbeit in bestimmten *Handlungsfeldern* als abgegrenzten Bereichen kirchlichen Handelns in bestimmten Kontexten wie beispielsweise Erwachsenenbildung, Gottesdienst oder Kindergartenarbeit. Neben die Aufgaben der Kirche, die sich in Handlungsfeldern konkretisieren, tritt dann ein zweiter Typ kirchlichen Handelns, der sich den *Rahmenbedingungen der Aufgaben und Handlungsfelder* widmet. Zu diesem Bereich gehören Leitungs- und Verwaltungsaufgaben und in der Gegenwart besonders Entscheidungsprozesse über die Zukunft der Kirche. Hier werden nicht kirchliche Aufgaben ausgeführt, sondern es wird dafür Sorge getragen, dass diese Aufgaben möglichst sinnvoll, sachgerecht, leicht, effektiv etc. erfüllt werden können. Dieser Bereich ist keinesfalls zu unterschätzen, sondern gehört ganz wesentlich zum Handeln der Kirche hinzu. Die beiden Typen kirchlichen Handelns lassen sich im Anschluss an Reiner Preul als ‚kommunikatives‘ und ‚disponierendes‘ kirchliches Handeln benennen“ (409f).

6. Religionsdidaktische Materialien

Aus der überraschenden Sicht des Wals erzählt die amerikanische Kinder- und Bilderbuchautorin Eileen Spinelli in dem im Gabriel Verlag (ISBN3-522-30333-0) erschienenen äußerst ansprechenden Bilderbuch **Jona und der Wal** die Geschichte der Rettung Jonas. Katrin Göring-Eckardt zeichnet für die Übertragung ins Deutsche verantwortlich und der italienische Illustrator Guiliano Ferri für die bezaubernden Bilder. Das Buch lädt ein, sich mit Kindern auf dieses alttestamentliche Wunder einzulassen und dem Vertrauen auf Gottes Fügung nachzuspüren. Es beginnt mit der Schöpfung: „Gott schuf den Wal. Gott gab dem Wal ein Zuhause in den tiefen blauen Wassern des großen weiten Meeres. – Der Wal war einsam. So gab Gott dem Wal eine Familie. Sie schwammen und spielten und planschten und schmusten alle zärtlich miteinander. Der Wal hatte Hunger. So gab Gott ihm große Wasserwolken voll silbriger Fische. Der Wal war glücklich. – Gott gab dem Wal einen fröhlichen Gesang. Sein Lied klang und tönte durch die leuchtenden Wellen.“ Dieses Lied wird dann eine entscheidende Rolle im (Über-)Leben Jonas spielen...

Im Verlag am Birnbach (ISBN 3-86508-518-4) ist in handlichem Format eine Lizenzausgabe der bekannten **Neukirchener Vorlesebibel** von Irmgard Weth mit den vertrauten Bildern des niederländischen Künstlers Kees de Kort erschienen, der es anschaulich gelingt, „Kinder schon in frühem Alter an das Geheimnis der Geschichte Gottes heranzuführen [...] ihnen Jesus als ihren Freund und Gott als liebenden Vater vertraut zu machen und sie behutsam mit auf den Weg zu nehmen, den Gott seit jeher mit seinen ‚Kindern‘ gegangen ist“ (138). Diese Vorlesebibel macht Kindern in einfacher Form die Eigenart biblischer Erzählkunst zugänglich.

Eine wahre Schatzkiste liegt mit dem in der Deutschen Bibelgesellschaft (ISBN 3-438-04685-7) von Michael Jahnke herausgegebenen äußerst preisgünstigen (19,95 Euro) Buch **Mein Bibellexikon** vor. Das umfangreiche Werk enthält unzählige hervorragende Illustrationen von Thomas Georg und über 300 anschauliche Bilder. Es gibt sehr sachgemäß und kindgemäß übersichtlich und mit vielen kreativen Impulsen (u. a. Rezepte, Rätsel, Spiele, Fragen und zahlreiche Sonderseiten) nachvollziehbar Auskunft über alles, was es zu wissen gibt: von „A und O“ („Anfang und Ende“. A und O stehen für Alpha und Omega, den ersten und letzten Buchstaben des griechischen Alphabets. Gott sagt: „Ich bin das A und O – der ist, der war und der kommt [...]“ [Gute Nachricht-Bibel]. So wie A und O das ganze Alphabet umschließen, umschließt Gott alles. A und O beschreiben Gottes Unendlichkeit, Vollkommenheit und Allmacht. >> Wissenswert: Die Bezeichnung A und O wird auch für Jesus verwendet. Lies Je-

saja 44,6; Offenbarung 1,8 [Luther-Bibel]; Offenbarung 21,6 [Luther-Bibel]. → Alphabet, Ewig, Allmacht) bis „Zyrene“ (Hauptstadt der römischen Provinz Cyrenaica, im heutigen Libyen, ca. 800 km östlich von Tripolis. Zyrene ist zur Zeit der Bibel eine griechische Kolonie. Etwa ein Viertel der Einwohner besteht aus Juden, die dort auch eine Synagoge haben. Leute aus Zyrene sind zum Pfingstfest in Jerusalem und hören Petrus predigen. >> Finde heraus, wie der Mann hieß, der gezwungen wurde, das Kreuz von Jesus zu tragen. Lies Matthäus 27,32; Markus 15,21; Lukas 23,26; Apostelgeschichte 2,10; 6,9; 11,20; 13,1. → Antiochia; siehe Karte Seite 135).

Auf ganz andere Weise nähert sich **Die Comic-Bibel für Kinder und Erwachsene** des katalanischen Zeichners und Cartoonisten Picanyol und des Drehbuchautoren Toni Matas den biblischen Geschichten. Diese im Del Medio Verlag (ISBN 3-942753-12-8) erschienene auf den ersten Blick ungewöhnliche Kinderbibel überliefert die biblischen Geschichten bewusst anhand traditioneller Motive. Sie muss zweifellos an den jeweiligen Lernorten als geeigneter Zugang erprobt werden.

Nach den erfolgreichen Büchern „Was, wenn es nur so aussieht, als wäre ich da?“ und „Was, wenn ich nicht der wäre, der ich bin?“ liegt nun aus dem Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30336-1) der neue Band **Was, wenn es sich anfühlt wie Liebe?** des Philosophen Oscar Brenifier mit wie immer grandiosen Illustrationen und Animationen von Jacques Després vor. In der Tat: „Man kann von dem, was *lieben* heißt, sehr unterschiedliche und sogar gegensätzliche Vorstellungen haben [...]“ – so beginnt das farbenfrohe und anregende Bilderbuch, das die Betrachtungen im letzten Bild mit der Aufforderung entlässt „Und du?“. Leider fehlt eine Seite im Sinne von „Manche denken, dass lieben heißt, von Gott geliebt zu sein [...]“.

Religion mit Kindern 1. Materialien für die Grundschule lautet das neue im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77654-4) erschienene materialreiche Unterrichtskonzept von Martina Steinkühler. Es beginnt mit diesem ersten Band und dessen Schwerpunkt „Sich einfinden im Raum Religion“ und soll fortgesetzt werden mit „Fenster zu Horizonten“, „Wege ins Leben“ und „Brücken zum Anderen“. Jeder Band geht den Weg durchs Kirchenjahr, bietet eine lebensweltlich-kompetenzorientierte Abfolge vom „Wahrnehmen“ über das „Kennenlernen und Deuten“ zum „Gestalten“, bietet eine ausgewogene Abfolge von Selbst-Reflexion, Interaktion und Kooperation, erschließt Lebensgeschichten und Bibelgeschichten und fördert die Arbeit am Gottesbild. Im ersten Teil des „Rundum-sorglos-Pakets“ (Klappentext) werden folgende acht Einheiten vorgestellt: 1. Wir betreten den Reli-Raum, 2. Wir sind wer, wir haben einen Namen, 3. Wir nehmen und wir geben, 4. Wir werden still, 5. Wir warten [...], 6. Wir sind nicht allein, 7. Wir fühlen uns wie neugeboren sowie 8. Wir sind eine große Familie. Im zweiten Teil wird eine Fülle von praxisorientierten Materialien angeboten (65-159). Zusammenfassend kann man sagen: „*Religion mit Kindern* hat Freude an lebensnahen Zugängen, an anregenden Lernarrangements und Lernlandschaften. Geboten wird ein attraktiver Medienmix, der sich sowohl auf die Bibel als Quelle und Urkunde christlicher Religion als auch auf Kinderbücher und -filme als Zeugnisse aktueller Kinderwelten bezieht und stützt. Originale Begegnungen mit Menschen, Natur, Orten und Bauwerken gehören ebenso in das Gesamtarrangement wie die intensive Kommunikation in der Gruppe und zwischen den Religionslehrkräften und den Kindern“ (5).

Sich auf die Spurensuche nach Jesus zu begeben: dazu laden Cornelia Bussmann und Manfred Karsch in ihrem bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52577673-5) veröffentlichten Unterrichtsprojekt **Mit Jesus auf neuen Wegen. Entdeckendes Ler-**

nen zu Passion und Ostern mit den Klassen 3-6 ein. Im Klassenzimmer entstehen dadurch aus Fußabdrücken während des Projekts Wege, die sich als zentrales Symbol in vier Etappen fortlaufend verändern: 1. Das Leben ist ein Weg, 2. Das Leben Jesu ist ein Weg, 3. Der Weg zum Kreuz – und wo ist Gott? Sowie 4. Neue Wege gehen. Ziel ist es, den Kindern zu ermöglichen, eigenständige Lösungsansätze zu theologischen Fragestellungen zu entwickeln. Der hilfreiche Band enthält 30 Abbildungen und erschließt digitales Zusatzmaterial.

Konfis treffen Obdachlose. Ein Projekt zum diakonischen Lernen lautet der Titel der ebenfalls im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-52558033-2) publizierten Entdeckungsreise mit SiebtklässlerInnen und KonfirmandInnen von Astrid Greve. Sie stellt darin ihre Methode zur Diskussion und bietet dreierlei: „Das ganze Projekt in nachvollziehbaren Schritten (Bausteinen), praxistauglich mit Aufgaben und Arbeitsblättern, darin integriert eine konkrete und nachvollziehbare Einbindung und Begleitung der Erfahrungen durch biblische Impulse und Texte sowie jeweils beispielhafte Einblicke in die Erfahrungen und Reflexionen meiner Jugendlichen. An ihnen ist ein Erwartungshorizont ablesbar. Zugleich wird sichtbar, was diakonisches Lernen sein kann und welche Lernprozesse hier in Gang kommen“ (8). Das Buch enthält folgende sieben Bausteine: 1. Der Anstoß: Gerechtigkeit lernen – Was heißt das? 2. Hinsehen, 3. Prophetenworte, 4. Hingehen, 5. Psalmworte, 6. Handeln und helfen, 7. Wundergeschichten als Hoffnungsgeschichten. Lesenswerte Überlegungen enthält auch das Schlusskapitel „Grundlagen – Einblicke in die „Reisevorbereitungen“ (68-80).

Der in der bewährten Reihe „ReliBausteine sekundar“ im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4210-7) von Michael Landgraf, Stefan Meißner und Paul Metzger erarbeitete Band **Jesus Christus. Der Mann aus Nazareth und der Christus des Glaubens** umfasst eine fundierte theologische Einführung und eine beeindruckende Fülle von praxiserprobten Materialien und Kreativideen für die Sekundarstufe ab Klasse 7 zu den Aspekten: I Zugänge zu Jesus, II Dem historischen Jesus auf der Spur, III Jesu Botschaft und IV Deutungen zu Jesus Christus. Es gelingt dem umfangreichen Buch ausgezeichnet die Zielformulierungen für die Sekundarstufe zu erreichen: „Wahrnehmung fördern, dass es unterschiedliche Zugänge zu Jesus gibt und dass Menschen zu allen Zeiten Erwartungen an ihn haben; entdecken, dass man trotz der Quellenlage anhand zentraler Texte die Botschaft Jesu vom Reich Gottes und seine Zuwendung zu den Menschen am Rande der Gesellschaft erschließen kann; erschließen, wie Menschen in Jesus den Christus entdecken, sich auf vielfältige Weise zu ihm bekennen und ihn als Impuls für die eigene Lebensgestaltung wahrnehmen“ (9).

Die Bibel von ihrer spannendsten Seite zeigen ist die Hauptintention von Patrick Grasser in dessen bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77007-8) erschienenen Buch **Tatort Bibel. Religionsunterricht mit Kriminalfällen aus dem Alten und Neuen Testament**. Auch wenn der Autor in der Einführung davor warnt, den Lebens- und Erfahrungsbezug der Bibel nicht in blinden Aktionismus abdriften zu lassen, in ein nur oberflächlich wirkendes methodisches Feuerwerk (11), und auch wenn er Recht hat, dass Geheimnisse, Rätsel, Spannung und Verbrechen Kinder und Jugendliche faszinieren und fesseln, so bleibt es doch höchst fragwürdig, ob die hier vorgestellten Unterrichtsbausteine und Praxismodelle dazu geeignet sind, auf angemessene Weise den Rezeptionsprozess und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit den biblischen Texten nachhaltig zu fördern und helfen den Lernenden die Bibel für sich und ihr Leben neu zu entdecken. Das Buch ist nach der Einführung

„Spannend wie ein Krimi“ in drei Teile gegliedert: Junordetektive im RU – Geocaching-Detektive – Mords-Theater.

Für das 5.-10. Schuljahr legen Folker Albrecht, Ingo Baldermann und Astrid Greve im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-053606-6) in der von Volker Garske und Hermann-Josef Vogt herausgegebenen bewährten Reihe „EinFach Religion. Interpretationen Unterrichtsmodell“ hervorragende praxisorientierte Bausteine für die Begegnung mit biblischen Psalmenworten unter dem Titel **Psalmen** vor. Das empfehlenswerte Schulbuch enthält folgende neun Bausteine: 1. Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß – Klagepsalmen als Sprache für eigene Ängste, 2. Verzehrende Flammen sind die Menschen – Worte gegen die Gleichgültigkeit, 3. Was betrübst du dich, meine Seele? – Die eigene Seele entdecken, 4. Bewahre meine Seele – mit der eigenen Seele im Gespräch, 5. Du bist bei mir – sich nach Trost sehnen und Befreiung finden, 6. Das Buch „Namen“ – der Namen Gottes: Ich bin da! 7. Wie bist du schön – Sprache finden für das Glück, 8. Ich freue mich, dass ich wunderbar gemacht bin – die Kostbarkeit und Einzigartigkeit des Lebens und unserer Welt, 9. Psalmen in der Bibel – Lernen an Stationen. Die Verfasser gehen davon aus: „Die Psalmen waren bereits auf der ursprünglichsten Stufe ihrer Entstehung im 6. Jhd. v. Christus individuelle Poesie einfacher religiöser Menschen, wurden den Tiefen der eigenen Seele im harten Lebensalltag abgerungen und klagend, bittend, dankend in die literarische Form des Gebetes für den Privatgebrauch gegossen“ (12).

15 Lernstationen ab Klasse 10 bilden den Fokus des sich an der Bibeldidaktik von Gerd Theißen orientierenden im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4163-6) erschienenen **Grundkurs Bibel. Biblische Grundmotive entdecken – verstehen – darstellen** von Friederun Rupp-Holmes und Heide Reinhard. Es handelt sich ausgehend vom didaktischen Modell der Freiarbeit um folgende Stationen: Schöpfung – Glaube – Sünde – Exodus – Gebote – Inkarnation – Positionswechsel – Umkehr – Wunder – Rechtfertigung – Stellvertretung – Nächstenliebe – Auferstehung – Gericht – Hoffnung. Sie befinden sich wechselweise im Buch oder auf der Begleit-CD. Die eigenständige Arbeit an den Stationen soll dabei helfen, den Lernenden biblisch-theologische Inhalte auf kreative, aktualisierende Weise zu vermitteln. Dieser Grundkurs wird zweifellos den drei Zielen gerecht, die Theißen im Geleitwort nennt: „Sie geben Suchprogramme, mit denen man weitere Entdeckungen in der Bibel machen kann, die das eigene Leben erhellen und die Beziehung zu Gott klären können“ (5)!

Ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4211-4) sind die von Stefan Hermann und Hartmut Rupp im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) herausgegebenen **Unterrichtsideen Religion NEU – 9. / 10. Schuljahr 1. Halbband** erschienen. Diese vorzüglichen Arbeitshilfen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht in Hauptschule, Realschule und Gymnasium beinhalten die Unterrichtseinheiten „Von beeindruckenden Menschen erzählen können“ – „Schöpfung und Evolution unterscheiden und einander zuordnen“ – „Die Bergpredigt Jesu darstellen und auf das eigene Leben beziehen“ – „Christliche Hoffnungsbilder angesichts des Todes mit Vorstellungen anderer Religionen vergleichen“ – „Grundzüge des Hinduismus erläutern“. Lernkarten und Farbvorlagen ergänzen den umfangreichen Band.

Schließlich sei auf das im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4227-5) von Peter Kliemann in Zusammenarbeit mit Andreas Reinert veröffentlichte Arbeitsheft **Thema Ethik. Material für den Unterricht in der Oberstufe** hingewiesen, das sehr anschauliches Bild- und Textmaterial enthält zu den Themen Handeln ist menschlich – Was nützt

das? – Das moralische Gesetz in mir – Wonach alles strebt – Lasst uns darüber reden – Der Dekalog– Die Bergpredigt – Ethik + X sowie Mobbing, Sex und Pünktlichkeit.