

**„Protestantische Bildungsakzente“ – „Bildung und Würde“ –
„Religionspädagogik in der Transformationskrise“ –
„Religionsunterricht – wohin?“ – „Kommunikation des
Evangeliums“ – „Inklusion und Kindertheologie“ – „Diakonisches
Lernen an Biographien“ – „Interreligiöse Bildung“ –
„Menschenbilder der Bibel“ – „Die letzten Dinge“ – „blickpunkt
Religion und Kultur“ uvm.**

Überblick über empfehlenswerte religionspädagogische Neuerscheinungen

von
Martin Schreiner

- 1. Religionspädagogik**
- 2. Religionsdidaktik**
- 3. Praktische Theologie**
- 4. Inklusion und Diakonisches Lernen**
- 5. Interreligiöse Bildung**
- 6. Biblische Theologie**
- 7. Weitere theologische Disziplinen**
- 8. Didaktische Materialien**

1. Religionspädagogik

In der neuen Reihe „Theologische Bibliothek“ ist in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2821-2) der vorzügliche Band **Bildung** von Friedrich Schweitzer erschienen. In seinem Vorwort schreibt der Autor über das Verhältnis von Bildung und Religion: „Was hat Bildung mit Religion zu tun? Trifft es zu, dass im Bildungsverständnis greifbar wird, woran sich eine Gesellschaft letztlich orientieren will – etwa in der Gestalt von Zielsetzungen, in denen sich Bilder von Mensch und Wirklichkeit sowie von Zukunft und Hoffnung Ausdruck verschaffen? Oder kann Bildung überhaupt nur noch säkular gedacht werden?“ Obwohl Bildung als ‚Mega-Thema‘ und Schlüsselproblem gilt sowie als eine Ressource für das individuelle ebenso wie für das gesellschaftliche Leben, sind dies eher ungewöhnliche Fragen. Sie stehen quer zum geläufigen Bildungsdiskurs und wirken sperrig. Zugleich bedeuten sie – so die These dieses Buches – eine Bereicherung des Bildungsdenkens, weil sie Horizonte verge-

genwärtigen, die einer drohenden Verflachung und Verengung des Bildungsverständnisses entgegenwirken können. Das Bildungsverständnis schwankt seit der Aufklärungszeit immer wieder zwischen einer entschiedenen Verpflichtung auf Rationalität und Säkularität auf der einen und religiösen Begründungen und Ausdeutungen auf der anderen Seite. Zumindest in gewisser Hinsicht schließt schon der Bildungsbegriff selbst eine religiöse Dimension ein, die immer wieder besonderes Interesse geweckt und doch zugleich auch Befürchtungen sowie Ablösungsbewegungen gegenüber allen religiösen Bestimmungen ausgelöst hat. So steht das Bildungsverständnis zwischen den Polen von Religiosität und Säkularität, von existenziellen Grundüberzeugungen und Ansprüchen auf allgemeine Rationalität. Derzeit bedingt dabei der Kontext religiös-weltanschaulicher Vielfalt in unserer Gesellschaft eine gleichsam neue Runde in der Bildungsdiskussion, die in veränderter Weise nach den religiösen Verwurzelungen unterschiedlicher Bildungsverständnisse fragen lässt, beispielsweise im Christentum und im Islam. Insofern gewinnt der Zusammenhang von Bildung und Religion an Aktualität und zieht verstärkt Aufmerksamkeit auf sich.“(5f.) Der empfehlenswerte Band ist wie folgt aufgebaut: „Das Verhältnis von Bildung und Theologie soll im Folgenden zunächst als ein *geschichtlicher Zusammenhang* in Erinnerung gerufen werden. Angefangen bei den religiösen Wurzeln schon des Bildungsbegriffs selbst über biblische und christentumsgeschichtliche Entwicklungen bis hin zu unserer eigenen Gegenwart kann so die These begründet werden, dass sich das Bildungsverständnis, wie es bis heute zumindest hintergründig wirksam geblieben ist, ohne seinen biblischen und christlichen Hintergrund gar nicht erfassen lässt. Über diesen geschichtlichen Befund hinaus soll in einem weiteren Teil gezeigt werden, dass die Zusammenhänge zwischen Bildung und Glaube, Religion und Theologie eine *bleibende sachliche Bedeutung* besitzen. Entsprechend wird hier die Auffassung vertreten, dass eine Bildungstheorie, die ihre eigene Thematik umfassend klären möchte, an theologischen Fragen kaum vorbeigehen kann. Zumindest müsste dafür auf eine mögliche Bereicherung des Bildungsverständnisses verzichtet und ein empfindlicher Verlust an Wahrnehmungs- und Klärfähigkeit in Kauf genommen werden. Nach heutigem Verständnis sind solche Argumente freilich erst dann überzeugend, wenn sich daraus auch *praktische Konsequenzen* ergeben. Mitunter wird in der Erziehungswissenschaft ausdrücklich gegen theologische Bestimmungsversuche von Bildung eingewendet, dass es sich dabei bestenfalls um eine Rhetorik handele, die in praktischer Hinsicht weithin folgenlos bleibe. Darüber zu streiten lohne sich deshalb nicht mehr. Gegenüber solchen Auffassungen muss die These belegt werden, dass die bewusste Wahrnehmung des Zusammenhangs von Bildung und Glaube, Religion und Theologie gerade auch für die Praxis Konsequenzen zeitigt, die keineswegs als gleichgültig abgetan werden können – nicht zuletzt aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Am Ende lässt sich die Absicht meiner Darstellung anhand der Frage nach den Grenzen noch einmal bündeln und weiter zuspitzen, indem der doppelte Zusammenhang von *Entgrenzung und Begrenzung* des Bildungsverständnisses im Blick auf Transzendenz pointiert wird. Denn der Bezug auf Transzendenz verspricht beides, sowohl ein erweitertes Verständnis von Bildung als auch die Identifikation einer heilsamen Grenze – als Möglichkeit der Unterbrechung jener Steigerungslogik, die dem Bildungsbegriff vor allem in der Neuzeit eingeschrieben ist.“(17f.). Zurecht konstatiert der Verfasser, dass der Gewinn einer solchen Darstellung nach mehreren Seiten hin verdeutlicht werden kann: „Gesellschaftlich gesehen verspricht eine solche Klärung Transparenz im Blick auf das biblisch-christliche Bildungsverständnis, das dann neben das Verständnis anderer Religionen und Weltanschauungen gestellt und mit diesem verglichen werden kann. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gilt das vor allem im Blick auf den Islam, der in

Deutschland und in Europa eine nachhaltige Präsenz gewonnen hat und mit dem sich auch Bildungsfragen verbinden. Für die Erziehungswissenschaft kann es gewinnbringend sein, sich die eigenen Wurzeln und Prägungen vor Augen zu führen und bewusster auch mit solchen Fragen umzugehen, die trotz – oder wegen – ihres religiösen Charakters auch für eine sich selbst säkular verstehende Erziehungswissenschaft bedeutsam bleiben. Für die Theologie schließlich kann es darum gehen, die Bedeutung des Bildungsthemas über den Bereich der praktischen Gestaltung und also der Religionspädagogik oder der Praktischen Theologie hinaus als ein biblisches, historisches und systematisch-theologisches Thema in den Blick zu nehmen.“ (18f.).

Als erstes Ergebnis der fünfteiligen internationalen Konferenz zu den Impulsen und Folgewirkungen der Reformation (2013-2017) ist in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03804-6) der erste, von Christopher Spehr herausgegebene Band **Protestantische Bildungsakzente** erschienen. Diese Konferenz entstand aus dem Bedürfnis, der vielfach nur touristisch und bautechnisch geförderten ‚Lutherdekade‘ – besser ‚Reformationsdekade‘ – ein inhaltliches Gegengewicht zu bieten: „Hierfür wurden zentrale Themen der Reformation des 16. Jahrhunderts ausgewählt und auf ihre Impulse und Wirkungen für die heutige Gesellschaft und Kirche hin kritisch befragt. Weil die Ereignisse der Reformation zu elementaren Umwälzungen der religiösen, gesellschaftlichen und politischen Landschaft in Europa führten, kommt diesen Veränderungen nicht nur in historischer Perspektive, sondern auch in religiöser und kultureller Gestalt hohe Bedeutung für die Gegenwart zu. In ihrer gut 450-jährigen Wirkungsgeschichte wurden die in der Reformation zur Sprache gekommenen Themen vielfach rezipiert, auf die jeweiligen zeitgenössischen Herausforderungen bezogen oder auch pointierten Umformungen unterzogen. Diese neuzeitlichen Identitäten und Transformationen, die den Protestantismus in seiner gewordenen Pluralität auszeichnen, ventilieren teils in direkter, teils in gewandelter Form Impulse der Reformation, die es neu zu entdecken und angemessen ins Gespräch zu bringen gilt. Hierbei sollen die glaubens- und gesellschaftsfördernden Akzente herausgearbeitet und unter Berücksichtigung internationaler und ökumenischer Positionen diskutiert werden.“ (7). Der Bedeutung von Bildung für den Protestantismus wird, wie die versammelten Aufsätze bezeugen, entsprechend der Gesamtkonzeption in einem Dreischritt nachgespürt, der freilich nur einen exemplarischen Ausschnitt des Themas bieten kann: „Im ersten Schritt werden unter der Überschrift *Grundlagen: Reformatorische Bildungsneuerungen* die Ursprünge des protestantischen Bildungsverständnisses in der Frühen Neuzeit dargestellt und interpretiert. Der Münsteraner Kirchenhistoriker Konrad Hammann setzt bei den reformatorischen Wurzeln an und skizziert unter dem Motto ‚Bildung im Dienst des Evangeliums‘ umsichtig das Bildungsprogramm der Wittenberger Reformatoren Martin Luther und Philipp Melancthon. Dem Programm und der Praxis reformiert-calvinistischer Bildung widmet sich sodann der Innsbrucker Historiker Stefan Ehrenpreis, indem er die reformierte Bildungstradition in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden sowohl anhand des höheren als auch des niederen Schulwesens in der Frühen Neuzeit anschaulich entfaltet. Der zweite Schritt befasst sich mit der Wirkungsgeschichte des lutherischen und reformierten Bildungsverständnisses unter der Überschrift *Rezeption und Transformation: Protestantische Realisierungen*. Zurecht betont der Erlanger Systematiker und Theologiehistoriker Walter Sparr in seinem gehaltvollen Beitrag über die ‚pietistischen und aufklärerischen Bildungsakzente‘, dass in Pietismus und Aufklärung die reformatorische Verflechtung von *pietas* (Frömmigkeit) und *eruditio* (Erziehung) nicht

nur rezipiert, sondern kulturell vielmehr transformiert wurde. Bildung und Kultur wurden seit den 1760er Jahren nunmehr als eigene Begriffe akzentuiert. An die Entwicklung des Bildungsbegriffs durch die Aufklärung knüpft der Jenaer Erziehungswissenschaftler Michael Winkler an und arbeitet in seinem stupenden Beitrag die durch Schleiermacher und Hegel in die Bildungsdiskurse eingebrachten neuen Akzente heraus. Dem Thema ‚Bildung und Kulturprotestantismus‘ wendet sich der Münchner Kulturwissenschaftler und Praktische Theologe Christian Albrecht zu. In seinem programmatischen Beitrag fragt er nach Anspruch und Grenzen jenes Programms, das seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert für die evangelische Kirche relevant war und ist. Einen Perspektivwechsel vollzieht der kenntnisreiche Beitrag des Jenaer Naturwissenschaftlers Olaf Breidbach, der die ‚philosophisch-naturwissenschaftliche Kritik am protestantischen Bildungspathos‘ untersucht und anhand der im ausgehenden 19. Jahrhundert im Umfeld von Ernst Haeckel entfaltenen quasi-religiösen Dimensionen veranschaulicht. Wie protestantische Bildung und Kultur im Brasilien des 19. und 20. Jahrhunderts durch die deutschen Einwanderer transferiert und realisiert wurde, entfaltet der brasilianische Theologiehistoriker und Systematiker Euler R. Westphal in seinem engagierten Beitrag, durch den ein bisher noch kaum bearbeitetes Forschungsgebiet thematisiert wird. Werden im zweiten Schritt bereits Linien in die Gegenwart gezogen, so fokussiert der dritte Schritt gegenwärtige Diskussionen in Kirche, Gesellschaft und Politik um ein sachgemäßes Bildungsverständnis. Unter der Überschrift *Konfrontation: Gegenwärtige Herausforderungen für evangelisches Bildungshandeln* wird gefragt, ob und inwiefern das protestantische Erbe für heutige Bildungsdiskurse anverwandelt werden kann. Der Theologe Martin Hein, Bischof der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, diskutiert in seinem nuancenhaften Beitrag die Problematik ‚Erlösung durch Bildung?‘, die er theologischer Würdigung und Kritik unterzieht. Welche Gestaltungsmöglichkeiten und Impulse vom protestantischen Bildungsverständnis für das heutige Bildungswesen ausgehen können, stellt der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer in seinem höchst instruktiven Beitrag dar. Auf die politische Ebene wird die Diskussion durch den tagesaktuellen Beitrag des Leipziger Oberbürgermeisters Burkhard Jung geführt, der anhand des evangelischen Schulwesens den Spagat heutiger Bildungspolitik zwischen Ideal und Wirklichkeit vorführt. Abgeschlossen wird der Band durch den als Festvortrag auf der Tagung gehaltenen Beitrag von Christoph Matschie, Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Freistaates Thüringen, der den Bogen vom Ausgangspunkt der reformatorischen Bildungsprogramme bis in die gegenwärtige Bildungspolitik spannt und zur orientierenden Auseinandersetzung mit dem reformatorischen Erbe auffordert.“(8ff.).

Eine eindrucksvolle Leistung liegt mit der in der Evangelischen Verlagsanstalt (ISBN 3-374-03181-8) veröffentlichten Heidelberger Dissertationsschrift **Bildung und Würde. Religionspädagogische Reflexionen im interdisziplinären Kontext** von Ina Schaede vor. In ihrer Einleitung skizziert die Autorin Fragestellung, These und Vorgehen wie folgt: „Aufgrund der skizzierten Problemlage ist die religionspädagogische Reflexion der Würdethematik vor besondere Herausforderungen gestellt. Diese Reflexionsaufgabe ist trotz genannter Schwierigkeiten dennoch dringend geboten. Zum Vorläufer der geforderten Reflexionsaufgabe gehört die sogenannte ‚Menschenrechtsbildung‘. Im letzten Jahrzehnt rückte das Thema ‚Menschenrechtsbildung‘ (*human rights education*) zunehmend ins öffentliche Interesse. Inzwischen liegt umfangreiche Literatur dazu vor. Die vorliegende Untersuchung war anfangs in Anlehnung an die Idee einer ‚Menschenrechtsbildung‘ mit den beiden leitenden Fragen

angetreten: Was ist unter ‚Menschenwürdebildung‘ zu verstehen? Und wie kann eine ‚Menschenwürdebildung‘ in religiösen Bildungsprozessen initiiert werden? Als Arbeitshypothese wurde angenommen, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Menschenwürde und Bildung, gar religiöser Bildung gibt. Der weitere Verlauf der Untersuchung ergab jedoch zunächst *zwei kritische Ergebnisse*. Diese zwei kritischen Ergebnisse müssen zunächst berücksichtigt werden, um anschließend den *Würdetopos als Unterrichtsgegenstand* in religiösen Bildungsprozessen explizieren zu können. Zum *einen* kann insbesondere auf der rechtlichen Ebene kein solcher *unmittelbarer* Zusammenhang zwischen Menschenwürde in Art. 1 Abs. 1 GG und dem sozialen Recht auf Bildung, das im Grundgesetz nicht formuliert ist, festgestellt werden (erstes Kapitel). Darüber hinaus kann die ungeprüfte Annahme eines Zusammenhangs zwischen Menschenwürde und Bildung zu dem *Missverständnis* führen, dass *nur dem gebildeten Menschen Würde zukomme*. Um die Gefahr einer solchen irrtümlichen Interpretation zu vermeiden, muss die rechtswissenschaftliche Auslegung von Art. 1 Abs. 1 GG berücksichtigt werden. In Religionspädagogik und den Erziehungswissenschaften wird Menschenwürde als Rechtsbegriff bisher nur unzureichend berücksichtigt. Die religionspädagogische Rezeption der Menschenwürde als Rechtsbegriff verhindert, dass der Würdebegriff zum Sammelbecken interpretativer Werthaltungen wird, dessen Leistungsfähigkeit kaum noch erkennbar ist. Ausgehend von dem genannten kritischen Ergebnis auf der *rechtlichen* Ebene ist zum *anderen* zu fragen, ob sich nun auf der *ideengeschichtlichen* Ebene ein Zusammenhang zwischen Würde und Bildung mit Hilfe von drei Modellen in heuristischer Absicht ermitteln lässt (drittes Kapitel). Die Sichtung führt zu dem zweiten kritischen Ergebnis, dass es sich um völlig unterschiedliche Sachverhalte handelt, so dass auch auf der ideengeschichtlichen Ebene zunächst nicht einfach ein unvermittelter Zusammenhang zwischen Würde und Bildung angenommen werden kann. Dieses Ergebnis darf jedoch wiederum nicht zu dem *Missverständnis* führen, dass sich die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Würdetopos im Blick auf die Bildungsaufgabe nun erschöpft habe. Denn auf positive Bestimmungsversuche von Würde und Bildung, die sich insbesondere im gegenwärtigen Würdediskurs ideengeschichtlich herauskristallisiert haben, kann keinesfalls verzichtet werden. Es wäre falsch zu behaupten, dass allein die rechtlichen Bestimmungen dazu ausreichen, die Würdegarantie vom Verletzungsvorgang her in Ansehung des einzelnen Falls zu fixieren und den Würdebegriff damit auch inhaltlich zu definieren. Mit Hilfe dieser Vorgehensweise weiß man dann zwar, wann die Würde verletzt ist, aber nicht, was unter ‚Würde‘ nun positiv zu verstehen ist. Die funktionalen Erklärungsmuster der Rechtswissenschaft können nicht alle denkbaren Würdefragen lösen. Neben der rechtlichen ist auch die Perspektive der systematisch-theologischen Semantik von entscheidender Bedeutung, um die komplexen Denktraditionen des Würdekonglomerats zu beleuchten. Erst aus diesen beiden grundlegenden Differenzierungen heraus kann der Würdetopos als Unterrichtsgegenstand religiöser Bildungsprozesse reflektiert werden. Festzuhalten ist also: (1) Sowohl auf der rechtlichen als auch auf der ideengeschichtlichen Ebene gibt es keinen *unvermittelten* Zusammenhang zwischen Menschenwürde und Bildung. Menschenwürde begründet nicht notwendig Bildung. Auch der ‚ungebildete‘ Mensch hat eine Würde. (2) Ein *vermittelter* Zusammenhang zwischen Würde und Bildung besteht darin, dass sich der Würdetopos durchaus als Unterrichtsgegenstand in allgemeinen und religiösen Bildungsprozessen reflektieren lässt. Allerdings ist ausgehend von den rechtlichen als auch ideengeschichtlichen Bestimmungsversuchen der Gegenstandsbereich des Würdetopos im Unterricht *begrenzt*. *Würde als Unterrichtsgegenstand kann nicht beliebig mit interpretativen Werthaltungen aller Art in Zusammenhang gebracht werden*. Vielmehr gilt es diesen

Gegenstandsbereich zu ermitteln und kompetenzorientiert zu explizieren. Ob in der Auseinandersetzung mit der komplexen *Würdethematik als Sachgegenstand* tatsächlich die *Achtung der Würde* im Umgang der Kinder und Jugendlichen untereinander implementiert werden kann, ist zwar wünschenswert, jedoch fraglich. Dies müsste mit Mitteln der empirischen Unterrichtsforschung untersucht werden. Anschließend wäre zu überlegen, welche auch die Leiblichkeit betreffenden Lernwege sich eignen, die Achtung der Würde in Bildungsprozessen einzuüben. Die religionspädagogische Forschung ist jedoch noch nicht soweit, solche Lernwege zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit versucht dahingehend eine Lücke zu schließen, dass im Blick auf Unterricht überhaupt klar wird, was ‚Würde‘ genannt zu werden verdient. Eine besondere Herausforderung stellt der Ausdruck *Bildung* selbst dar (zweites Kapitel). Er steht vor einem vergleichbaren Präzisionsproblem wie der der Würde, so dass nur mit Vorsicht von einem „Begriff“ im strengen Sinne gesprochen werden kann. Während im Würdediskurs zwischen einer Negativdefinition (Formulierung des Würdeschutzes vom Verletzungsvorgang her) und positiven Bestimmungsversuchen von Würde unterschieden wird, ist der Bildungsdiskurs in eine Aporie geraten. Von den Bildungstheoretikern (Tenorth) wird weitgehend ein Verzicht auf positive Bestimmungsversuche gefordert. Ein behaupteter Verzicht auf Bestimmungsversuche führt jedoch dazu, dass interpretative Werthaltungen in den Bildungsdiskurs eingeschleust werden. Der Ausdruck Bildung wird so zum ‚Trojanischen Pferd‘, mit dem diese interpretativen Werthaltungen in die Diskussion hineintransportiert werden. Um das zu vermeiden, müssen vielmehr die entsprechenden ideengeschichtlichen Begründungsstränge expliziert werden, die mit dem jeweiligen Bildungsverständnis verbunden sind. Angesichts der beiden genannten kritischen Ergebnisse hat der Verlauf der Untersuchung die ursprüngliche Fragestellung entsprechend modifiziert. Ins Zentrum des Interesses rückte die Darstellung der Würdethematik in der Schul- und Lehrhandbuchliteratur (viertes Kapitel). Zeitgleiche Bemühungen um die Konzipierung eines EKD-Kerncurriculums für den gymnasialen Evangelischen Religionsunterricht (EKD-Text 109) verstärkten dieses Interesse, da die Würdethematik als eigener Themenbereich in die Konzeption des Kerncurriculums aufgenommen wurde. ‚Würde‘ ist so zu einem unverzichtbaren Thema religiöser und allgemeiner Bildungsprozesse geworden. Die Analyse ausgewählter Lehr- und Lernmittel in Baden-Württemberg führte zu dem Ergebnis, dass eine eklatante *Diskrepanz* zwischen der Darstellung der Würdethematik in der Schulbuchliteratur und dem interdisziplinären Fachdiskurs über Würde besteht. Die Diskrepanz zwischen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und der didaktischen Reflexion der Würdethematik braucht dringend eine sachgerechte Lösung, in der auch neuere Entwicklungen wie die der kompetenzorientierten Religionspädagogik berücksichtigt werden. Das Erkenntnisinteresse galt nun der Aufgabe, *Teilgehalte* der komplexen Würdethematik begründet auszuwählen und zu systematisieren sowie *Qualitätskriterien* dafür zu entwickeln, was in Bildungsprozessen ‚Würde‘ genannt zu werden verdient (fünftes Kapitel). Auf diesem Wege konnte auch eine *Synopse* entwickelt werden, die der fachwissenschaftlichen und didaktischen Orientierung im Blick auf die zu fördernden Kompetenzen dient. Da die inhaltliche Auseinandersetzung im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Religionspädagogik jedoch inzwischen im Blick auf die Förderung von fachübergreifenden und fachbezogenen *Kompetenzen* religiöser Bildung erfolgen muss, wurden entsprechende Kompetenzen im Zusammenhang mit Würde formuliert. Das *Ergebnis als Zwischenbilanz* besteht darin, dass – um die beiden ersten Ebenen erneut aufzugreifen – kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Würde und Bildung ermittelt werden kann. Sehr wohl aber kann die Würdethematik zum Unterrichtsgegenstand religiöser und allgemeiner Bildungsprozesse gemacht werden. Aufgrund

ihrer Komplexität kommt ihr eine wissenschaftspropädeutische Bildungsaufgabe zu. Diese Aufgabe besteht darin, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, die verwirrend heterogenen Begründungsstränge des Würdetopos in ihrer interdisziplinären Ausrichtung *unterscheiden* und die Leistungsfähigkeit der Würdegarantie im Blick auf politische oder bioethische Konfliktsituationen *sachgerecht beurteilen* und *exemplarisch entfalten* zu können. So kann insbesondere der weitverbreitete Irrtum korrigiert werden, der mit dem normativen Urteil einhergeht, dass die Menschenwürde ein bestimmtes ‚Kriterium‘ sei (EKD-Text 109), das in nahezu allen möglichen Problembereichen ‚angewendet‘ werden könnte. ‚Es sollte der Eindruck vermieden werden, dass es sich bei der Verwendung des Menschenwürdekriteriums als einem regulativen Prinzip um eine, mathematisch ausgedrückt, 1 zu n Verknüpfung handelt, bei dem ein feststehendes Kriterium auf verschiedene Anwendungsbereiche appliziert würde.‘ (Anselm). Die Auseinandersetzung mit der Würdethematik dient *nicht* der Applikation auf verschiedene Anwendungsbereiche – vielmehr fördert sie die *Fähigkeit zur Urteilskraft und zum Perspektivenwechsel ausgehend von begründeten Unterscheidungen dessen, was ‚Würde‘ genannt zu werden verdient*, die insbesondere religiöse Bildung als Teil der Allgemein- und der allgemeinen Bildung auszeichnet.“ (33ff.). Die Verfasserin bündelt ihre luziden Überlegungen im Schlusskapitel und fragt zu Recht nach den Konsequenzen ihrer Ergebnisse im Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit dem Themenfeld Würde: „Grundsätzlich zu unterscheiden ist zwischen der Auseinandersetzung mit Würde als Sachgegenstand in Unterrichtsprozessen und dem Versuch, die gegenseitige Achtung der Würde im zwischenmenschlichen Umgang einzuüben, um diese einem bestimmten Verständnis von allgemeiner und religiöser Bildung zugrunde zu legen. Die Analyse der Lehr- und Lernmittel hat gezeigt, dass insbesondere im Blick auf die Würde als Sachgegenstand noch großer Klärungsbedarf besteht, zu dem diese Studie beitragen möchte. Bei der Frage nach der Achtung der Würde im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Blick auf Bildungsfragen kommt es immer wieder zu ungeprüften oder gar irrümlichen Annahmen, die in dieser Studie aufgezeigt wurden. Hier bestehen noch insbesondere bei der Rezeption der Menschenwürde als Rechtsbegriff in Religionspädagogik und den Erziehungswissenschaften große Lücken. Entwicklungs- und sozialpsychologische Erkenntnisse müssten bei weiteren Forschungsvorhaben zu dieser Frage ebenfalls berücksichtigt werden. Grundsätzlich können die den Würdetopos betreffenden Fragen aufgrund der skizzierten Komplexität nur in interdisziplinärer Anstrengung bearbeitet werden. Die Hauptschwierigkeit im Umgang mit Würde als Sachgegenstand besteht sodann darin, dass sich der Ausdruck Würde einerseits (religions-) pädagogischen Operationalisierungsversuchen entzieht, andererseits nicht unbestimmt bleiben kann. Dass er sich Operationalisierungsversuchen entzieht, hängt mit seiner Begründungsoffenheit zusammen. Die Religionsneutralität des Verfassungsstaats und die Neutralität des Völkerrechts verlangen eine begründungsoffene Formulierung des Ausdrucks Würde gegenüber den verschiedenen religiösen und nicht-religiösen Begründungstraditionen. So ist eine begriffliche Festlegung im Sinne einer Minimaldefinition nur begrenzt möglich. Der Ausdruck ‚Würde‘ ist als eine weitläufige *Schnittstelle* zwischen rechtlichem Bestand und einer facettenreichen theologischen und philosophischen Ideengeschichte zu verstehen, in der sich keine klaren, definitorischen Abgrenzungen vornehmen und didaktisch als ‚Kern der Sache‘ elementarisieren lassen. Diese Eigenart der Würdebestimmung, sich definitorisch klaren Abgrenzungen zu entziehen, mag damit zusammenhängen, dass der Ausdruck ‚Würde‘ sprach philosophisch nicht im klassischen Sinne eines Begriffs zu verstehen ist. Vielmehr hat er die Funktion eines orientierenden Terms, gleich den Ausdrücken ‚links‘ und ‚rechts‘, ‚oben‘ und

‚unten‘, ‚ich‘ und ‚du‘, (...). Das bedeutet nicht, dass der Ausdruck ‚Würde‘ dadurch zum Einfallstor für subjektive Werthaltungen aller Art wird, mit denen mehr oder weniger durchaus geistreiche, aber an den Phänomenen nicht geprüfte Vorschläge mit gleichem systematischen Recht kombiniert werden können. Vielmehr muss es im Sinne Hans Blumenbergs auch eine der Begriffsarbeit vergleichbare Präzisionsarbeit am Term geben. *Begründungsoffenheit* ist damit nicht mit *Unbestimmtheit* zu verwechseln. Gerade das Prinzip der Begründungsoffenheit verlangt paradoxerweise die Klarheit und Stringenz einer inhaltlichen Bestimmung des Würdetopos. Die christlich-theologische Tradition hat das Ihre dazu beizutragen. Der Ausdruck Würde entzieht sich einer praktikablen ‚Umsetzung‘ und ist daher auch kein praktikabler Maßstab einer normativen ethischen Urteilsbildung. Die im Zusammenhang der semantischen Heterogenität entstehende *Irritation* ist kein lästiger Störfaktor in Bildungsprozessen. Vielmehr ermöglicht sie es gerade, die Vielfalt von Begründungsversuchen in verschiedenen Perspektiven (theologische, rechtswissenschaftliche oder philosophische) und die unterschiedlichen Modelle ethischer Urteilsbildung kennenzulernen und kritisch zu beurteilen. Indem sich Würde also als ein praktikabler Maßstab einer normativen ethischen Urteilsbildung entzieht, leitet die Auseinandersetzung mit ihr paradoxerweise die Unterscheidungskunst und damit die begründete Urteilsfähigkeit an. Dies stellt religiöse Bildungsprozesse in Bezug auf Würde vor die besondere Herausforderung der *Interdisziplinarität*. Dem Themenbereich Würde kommt mit der interdisziplinären Ausrichtung eine *wissenschaftspropädeutische* Aufgabe zu. Dies gehört zwar zum Bildungsziel der gymnasialen Oberstufe im Fach Evangelische Religionslehre (EKD-Text 109), eine sachkundige schulartübergreifende didaktische Aufarbeitung der Würdethematik in interdisziplinärer Ausrichtung steht jedoch noch weitgehend aus. Die themenbezogene Kompetenz der *begründeten Unterscheidungen* in wissenschaftspropädeutischer Absicht lässt sich in Auseinandersetzung mit der interdisziplinär zu bestimmenden Würdethematik in religiösen Bildungsprozessen fördern. Die Urteilskraft muss sich insbesondere bei der Klärung der Frage dessen erweisen, was als Würde genannt zu werden verdient. Hier ist die theologisch-ethische Unterscheidungskunst gefragt. Die Formulierung anderer themenbezogener Kompetenzen erweist sich nach bisherigem Forschungsstand als schwierig, wenn ein semantischer Konturverlust vermieden werden soll. Es bleibt dabei: Das Themenfeld Würde bleibt nicht nur der ‚Gewissensstachel einer Rechtsordnung‘ (Huber/Tödt), sondern auch der Bildungsstachel, der nicht aufhört, für produktive Irritationen zu sorgen.“ (360ff.).

In seinem im Verlag echter (ISBN 3-429-03765-9) erschienenen Buch **Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln** weist Volker Ladenthin darauf hin, dass religiöse Bildung „eine *Basisqualifikation* ist, auf die eine Gesellschaft nur um den Preis der Selbstschädigung und des Identitätsverlusts, des Verlusts an Selbsterkenntnis und Rechenschaftsfähigkeit sich selbst gegenüber verzichten kann. *Religiöse Bildung gehört zur Grundbildung.*“ (13). Es geht dem Autor um religiöse Bildung, nicht um religiöse Kompetenzen: „Offensichtlich ist es sinnvoll, an die Religion zu erinnern, an ihren Sinn und an ihre Aufgaben. Und vielleicht kann die Pädagogik einen besonderen Beitrag hierzu leisten, weil sie nämlich aufzeigen muss, ob und wenn ja warum Religion für die Bildung des Menschen unverzichtbar ist. Die folgenden Studien gehen der Frage nach, was Religion ist, wozu wir Religion brauchen und wozu wir sie auch künftig brauchen werden – nicht in dem Sinne, dass ihr Nutzen und Nachteil fürs Leben berechnet würde, sondern ausschließlich in dem Sinn, dass ihre Bedeutung für die Bildung des Menschen reflektiert wird.“(16).

Zum Aufbau schreibt der Verfasser: „Dieses Buch versammelt einige Antworten, die ich auf die aktuellen Herausforderungen und die uralten Fragen versucht habe. Es sind keine theologischen Antworten, sondern *Blicke des Pädagogen* auf mögliche Antworten und die Prüfung, ob sie auch für die Pädagogik gültig sind. Im *ersten* Kapitel frage ich, ob Religion zum Menschen gehört oder es ganz nett ist, wenn man auch in der Mitgliedsdatei einer religiösen Gemeinschaft aufgeführt wird. So wie im Fußballclub. Gibt es Begründungen dafür, unsere Kinder in den Fachunterricht namens Religion zu geben? Aber welchen Religionsunterricht sollen sie besuchen? Den konfessionellen, einen überkonfessionellen oder einen neutralen? Wie also verhalten sich die Konfessionen zueinander und welcher Glaube ist der richtige? Wie können oder sollen Konfessionen miteinander umgehen? Antworten auf diese Frage zu geben versucht das *zweite* Kapitel. Im *dritten* Kapitel unternehme ich es, die Religion in den (post-)modernen Diskurs einzufädeln. Wenn die großen Erzählungen der Neuzeit nicht mehr erzählt werden dürfen, dürfen dann auch die ganz großen Erzählungen der Religion nicht mehr erzählt werden? Kann man überhaupt noch Religion denken und ein verbindliches Menschenbild formulieren – in dem auch Religion vorkommt? Im *vierten* Kapitel reagiere ich auf die Finanzkrise und den Einbruch der Kirchensteuer. Unter Sparzwang kamen nicht wenige Bistümer auf die Idee, zuerst im Bildungsbereich zu sparen. Am Beispiel der Erwachsenenbildung versuche ich aufzuzeigen, dass dies unchristlich wäre. Im *fünften* Kapitel lege ich die päpstliche Schrift ‚Gravissimum educationis‘ in erziehungswissenschaftlicher Perspektive aus. Im *sechsten* Kapitel frage ich, wie in einer demokratischen Gesellschaft Politik und Religion zusammenhängen können, wenn Religion mehr sein will als ein Reklamename für eine Partei. Im *letzten* Kapitel versuche ich herauszufinden, warum unsere Schulen so sind, wie sie sind. Woher sie stammen. Die Antwort überrascht nicht, aber wenige sprechen sie noch aus: Wenn es in unserem Stadtteil zu Diebstahl und Gewalt kommt, finden wir alle dies schlimm; noch schlimmer aber, wenn Diebstahl und Gewalt in der Schule vorkommen: Worin gründet dieser Komparativ? Warum sind Schulen mehr als nur Schulungsstätten und Qualifikationsanstalten? Es gibt eine verblüffende Antwort.“ (18f.).

Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung lautet der Titel des in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2827-4) von Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer herausgegebenen 30. Jahrbuchs der Religionspädagogik. In ihrem Vorwort halten die Herausgebenden fest: „Das kirchlich institutionalisierte Christentum war von Anfang an in Prozesse gesellschafts- und geistesgeschichtlichen Wandels eingebunden und von daher zu keiner Zeit so stabil, unangefochten und in sich ruhend, wie es aus der Retrospektive von heute mitunter den Anschein hat. Gleichwohl hat sich die Transformation der christlich-kirchlichen Sozialgestalt, der vertrauten Frömmigkeitsstile, der theologischen Denkformen und auch der religionspädagogischen Tradierungswege vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg offensichtlich so beschleunigt, dass der Topos des ‚Wandels‘ zum Schlüsselbegriff fast jeder seither angestellten theologischen Gegenwartsanalyse wurde. Die Chancen und Risiken dieses Wandels für religionspädagogische Bemühungen genauer auszuleuchten, ist die leitende Absicht dieses Bandes. An welchem Punkt stehen Christentum und Kirche in diesem Moment und wie kann die Religionspädagogik in diesem Kontext dazu beitragen, dass Menschen religiöse Erziehung und Bildung auch im 21. Jahrhundert als eine Aufgabe betrachten, für die es sich einzusetzen lohnt? In diesem Zusammenhang ist eine ganze Reihe von Problemen zu diagnosti-

zieren, die sehr grundsätzlicher Natur sind und die gewissermaßen den Charakter von ‚strukturellen Verlegenheiten‘ haben: Was wird aus einer Kirche, von der sich die Menschen mehr und mehr abwenden, weil sie ihnen, teilweise obwohl sie sich als Christ/innen verstehen, veraltet, irrelevant oder schlicht überflüssig erscheint? Was wird aus einer Theologie, die in ihrem genuinen Feld der Glaubensreflexion an Autorität mehr und mehr eingebüßt hat und deren Perspektiven und Auskünfte im gesellschaftlichen wie im individuellen Leben offensichtlich immer weniger noch als wirklich hilfreich erfahren werden? Was wird aus einem Glauben, der – im Kontext religiöser und weltanschaulicher Pluralität dauerrelativiert – im individuellen Bewusstsein selbst vieler Kirchenmitglieder kaum einen klar angebbaren Überzeugungsbestand mehr umfasst? Und was wird aus einer Religionspädagogik, die gerade junge Menschen vor diesem Hintergrund für einen ‚religiösen Weltzugang‘ interessieren will und die zeigen können soll, was es heißt, im Umgang mit Religion und insbesondere in der Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition Kompetenz zu entwickeln? Dieses 30. Jahrbuch der Religionspädagogik bleibt nicht in abstrakten und großräumigen Globalanalysen stecken. Es versucht vielmehr im Blick auf Veränderungen der religiösen Landschaft (Teil 1), der christlichen Kirchen (Teil 2), der Schule und ihrer Religionskultur (Teil 3) sowie der Theologie (Teil 4) die für die Bildungsarbeit entscheidenden und sensiblen Punkte zu identifizieren. Als Schlüsselprobleme zukünftiger kirchlicher und religionspädagogischer Arbeit kommen z.B. Kirche und demografischer Wandel, die weltweite Ungleichzeitigkeit religiöser Entwicklungen, das weitgehende Fehlen von so etwas wie einer ‚öffentlichen Theologie‘, die fragliche Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen, die Schultauglichkeit konfessioneller Theologie, Veränderungen im Gefüge unterschiedlicher Orte religiösen Lernens zur Sprache. Letztlich wird all dies vor allem in dem Interesse analysiert und diskutiert, Impulse für eine zukunftstaugliche Religionspädagogik zu gewinnen.“ (9f.). Es fällt sehr schwer, einzelne Beiträge besonders herauszuheben, da alle äußerst lesenswert sind und jeweils den aktuellen Stand der religionspädagogischen Forschungen widerspiegeln. Gleichwohl sei insbesondere auf die zusammenfassenden Thesen „Religionspädagogik inmitten der Transformationskrise christlicher Religion und Theologie in Deutschland“ von Bernd Schröder hingewiesen: „1. Es ist kein Geheimnis: Die religiöse Landschaft einschließlich der Kirchen und des Christentums in den deutschsprachigen Ländern verändert sich. Sie verändert sich nicht erst seit gestern, nicht erst seit der Aufklärung, sondern sie war *stets* in Veränderungen begriffen – allerdings verdichten sich diese Veränderungen in der Moderne. Sie sind grundgelegt in den revolutionären Umbrüchen der sog. Sattelzeit, sie betreffen die äußere Gestalt und den inneren Gehalt – nicht nur, aber doch am deutlichsten sichtbar – *christlicher* Religion und Theologie, sie zeigen ihre Schärfe und Nachhaltigkeit darin, dass sie die Kompatibilität oder ‚Zusammenbestehbarkeit‘ (Markus Buntfuß und Martin Laube unter Verweis auf Ernst Troeltsch) von christlicher Lebensführung und –deutung einerseits, bejahender Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen und Plausibilitäten unter der Prämisse *etsi deus non daretur* andererseits, infrage stellen. 2. Seit Jahren ist es nicht mehr anstößig oder begründungspflichtig, kein Mitglied einer Kirche oder Religionsgemeinschaft zu sein. Eher schon wird als bemerkenswert empfunden und aufmerksam registriert, wenn sich jemand öffentlich zu überzeugter Zugehörigkeit bekennt. Allerdings: *Begründungspflichtig* ist auch eine ‚religiöse‘ Deutung und Gestaltung des Lebens *nicht*; dieses wie jenes *ist* freigestellt. Es sind Optionen, die der subjektiven Präferenzentscheidung anheimgestellt *sind*. 3. Im Einzelnen haben ‚die‘ *Veränderungen* nicht einfach *eine* Richtung, die sich hier trefflich zusammenfassen ließe, auch wenn etwa schwer in Abrede zu stellen ist, dass die Zahl der Mitglieder namentlich der evangelischen und der römisch-katholischen Kirche in Deutschland,

Österreich und der Schweiz und die Dichte ihrer Kirchenbindung rückläufig ist, oder wenn die seit der Aufklärung wirksam gewordenen ‚Rationalisierungen‘ den Geltungsanspruch christlicher Religion eingrenzen (Markus Buntfuß). Die Veränderungen verlaufen in verschiedene, oft genug widerstreitende Richtungen. Es gibt Abbrüche, aber auch Transformationen, es gibt die Verflüssigung ehemals fixer Grenzziehungen, aber auch institutionelle und zum Fundamentalismus tendierende Verhärtungen, es gibt schleichende Prozesse, aber auch Interventionen der Kirchen gegenüber manchen Entwicklungen sowie Reformen (vgl. Kapitel 1 und 2). Die Auswahl und Gewichtung einzelner Veränderungen ist bereits Teil ihrer Deutung. 4. Angesichts dieser Vielgesichtigkeit der Veränderungen gibt es keine theologischen und religionspädagogischen Handlungsorientierungen, die sich aus der Beschäftigung mit dem Gestaltwandel von Religion *eindeutig* ergeben. Vielmehr sind die Konsequenzen strittig: Soll die Theologie Interpretin gegenwärtiger Erfahrungen sein oder Anwältin dessen, ‚was (noch) nicht zu den Wirklichkeiten passt, in denen wir leben‘ (Philipp Stoellger)? Soll die (evangelische) Kirche anschmiegsam ‚Organisations- und Handlungsformen [... suchen], die das Evangelium mit möglichst vielen Menschen auf ihren unterschiedlichen Lebenswegen in der Spätmoderne kommunizieren‘ (Uta Pohl-Patalong) oder ist eben dies Ausdruck ihrer ‚Harmlosigkeit‘ (Ulrich Körtner)? Soll Religionspädagogik im Blick auf den schulischen Religionsunterricht den Schritt zur ‚Religionskunde‘ vorbereiten (Burkhard Porzelt) oder die Perspektivik des sog. konfessionellen Religionsunterrichts beibehalten und Brücken zur (in der Kirche öffentlich) gelebten Religion schlagen? 5. Viele Veränderungen der religiösen Landschaft sind Religionslehrenden in Schule und Gemeinde, sind auch der wissenschaftlichen Religionspädagogik bewusst: etwa die Individualisierung und die Pluralisierung von Religion. Anderes sollte demgegenüber zukünftig stärkere Beachtung finden, so beispielsweise: – die wachsende Zahl der sog. Konfessionslosen, die Unterschiedlichkeit ihrer Selbstverständnisse und das Nachdenken über Möglichkeiten, sie an religiöser Bildung teilhaben zu lassen (Burkhard Porzelt), – die Mehrzahl der nicht-religiösen, häufig aber lebensweltlich als funktional sich erweisenden Weltdeutungsperspektiven, die Heranwachsende per Sozialisation aneignen (etwa der ökonomischen, der naturwissenschaftlichen, der ästhetischen usw.) und die Frage, was und wie ihrer prima facie gegebenen Plausibilität zu entgegen ist, – die Medialisierung unserer Wirklichkeitswahrnehmung mit ihrer Betonung des Visuellen und der netzwerkförmigen Kognition, mit ihrer Beschleunigung und Abkoppelung der Kommunikation von Raum und Leib, – die globalen Zusammenhänge nicht nur der Wirtschaft, sondern eben auch der Religion(en), näherhin die Verschiebung der Gewichte innerhalb des Christentums hin zur südlichen Hemisphäre, damit hin zu anderen Ausdrucks- und Reflexionsformen, hin zu kontextuellen Theologien (Henrik Simojoki). Diese Phänomene verlangen nicht nur unterrichtlich-didaktische, sondern auch theologische und theoretisch-religionspädagogische Auseinandersetzung. 6. Religion ist auch außerhalb des als Kirche verfassten Christentums zu finden – in welchem Maße dies der Fall sein mag, hängt ab von dem Religionsbegriff, mit dem Phänomene der Lebenswelt gemustert werden, und davon, welches Gewicht dem Selbstverständnis von Menschen zugeschrieben wird (die ihre – analytisch als ‚Religion‘ interpretierbaren – Deutungen und Praxen des Lebens womöglich selbst *nicht* als Religion verstehen). Im Licht etwa der jüngsten (fünften) Kirchenmitgliedschaftsumfrage der EKD ist anzunehmen, dass ‚Religion‘ stärker als vielfach angenommen an Kirche bzw. verfasste Religionsgemeinschaften gebunden besteht. In jedem Fall sind und bleiben die Kirchen (bzw. die Religionsgemeinschaften) wichtige, *öffentlich sichtbare und zugängliche* Orte für religiöse Sozialisation und Kommunikation. 7. Allerdings sind es Orte, deren Kommunikationsformen und -gehalte für eine abneh-

mende Zahl von Individuen verständlich, attraktiv oder gar verbindlich sind. Die Teilhabe an den Praxen der Institution Kirche und ihrer Mitglieder ist für Kinder und Jugendliche, für deren Eltern und für Religionslehrende keineswegs mehr selbstverständlich. Unbeschadet des Wissens darum, dass schulischer Unterricht vor allem kognitionsbezogen arbeitet und – im Licht empirischer Forschung – überprüfbare Erfolge erzielt, sind Religionslehrende und Religionspädagogen, die ihre Kirchenmitgliedschaft und die Teilhabe an theologisch geschulter Reflexion auf christliche Religion bejahen, aufgefordert, die Brücke zwischen ‚ihren‘ Lernorten und den verfassten Kirchen wahrzunehmen, durchsichtig zu machen, zu stärken oder erst (mit) zu bauen. Es geht dabei – religionspädagogisch gesehen – nicht zuerst (*aber durchaus auch*) um die Stabilisierung von Kirchenmitgliedschaft, sondern um die Hinterlegung unterrichtlicher Kommunikation über (christliche) Religion mit Einsichtnahme in bzw. Teilhabe an gelebter als ‚christlich‘ ansprechbarer Religion, die außerhalb der Kirchen kaum in verlässlicher und zeigbarer Form zu finden ist. Ob ‚performative‘ Elemente im Unterricht in ähnlicher Weise Erfahrung mit Religion erschließen können, steht dahin. 8. Die Felder von Bildungsarbeit in evangelischer oder katholischer (Mit-)Verantwortung, die ihr Augenmerk traditionell auf die kognitive Durchdringung christlicher Religion legen, sollten diese Aufgabe nicht vernachlässigen – Reflexivität ist in der zweiten, der reflexiven Moderne auch im Umgang mit Religion unverzichtbar. Die Befähigung zum ‚Perspektivenwechsel‘ zwischen religiöser Binnen- und distanzierter Außensicht (Bernhard Dressler) und der Aufbau von ‚Mehrsprachigkeit‘ (Helga Kohler-Spiegel) religiös Gebildeter gehören zu Leitvorstellungen gegenwärtiger Religionsdidaktik. Zugleich sollten didaktisch gestaltbare Lernorte in Schule wie Gemeinde angesichts der Eigenart von Religion und angesichts der begrenzten Attraktivität intellektueller Wahrheitsdiskurse mehr Aufmerksamkeit darauf verwenden, christliche Religion als ‚Hilfe zum Leben‘ (Christian Grethlein), als Option der Lebensführung, als Lebensstil auszulegen - nicht als *einen* Lebensstil, sondern als Reservoir an Lebensstilen. 9. Auch dann, wenn religiöse Bildung Zugänge zu gelebter Religion erst eröffnen muss und dies auch tut, bleibt sie als Bildung vom Vollzug von Religion unterscheidbar. Ihr Proprium besteht darin, Menschen, die Religion leben oder an gelebter Religion beobachtend teilnehmen, zu verstehender und kritischer Reflexion zu veranlassen – und komplementär auch darin, jene, die in der verstehenden oder verständnislosen, kritischen Reflexion von Religion verharren, Wege zur Erfahrung mit Religion zu eröffnen. 10. In diesem Sinne verschieben sich religionspädagogische Gewichte. In der Schule und ihrer Religionskultur kommt der sog. Schulseelsorge und, allgemeiner, Religion im Schulleben wachsende Bedeutung zu. In der Konfirmanden- und Firmungsarbeit treten gymnasial-unterrichtliche Momente zurück zugunsten von Lernarrangements, die Erfahrung von, Teilhabe an, Reflexion auf gelebtes Christentum ermöglichen. Nicht anders verhält es sich in der Erwachsenenbildung. Für theologische Aus- und Fortbildung von Religionslehrenden, Pfarrern und Pfarrerinnen, Diakonen u.a. steckt darin eine gewichtige, noch kaum angegangene Herausforderung – denn auch die Multiplikatoren sind nicht nur als Kundige, sondern als Erfahrene in Sachen christlicher Religion gefragt. 11. Theologische Reflexion wird darüber nicht belanglos – im Gegenteil. Religionslehrende benötigen mehr Theologie; sie benötigen eine Theologie, die so souverän durchdrungen ist und die sie so souverän durchdrungen haben, dass sie im Gespräch verflüssigt werden kann, sie benötigen eine als ‚persönliche Tat‘ (Martin Laube) verantwortete Theologie. Religionsunterricht und andere Lernorte verlangen nach induktiv ins Spiel gebrachter, das Nachdenken von Kindern und Jugendlichen analysierender und kritisch aufnehmender Theologie. Religiöse Bildung muss den Lernenden – alters- bzw. entwicklungsgemäß – Einblick geben in die hier beschriebenen Transformationspro-

zesse, statt diese zu kaschieren, zu verharmlosen oder gar zu leugnen. 12. Zwar geht – empirisch betrachtet – ein Trend gerade im schulischen Religionsunterricht hin zu dessen ‚Versachkundlichung‘ (Rudolf Englert), doch im Blick auf den gesellschaftlichen Diskurs über Religion und im Blick auf die religiöse Landschaft ist dies gerade *nicht* geboten. Erforderlich ist vielmehr eine positionelle (und um die Position Anderer wissende), eine bewusst perspektivische, aber zugleich eine Mehrzahl von Perspektiven präsent haltende, kommunikative Theologie, die nachvollziehbar am Streit um die Deutung der Wirklichkeit teilnimmt und diesen Streit als ebenso notwendig wie ergiebig ausweist.“ (218-222). Ein einleuchtendes Beispiel exakt dieser positionellen kommunikativen Theologie!

In seinem in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03629-5) veröffentlichten Buch **Für ein couragiertes Selbst** untersucht Ingo Reuter Michel Foucaults Impuls für eine religionspädagogische Kritik schulischer Bildungsökonomie. Es ist in fünf Kapitel unterteilt: 1. Bildung, Religionspädagogik und Widerstand, 2. Wissen und Macht, 3. Die Grenzen des Wissens und die Grenzen der Macht, 4. Fluide Machtstrukturen, Selbstsorge und parrhesiastische Existenz, 5. Zur Grundlegung der Praxis. Der Autor beschreibt im letzten Kapitel unter anderem eine Religionspädagogik der Selbstsorge: „Die Sorge um sich selbst im Sinne einer Auseinandersetzung mit sich selbst, was immer nur vermittelt durch andere und anderes geschehen kann, muss pädagogisch und religionspädagogisch als gegenüber einer Anpassungsleistung im Sinne des Kompetenzerwerbs vorgängig und vorrangig betrachtet werden. Das freie Subjektsein des Individuums in Beziehungen stellt die Mitte der Pädagogik in der Sichtweise eines evangeliumsorientierten Handelns dar, oder um es mit den Worten des Evangeliums selbst zu sagen: Der Sabbat ist um des Menschen willen da und nicht der Mensch um des Sabbat willen. Das Hauptziel einer humanen Bildung kann in religionspädagogischer Sicht weder input- noch outputorientiert bestimmt werden, wie man heute im technokratischen Wirtschaftsjargon formuliert, sondern orientiert sich an seiner Lebensdienlichkeit für das Subjekt. Die Frage darf mithin nicht lauten: Was kann ich? Diese Frage, wie sie immer häufiger in Religionsbüchern an den Schüler gewandt als Selbstevaluation nicht ausschließlich nutzlos sein mag, sondern einer begrenzten Lernerfolgskontrolle dienen kann, darf die grundlegende Frage aller – nicht nur religiösen – Bildung nicht ersetzen, die lautet: Wie lebe ich (richtig)? Wenn sich Religionspädagogik an der Selbstsorge und der Parrhesia orientieren soll, bedeutet dies, *den sich bildenden Menschen als zentralen Mittelpunkt religionspädagogischer Reflexion zu sehen, deren Ziel das Eröffnen eines Raumes ist, in dem sich dieses Subjekt in Anknüpfung und Widerspruch zu anderen und zum anderen bilden kann, um in Erprobungen seiner selbst durch Gelingen und Misslingen zu einem couragierten Selbst zu wachsen*. Dies kann nur gelingen, wenn die Basis allen religionspädagogischen Handelns nicht die Kompetenzerwartung oder die Outputorientierung ist, sondern ein immer wieder neu einzuübendes gnädiges Selbstverhältnis. Die Basis allen religionspädagogischen Handelns muss das Vertrauen auf die Vergebung sein, die dem Subjekt couragiertes Handeln ermöglicht (...). Ein solches gnädiges Selbstverhältnis bedarf des Einübens und der immer neuen Erinnerung angesichts der gesellschaftlichen Anforderungen, die das Subjekt bedrängen, die scheinbar je nötigen Ablassbriefe zum Freikauf aus dem Fegefeuer von Inkompetenz und Ineffizienz zu erwerben. Nötig hierfür sind in Hinsicht auf die religionspädagogische Praxis: 1. Die Erinnerung daran und die Ermutigung dazu, sich selbst anzunehmen, nicht als perfekten Menschen, sondern als imperfektes Wesen, das gerade in seiner Unvollkommenheit alle Würde besitzt; nicht

in Selbstzufriedenheit, sondern in Dankbarkeit gegenüber dem Grund allen Seins. Eine solche Form der Selbstannahme, weil sie eben nicht selbstzufrieden ist, resultiert in einer Verpflichtung zum guten Umgang mit sich selbst und mit anderen. 2. Dazu gehört, sich selbst als geistiges Wesen zu akzeptieren und zu gestalten. Durch alle Zweifel hindurch und mit ihnen, in Erprobung der eigenen Gedanken, manchmal wohl auch im Erschrecken, in steter Auseinandersetzung mit den Gedanken der Mitmenschen heute und früher, gilt es, die Welt, wie sie ist und wie sie anders sein könnte, zu reflektieren und den eigenen Platz in dieser Welt zu bestimmen. 3. Es gilt schlicht auch, sich selbst als körperliches Wesen zu akzeptieren und zu gestalten. So wie der Tod zum Leben gehört, so gehört der Umgang mit der eigenen körperlichen Existenz als Umgang mit den eigenen Defiziten, als Sorge um die Gesundheit und auch ästhetische Selbstinszenierung zum eigenen Leben dazu. Gerade dieser Ort ist heute höchst umkämpft, ein Ort, an dem – gerade für junge Menschen – der Kampf um Selbstannahme oder verzweifelte Selbstrechtfertigungsversuche in besonderem Maße stattfindet. 4. Hieraus resultiert die Relativierung der eigenen Lebensweise im Spiegel der anderen. Wer sich selbst als nicht perfekt und der Vergebung bedürftig, stets im Erproben des eigenen Selbst und Lebens, in Gelingen und Scheitern zu erkennen vermag, wird den anderen in dessen Bemühen nicht verdammen können und dürfen: Es gilt, Toleranz zu *üben*. 5. Es gilt, Mut zu üben in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen: Mut, sich selbst und andere anzunehmen, aber auch Mut, dem Unannehmbaren in Offenheit und Freiheit zu widerstehen.“ (119ff.).

Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse steht im Mittelpunkt der im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht unipress (ISBN 3-8471-0142-0) erschienenen Osnabrücker Dissertationsschrift **Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung** von Caroline Teschmer. In der Einleitung ihrer beeindruckenden Studie schreibt die Autorin: „Ziel des Forschungsprojekts ist die Erarbeitung eines Konzepts zur Grundlagenforschung der kindlichen Entwicklung von Mitgefühl auf der Basis einer Vernetzung ethischer, religiöser und emotionaler Bildungsprozesse. Als exemplarische Arbeitsgrundlage fungiert dabei die grundlegende elementarpädagogische Forschung, die zum einen den pädagogischen sowie religionspädagogischen Diskurs beleben und zum anderen das praxisrelevante Instrumentarium erweitern soll, um somit die Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern unterstützen zu können. Dabei ist der akzentuierte Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis in den Gesamtkontext integriert. Basierend auf theologisch, pädagogisch und psychologisch fundierter Theorie werden impulsgesteuerte Spiel- und Verhaltensbeobachtungen (Beobachtungsprotokolle verbaler und nonverbaler Kommunikationsmuster) von Kindern in Kindertageseinrichtungen erarbeitet. Die Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern werden hinsichtlich mitfühlender Interaktionen protokolliert, gesichert und reflektiert. Aufbauend auf zuvor gesicherten, wissenschaftlich reflektierten Erkenntnissen werden Module zur zielgerichteten Kompetenzerweiterung von Erzieherinnen und Erziehern in einer praxisnahen Konkretion entwickelt. Intendiert ist dabei vor allem eine effektive Erweiterung der Aus- und Weiterbildung bezüglich der mitfühlenden Kompetenz im Umgang mit Eltern, Kindern sowie die zielgerichtete religionspädagogische Interaktion beziehungsweise Intervention zur Genese mitfühlenden Verhaltens als Voraussetzung emotionaler und prosozialer Entwicklungsförderung. Die Forschungslage für den frühkindlichen Bereich bezogen auf die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern ist insgesamt defizitär. Demzufolge zeigt sich ein großes Entwicklungspotenzial, das angesichts der gegenwärtigen Diskussio-

nen zur Ermöglichung einer vorschulischen Werte-Bildung ein deutliches Forschungsdesiderat aufzeigt. Der Ansatz einer Förderung der Genese von Mitgefühl bietet in diesem Zusammenhang eine evidente Chance für ein subjekt- und zugleich bildungsorientiertes Konzept, das anknüpfend an die Kompetenzen der Vorschulkinder gezielte Fördermöglichkeiten implementieren kann. Die Beantwortung standardisierter Fragebogen zur Förderung mitfühlender Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern unterstützt dabei die mehrdimensionale methodische Vorgehensweise des Forschungsvorhabens. Zunächst soll durch eine Anknüpfung an die Erfahrungen und das Vorwissen der Erzieherinnen und Erzieher eine systematische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Fundierung des Themas initiiert werden, um die Praxistauglichkeit theoretischer Konzepte zu eruieren beziehungsweise von hier aus Kompetenzmodelle in Modulen für die Aus- und Weiterbildung zu konzipieren. Die Vorgehensweise ist nach einem Gegenstromprinzip entwickelt worden, sodass ein aktiver Austausch zwischen Praxis und Forschung stattfindet. Der Wissenstransfer muss demnach in beide Richtungen erfolgen. Das vorhandene Wissen muss verbalisiert, koordiniert und zu einem gemeinsamen Nutzen weiterentwickelt werden. Dieser Prozess schließt sowohl die praktischen als auch die theoretischen Erfahrungen mit ein. Dabei soll Mitgefühl als Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Beziehungsfähigkeit verstanden werden. Das Anliegen dieser Arbeit muss mehrdimensional betrachtet werden: Erstens soll mit der Entwicklung eines Konzepts zur Förderung mitfühlender und prosozialer Kompetenzen im Elementarbereich ein Beitrag zum emotionalen Lernen geleistet werden. Zweitens sollen hinsichtlich bisher fehlender Interventionen zur Förderung emotionaler Kompetenzen bei Vorschulkindern erste Forschungslücken geschlossen werden. Gegenwärtig befindet sich die Gesellschaft immer mehr auf dem Weg zu einer postmodernen medial bestimmten Wissensgesellschaft. Der lebenslangen und frühzeitigen Bildung wird diesbezüglich eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Dabei sind Kindertageseinrichtungen dem Druck von Eltern, Trägern und Primarschulen bezüglich einer umfangreichen kognitiven Entwicklung des individuellen Kindes ausgesetzt. Erzieherinnen und Erzieher sind dabei aufgrund ihrer mangelnden Ausbildung häufig nicht in der Lage, den derzeitigen leistungsorientierten Anforderungen gerecht zu werden. Ihnen wird zunehmend eine gesamtentscheidende Aufgabe im Hinblick auf die Förderung der individuellen Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter anvertraut. Innerhalb des pädagogischen Alltags muss Kindern immer wieder Wärme, Zuwendung, Hilfsbereitschaft und Mitgefühl entgegengebracht werden. Dabei dürfen die Kinder in ihrem eigenen Tun nicht eingeschränkt werden, sondern sollten lobend und ermutigend in ihren bereits vorhandenen emotionalen und prosozialen Kompetenzen professionell unterstützt werden. Die Psychologin Jutta Kienbaum beschreibt treffend, dass Kinder sich heute in immer komplexeren sozialen Bezugssystemen zurechtfinden müssen. ‚Die Fähigkeit mitzufühlen und zu trösten, ist dabei von unschätzbarem Wert für die Ausbildung gelungener sozialer Beziehungen. Die frühe Förderung von Mitgefühl und Hilfsbereitschaft erhöht das Verantwortungsbewusstsein, vermindert Gleichgültigkeit, bringt Menschen einander näher und eröffnet vielfältige Perspektiven eines menschlichen Miteinanders im Lebensraum Kindergarten und darüber hinaus.‘ Lange Zeit stand die elementarpädagogische Forschung eher im Hintergrund, doch gilt sie zunehmend nicht mehr als Randgruppe innerhalb der theologischen Forschungsbereiche. Gegenwärtig wird in der Forschung der Aspekt eines mitfühlenden Handelns in elementarpädagogischen Untersuchungen nur ansatzweise angeschnitten. Aufgrund dieser bislang sehr selektiven Betrachtung zeigt sich ein Ansatzpunkt bezüglich der Frage, wie Erzieherinnen und Erzieher, aber auch Kinder für mitfühlendes Verhalten im Rahmen einer Werte-Bildung sensibi-

lisiert werden können.“ (20ff.). Relevant für die Beantwortung der Fragestellung scheint dabei die Verknüpfung zwischen den einzelnen Sozialisationsagenten zu sein: „Dabei stellt sich die Frage, inwieweit sich die Personen gegenseitig in ihrem Verhalten beeinflussen und inwieweit jeder Einzelne Einfluss auf das mitfühlende Handeln bei Kindern im Vorschulalter nehmen kann. Für das Verstehen scheint zunächst eine Verknüpfung von Theorie und Praxis einen wichtigen Aspekt einzunehmen. Im Anschluss daran wird eine praktische Verankerung angestrebt. Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, neben empirischen Befunden zum Mitgefühl auch theoretische Weiterentwicklungen vorzustellen, um das Spannungsfeld verschiedener Konzeptionen und Ansatzpunkte zu skizzieren. Dabei soll aufgezeigt werden, welche Entwicklung die Forschung zum Mitgefühl seit der Veröffentlichung der Habilitationsschrift von Naurath genommen hat. Da seit einiger Zeit innerhalb der Elementarpädagogik vorrangig die Kognition im Vordergrund steht, soll mit dieser Arbeit ein neuer Akzent gesetzt werden, indem explizit die emotionale Bildung fokussiert und ethische Bildung als emotionale Bildung verstanden wird. Die bestehende Notwendigkeit der Förderung und Sensibilisierung emotionaler Kompetenzen im frühkindlichen Bereich wird ferner durch den gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturwandel, der stetig wachsenden Pluralisierung und der Individualisierung legitimiert. Drittens richtet die vorliegende Arbeit das Augenmerk auf die Frage nach den Möglichkeiten und Methoden einer Förderung mitfühlender und prosozialer Kompetenzen im Elementarbereich, sodass versucht wird, hinreichende praktische Möglichkeiten aufzuzeigen. Viertens soll mit der Entwicklung eines Moduls zum Thema ‚Werte-Bildung mit Gefühl im religionspädagogischen Handlungsfeld‘ ein Beitrag zur Sensibilisierung von Erzieherinnen und Erziehern in der Aus- und Weiterbildung geleistet werden.“ (22). Die vorliegende Dissertation gliedert sich in zwei Abschnitte: „Aufbauend auf einem forschungswissenschaftlichen Hintergrund werden ein Transfer zur Praxis hergestellt und die einzelnen Forschungsergebnisse dargestellt. Der Fokus wird dabei vor allem auf die relevante Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis gelegt. Der erste Teil beschäftigt sich zunächst mit bildungspolitischen Voraussetzungen im Elementarbereich (§1). Auffallend dabei ist, dass die emotionale Bildung im Kontext einer an ökonomischen Kriterien ausgerichteten Bildungspolitik für den Elementarbereich nur eine marginale Rolle spielt. Jedoch wird von Kindertageseinrichtungen erwartet, dass Kinder nicht nur kognitiv gefördert werden, sondern gleichsam eine Vermittlung der emotionalen Dimensionen mit einbezogen wird. Anschließend wird eine Annäherung an die Thematik der Werte-Bildung (§2) angestrebt. Sozio-emotionale Kompetenzen bilden im Zuge einer stetig zunehmenden Wertevielfalt innerhalb der pluralistischen Gesellschaft den Ausgangspunkt, um soziale Kohäsion und Inklusion zu bewahren. Im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zeigt sich, dass die Förderung einer Werte-Bildung Aufmerksamkeit hervorgerufen hat. Ausgehend von einer Verortung der Werte-Bildung wird eine Brücke zu emotionalen Grundlagen und deren frühpädagogischen Konsequenzen (§3) geschlagen. In diesem Zusammenhang wird aufgrund einer Vielzahl synonym verwandter Termini und der damit einhergehenden begrifflichen Unschärfe des Terminus Mitgefühl ein erster Schritt einer begrifflichen Klärung vorgenommen. Dabei wird eine klare Abgrenzung im Hinblick auf die alltagsnäheren Korrelate des Barmherzigkeitsbegriffs, des Mitleids und der Empathie vorgenommen. Darüber hinaus erfolgt nach einer Skizzierung der geschichtlichen Entwicklungslinien und der Einbettung in den aktuellen Forschungsstand der Empathieforschung unter Einbezug eines interdisziplinären Ausblicks auf die aktuellen Diskussionen der Neurobiologie eine emotionspsychologische Definierung des Mitgefühls. In einem darauf folgenden Schritt wird der Zusammenhang von Mitgefühl und Prosozialität genauer beleuchtet, damit

anschließend ein Blick auf die Altruismusforschung geworfen und verschiedene Untersuchungsergebnisse und Hypothesen im Hinblick auf das Mitgefühl und die Prosozialität herausgestellt werden können. Dem schließt sich die Betrachtung der Entwicklung des Emotionsausdrucks verbunden mit den Emotionsregulationsstrategien an, um sodann einen Bogen zu den Einflussfaktoren und Entwicklungsbedingungen mitfühlend-tröstenden Verhaltens bei Kindern im Vorschulalter zu spannen. Abgeschlossen wird der theoretische Teil mit Möglichkeiten einer Intervention zur Förderung mitfühlender und emotionaler Kompetenzen bei Kindern im Elementarbereich (§4). Dabei werden unterschiedliche, bereits vorliegende Ideen und Programme genauer betrachtet und kritisch hinterfragt und anschließend erste Überlegungen zur Förderung mitfühlender Kompetenzen ange stellt. Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich zunächst der Analyse mitfühlender und prosozialer Kompetenzen im elementarpädagogischen Handlungsfeld (§5). Dabei wird vorerst eine Charakterisierung des Forschungsdesigns vorgenommen verbunden mit einer Beschreibung der Methodenauswahl und Reichweite des Forschungsvorhabens, sodass im Anschluss daran die Voraussetzungen zur Entwicklung des Mitgefühls bei Erzieherinnen und Erziehern fokussiert werden können. Es folgen Möglichkeiten der Förderung von Mitgefühl im Prozess eines elementarpädagogischen Forschungsfeldes (§6). Dabei wird eine Kindertageseinrichtung exemplarisch vorgestellt und anknüpfend eine konkrete Umsetzung einer mitfühlenden Werte-Bildung im pädagogischen Alltag beschrieben. Anschließend werden praktische Impulse zur emotionalen und mitfühlenden Begleitung von Kindern aufgezeigt. Nachdem mögliche Impulse, Methoden und Inhalte dargelegt wurden, wird die Modulentwicklung zur Aus- und Weiterbildung emotionaler und prosozialer Kompetenzen in der Pädagogik des frühkindlichen Alters (§7) beschrieben. Neben der Beschreibung des Aufbaus des Moduls werden situationsanalytische Überlegungen zur Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an einer Fachschule für Sozialpädagogik vorgenommen, um in einem weiteren Schritt die Durchführung und Auswertung des Moduls zu erläutern sowie Impulse zur Weiterentwicklung zu betrachten. Abschließend erfolgt ein Transfer bibeldidaktischer Konkretionen zur Förderung von Mitgefühl im Elementarbereich (§8). Dabei werden Schlüsselfunktionen biblischer Texte zum Mitgefühl dargelegt und aufgezeigt, dass Kinder im Vorschulalter bereits in der Lage sind, biblische Geschichte zu deuten. Sodann werden ausgewählte alt- und neutestamentliche Texte zur Sensibilisierung des Mitgefühls biblisch-exegetischen Überlegungen unterworfen, um anschließend die praxisorientierte Reflexion des methodischen Vorgehens darzustellen und zu analysieren. Verbunden wird dieses mit Impulsen zur Weiterentwicklung.“ (23f.). Zusammenfassend hält die Verfasserin fest: „Die Förderung von Mitgefühl beschreibt einen zukunftsweisenden Ansatzpunkt, der eine wachsende Sensibilität für die emotionale, religiöse und ethische Dimension bereitstellt. Das vorliegende Forschungsprojekt zeigt neue praxisrelevante Impulse auf, die in Kooperation mit Einrichtungen des frühkindlichen Bildungsbereichs erarbeitet werden sollten, um diese konstruktiv in der Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern einzusetzen. Der Bezugsrahmen wird in diesem Zusammenhang deutlich im Konnex einer religiösen und emotionalen Bildung markiert, der eine vorschulische Werte-Bildung implementiert. Resümierend steht fest, dass in der Zusage von Mitgefühl eine ansprechende Ebene zu finden ist, um Werte zu bilden, sodass Mitgefühl als Schlüssel zur Werte-Bildung verstanden werden kann. Machen wir uns nun gemeinsam auf den Weg zur Werte-Bildung mit Gefühl!“ (421).

Ein gelungenes Beispiel historisch-religionspädagogischer Forschung liegt mit dem von Stefanie Pfister und Malte van Spankeren in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03754-4) herausgegebenen **Johann Jacob Rambach. Erbauliches Handbüchlein für Kinder (1734)** vor. In ihrem Vorwort führen die Herausgebenden für die Lektüre werbend ein: „Historisch-religionspädagogische Forschung, die sich mit der Dokumentation von Unterrichtsmaterial und der Unterrichtspraxis beschäftigt, bereichert zum einen die historische und gegenwärtige Bildungsforschung, indem einzelne Forschungsdesiderate verringert werden. Zum andern kann das Nachvollziehen historischer Entwicklungs- und Transformationsprozesse von religiöser Unterweisung zu einem vertieften Verständnis der Gegenwart führen. Paradigmatisch dafür steht diese Publikation zur bisher noch nicht edierten Schrift ‚Erbauliches Handbüchlein für Kinder‘ von Johann Jacob (auch Jakob) Rambach (1693/735), die ein anonymer Rezensent 1734 beschreibt. (...) In der Folge wurde das ‚Erbauliche Handbüchlein für Kinder‘ in der Tat an Schulen eingesetzt, um im pietistischen Sinne den Erwerb der christlichen Klugheit zu fördern. Der Herr Superintendent und Professor Theologiae primarius, Johann Jacob Rambach, erlernte zunächst das Tischlerhandwerk, war dann Schüler an der Lateinschule der Franckeschen Stiftungen (ab 1708), später Mitarbeiter August Hermann Franckes (ab 1723) und anschließend dessen direkter Nachfolger als Hochschullehrer in Halle (ab 1726/7), bevor er ab 1731 als Professor und Superintendent in Gießen und seit 1732 als Direktor des dortigen Pädagogiums tätig war. Rambach war nicht nur ein zeitgenössisch bekannter Theologe, sondern ist darüber hinaus Vielen bis heute als Liederdichter bekannt: So wurde z.B. das bis heute im Evangelischen Gesangbuch abgedruckte Lied ‚Ich bin getauft auf deinen Namen‘ (Nr. 152) erstmals in dem vorliegenden ‚Erbaulichen Handbüchlein‘ abgedruckt. In der Edition wird der Schwerpunkt auf die Pädagogik Rambachs gelegt. Exemplarisch wird an dem ‚Erbaulichen Handbüchlein‘ zum einen das pietistische Erziehungs- und Bildungskonzept in der Nachfolge Franckes deutlich, zum andern zeigen sich auch bereits erste theologische und religionspädagogische Modifizierungen und damit der Versuch, neue katechetische Grundlagen für den Religionsunterricht zu schaffen. Der Edition vorangestellt sind die Editions- und Transkriptionshinweise: Die 1. Auflage von 1734 ist nicht mehr zugänglich, sodass die 2. Auflage aus demselben Jahr hier editiert wird. Weitere Informationen zu den vielen verschiedenen Auflagen – es sind mindestens 17 autorisierte Auflagen in den Jahren 1734-1851 erschienen – und auch zu den (Leipziger) Fehl- bzw. Raubdrucken und fälschlich vorgenommenen Katalogisierungen werden hier aufgeführt. Einen ersten Überblick über das ‚Handbüchlein‘ bietet das Kapitel zum Aufbau und Inhalt der Schulschrift. Durch die zahlreichen Textverweise werden auch die theologischen und pädagogischen Aspekte, die Rambach geleitet haben, deutlich. Im Anschluss werden der Kenntnisstand der Forschungsliteratur zu Rambach und dessen Biographie vor dem Hintergrund der pietistischen Theologie vorgestellt, insbesondere seine Lehrjahre in Halle und sein beruflicher Werdegang in Jena, Halle und Gießen. Eine Kurzbiographie, ein Verzeichnis der wichtigsten Schriften von Rambach sowie ausgewählte Forschungsliteratur vervollständigen diesen Überblick. Die anschließenden religionspädagogischen Überlegungen beschreiben Rambach als Religionspädagogen, überprüfen, inwiefern der hallesche Pietismus als Grundlage für das ‚Handbüchlein‘ diente, und nennen zahlreiche didaktische und methodische Aspekte der editierten Schrift. Die abschließende kritische Würdigung zeigt auf, inwiefern das Verständnis dieser historischen Schrift von Rambach auch über seine Zeit hinaus religionspädagogische Relevanz und Wirkung beanspruchen darf.“ (5ff.). Ein wahres religionspädagogisches Kleinod!

2. Religionsdidaktik

Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur lautet der Titel des lesenswerten, in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2789-5) von Bernd Schröder herausgegebenen Sammelbandes zur Zukunft des Religionsunterrichts. In seiner Einleitung unternimmt der Herausgeber eine treffende Bestandsaufnahme: „Seit der Reformation, also seit beinahe 500 Jahren, wird Religion in Deutschland nach Konfessionen getrennt unterrichtet: In Gymnasien geschah dies bis Anfang des 19. Jahrhunderts im Rahmen von konfessionsverschiedenen *Schulen*, in den nicht-gymnasialen Schulformen war dies sogar bis in die 1960er Jahre hinein die Regel. Seitdem wird Religionsunterricht im Rahmen *einer* Schule, die als solche weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler nach Konfessionszugehörigkeit sortiert, nämlich in der sog. (christlichen) Gemeinschaftsschule, erteilt. Schülerinnen und Schüler finden sich nur für den *Fachunterricht* Religion nach Konfession zusammen. Das Grundgesetz, 1949 in Kraft getreten, aber in seinen Formulierungen und Rechtsvorstellungen der Weimarer Reichsverfassung von 1919 verpflichtet, ist vor diesem schul- und unterrichtsgeschichtlichen Hintergrund formuliert: Die Väter des Grundgesetzes konnten sich nicht vorstellen, dass Religionsunterricht anders als ‚evangelisch‘, ‚römischkatholisch‘ oder ‚jüdisch‘ erteilt werden könnte. Zugleich aber waren sie tolerant genug, um weder Schülerinnen oder Schüler noch Lehrerinnen oder Lehrer zur Erteilung eines solchen Religionsunterrichts ‚in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften‘ (Art. 7.3 GG) zu verpflichten. Mit seiner rechtlichen Konstruktion (Art. 7.3 GG) und mit seiner Intention, die Herkunftsreligion der Schülerinnen und Schüler im Medium schulischen Lernens wissenschaftsbasiert zu vertiefen und kritisch zu fördern, trägt schulischer Religionsunterricht den tatsächlichen Religionszugehörigkeiten in der Bevölkerung und dem entsprechenden elterlichen Erziehungswillen Rechnung: Es gibt evangelischen, katholischen, jüdischen u.a. Religionsunterricht, weil und sofern die Bürgerinnen und Bürger evangelisch, katholisch, jüdisch u.a. ‚sind‘ und ihre schulpflichtigen Kinder entsprechend erziehen und erziehen sehen möchten. Anders gesagt: In der Erteilung von und in der Teilnahme am schulischen Religionsunterricht kommt sowohl die Freiheit zu ihrem Recht, die eigene Religiosität auch im öffentlichen Raum der Schule zum Ausdruck zu bringen und fördern zu lassen (die sog. positive Religionsfreiheit), als auch der staatliche Wille, religiöse Orientierungen der Bürger nicht zu manipulieren oder zu beschränken (sog. negative Religionsfreiheit). In den gut sechzig Jahren seit Inkrafttreten des Grundgesetzes hat sich nicht dieser Rechtsrahmen und auch nicht dieser staatliche Wille geändert, wohl aber haben sich in den Bundesländern und Schulformen unter dem Dach von Art. 7.3 GG bzw. von Art. 141 GG verschiedene Praxen des Religionsunterrichts entwickelt. Insbesondere hat sich die religiöse Landschaft in der – seit beinahe 25 Jahren um die frühere Deutsche Demokratische Republik erweiterten – Bundesrepublik Deutschland gewandelt. Aus der Fülle der Beobachtungen und Interpretationen, die diesen Wandlungen aus Religionssoziologie, Theologie, Religionswissenschaft zuteilwerden, möchte ich vier m.E. nachhaltig wirksame Veränderungen benennen: *Erstens*: Die Zahl derer, die Mitglied entweder einer evangelischen Landeskirche oder eines Bis-

tums der römisch-katholischen Kirche oder einer anderen christlichen Kirche sind, liegt *noch* bei etwa 60% der Bevölkerung; doch die Zahl der Konfessionslosen und auch die Zahl der kirchendistanzierten, d.h. zu der Konfessionskirche, in der sie getauft wurden, auf Abstand gegangenen Menschen steigt. Konfessionalität ist für eine wachsende Zahl von Menschen keine Orientierungsmarke ihrer Lebensführung und -deutung mehr. Das reduziert einerseits die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die für die Teilnahme am Religionsunterricht ihrer Konfession in Frage kommen, und wirft andererseits die Frage auf, wie der Religionsunterricht und seine Alternativfächer mit der wachsenden Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler umgehen können: Sollten sie gleichwohl einer religiösen Bildung, vorzugsweise i.S. einer Information über Religionen und einer Auseinandersetzung mit Religionen, teilhaftig werden oder sind sie säkular, also ohne Berührung mit der Welt der Religionen, zu unterrichten? Verkompliziert wird diese konzeptionelle Frage durch folgende religionssoziologisch immer deutlicher umrissene Auskunft: Es gibt nicht ‚die Konfessionslosen‘, sondern unter diesen schmucklosen Begriff fallen Menschen unterschiedlichster Haltung zwischen militantem Atheismus einerseits und einer im Grunde religionsfreundlich-interessierten Unsicherheit in daseins- und wertorientierenden Fragen andererseits. *Zweitens*: Immer deutlicher wird sichtbar, dass die Bundesrepublik Deutschland Heimat für Menschen verschiedener Religionszugehörigkeit ist: Ca. vier Millionen Muslime überwiegend türkisch-sunnitischer Prägung mit vielfältigen kulturellen und konfessionellen Hintergründen, eine – in Anbetracht der Shoah überaus erfreuliche – Wiederbelebung jüdischer Gemeinden und innerjüdischer Pluralität, die Zuwanderung von Menschen hinduistischer und buddhistischer Prägung aus Indien und Südostasien, durch die ‚Green-Card‘ (seit 2002) bzw. ‚Blue-Card‘ (seit 2012) gefördert und zunehmend sogar gefordert, sind lediglich Beispiele. Hinzu kommt, dass Schülerinnen und Schüler durch Reisen, Austauschprogramme und neue Medien in immer stärkerem Maße mit Menschen nicht-christlicher Orientierung in Kontakt kommen. Dadurch wird Orientierungs- und Sprachfähigkeit angesichts religiöser Vielfalt zu einem Desiderat, dem aus religiösem, aber auch aus einem allgemein-gesellschaftlichen Interesse immer größeres Gewicht zukommt. Diese religiöse Vielfalt bildet sich in Schulen vielerorts noch recht lautlos und unscheinbar ab, speziell in Ballungsräumen wie Berlin, Hamburg, Rhein-Ruhr, Rhein-Main usw. ist sie indes unübersehbar. Somit steht die Frage im Raum, wie den vielfältig religiösen Schülern eine ihnen entsprechende religiöse Unterrichtung zuteilwerden kann: Soll es Religionsunterricht in einer Mehrzahl der Konfessionen bzw. Religionen geben, der nebeneinander und ggf. in Kooperation erteilt wird, oder einen Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher religiöser Beheimatung zusammenführt? Mit der Einführung des muslimischen Religionsunterrichts in Bundesländern wie Berlin (2001), Nordrhein-Westfalen (2012) und Niedersachsen (2013) und entsprechender Planungen in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen ist zunächst einmal eine Weichenstellung im Sinne von Art. 7.3 GG erfolgt: Solange die Zahl der signifikanten Religionen und Konfessionen überschaubar bleibt, bejaht der Staat die Einrichtung einer Mehrzahl entsprechender Religionsunterrichte. *Drittens*: Im Raum der Europäischen Union ist das deutsche Modell von Religionsunterricht in konfessionskirchlicher Mitverantwortung ein Solitär. Österreich, Rumänien und Finnland kennen ähnliche Strukturen wie Deutschland, doch viele andere Länder realisieren andere Organisationsmodelle religiöser Bildung. Darunter ist ein Modell besonders erwähnenswert: England (in den 1970er Jahren), Norwegen und Schweden (in den 1990er Jahren), derzeit auch etliche Kantone der Schweiz, zuletzt Zürich (in den 2000er Jahren), haben sich für ein primär informatives, mehreren Religionen gleichgewichtig Rechnung tragendes Modell entschieden, das mal durch das Zu-

sammenwirken von Staat und mehreren Religionsgemeinschaften verantwortet wird (so in England), mal allein vom Staat (so in den anderen genannten Ländern).

Die Frage nach der Form des Religionsunterrichts muss nicht nach Mehrheiten entschieden werden. Unser Modell hat (wie jedes andere auch) eine bestimmte Geschichte und hat auch pädagogisch-theologisch Vieles für sich; doch solche europäischen Entwicklungen markieren einen erhöhten Legitimationsbedarf. *Viertens*: Unter denjenigen Schülerinnen und Schülern, die durch Taufe, Beschneidung oder entsprechende Initiationsakte Mitglied einer Religionsgemeinschaft sind und als solche am entsprechenden Religionsunterricht teilnehmen, nimmt die Selbstverständlichkeit dieser Mitgliedschaft, die Zustimmung zu den kanonischen Überzeugungen und die Partizipation an den religionsgemeinschaftlichen Vollzügen, die (zeitliche) Konstanz und (sachliche) Klarheit der eigenen religiösen Positionierung ab: Die Religion des Einzelnen oszilliert in verschiedener Hinsicht, sie bleibt - nicht nur, aber eben auch unter Schülerinnen und Schülern - in der Schwebelage. Konkurrierende Plausibilitätsmuster und ein dadurch stets mitlaufender Zweifel an der je eigenen religiösen Überzeugung, abnehmende soziale Kontrolle der religionsgemeinschaftlichen Zugehörigkeit bzw. sogar deren Umkehrung in Richtung eines ‚Zwang[s] zur Häresie‘ (Peter L. Berger) und eine hohe Zerstreuungswirkung einer freiheitlichen, pluralen Gesellschaft tragen dazu bei. Dies verändert einerseits Zielsetzung und Aufgabe des Religionsunterrichts: Er muss und kann sich – anders etwa als noch in den späten 1960er Jahren – nicht länger auf kritische Hinterfragung von Religion konzentrieren, sondern hat in Betracht zu ziehen, wie überhaupt Erfahrungen mit Religion anzubahnen sind, auf die sich jene kritische Reflexion beziehen könnte. Und er muss bedenken, wie im Rahmen der staatlichen Schule positiv-religionsfreundliche Anstöße zur Förderung entsprechender Religiosität gegeben werden können – etwa durch performative Elemente im Unterricht oder durch Religion im Schulleben. Im Idealfall gelingt es ihm, sowohl die Herkunftsreligion zu vertiefen und zu stabilisieren als auch die religionsfreundlich grundierte, aber gleichwohl kritische Auseinandersetzung mit Religionen aufzunehmen. Andererseits wirft jene Konstellation eine Grundfrage auf, auf die vorderhand der Gesetzgeber, eigentlich indes die Gesellschaft als artikulationsfähiges Ganzes eine Antwort finden muss: Wollen sie mit Hilfe des Religionsunterrichts (wie im Übrigen auch mit jedem anderen Fachunterricht) ein positives Verhältnis zu dessen Gegenstand aufbauen bzw. erhalten? Wünschen sie Bürgerinnen und Bürger, deren Daseins- und Wertorientierung in (verschiedenen) geschichtlich gewachsenen Religionen verwurzelt ist oder richtet sich ihr Streben auf eine Haltung der Neutralität oder sogar der religionsfreien Lebensführung und -deutung? Rückgang konfessioneller Orientierungskraft, Multireligiosität als Herausforderung, Entwicklungen im europäischen Maßstab, Veränderungen in der religiösen Partizipation markieren vier große Herausforderungen gesellschaftlicher Art, die den Religionsunterricht betreffen. Angesichts ihrer steht die Frage im Raum, in welche Richtung der Religionsunterricht fortgeschrieben werden sollte.“ (7-11). Bernd Schröder und Rudolf Tammeus markieren am Ende dieses Bandes äußerst beachtenswert in Thesenform „Wünschenswerte Schritte zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts: Im Blick auf das – hier exemplarisch in den Blick genommene – Flächenland Niedersachsen haben sich im Anschluss an die in der Einleitung angesprochene Veranstaltung einige elementare, gleichermaßen weiterführend wie realistisch erscheinende Koordinaten für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht ergeben. 1. Gesellschaftlich, schulisch und didaktisch angemessen ist ein Religionsunterricht, der nicht nur über Religionen informiert, d.h. wissenschaftsbasiertes einschlägiges Wissen und methodische Kompetenz aufbaut, sondern Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit einem bestimmten religiö-

sen Selbstverständnis über und von Religion lernen lässt. 2. Dieses bestimmte religiöse Selbstverständnis wird mindestens und vorzüglich über die Lehrerin bzw. den Lehrer in den Religionsunterricht eingespielt, weil er/sie Einblick in die Binnenperspektive eines religiösen Selbstverständnisses geben kann, das sich durch viererlei von der Artikulation eines religiösen Selbstverständnisses durch Schülerinnen und Schüler, ehren- oder hauptamtliche Repräsentanten einer Religionsgemeinschaft u.a.m. unterscheidet: – es ist in wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit religionsgemeinschaftlicher Lehre, wissenschaftlicher Theologie und religionswissenschaftlicher Theorie geklärt, – es unterliegt einer Selbstunterscheidung zwischen persönlicher Einschätzung und individuell gelebter Religion einerseits und verallgemeinerbarer Auffassung und religionsgemeinschaftlich gelehrt Religion andererseits, – es ist didaktisch geschult, – es ist transparent, insofern die Lehrperson in der Wahrnehmung ihrer Aufgabe durch staatlich-wissenschaftliche Prüfung wie durch Anerkennung bzw. Beauftragung der Religionsgemeinschaft ausgewiesen ist. 3. Religionsunterricht konfessioneller Prägung im Sinne von Art. 7.3 GG ist vor diesem Hintergrund nicht nur legal, sondern sachlich und didaktisch legitim. 4. Angesichts religionssoziologischer, pädagogischer und schulorganisatorischer Entwicklungen scheint es gleichwohl sinnvoll und geboten zu sein, möglichst restriktionsfrei Religionsunterricht in konfessioneller Kooperation (gemeint ist: zwischen römisch-katholischer und evangelischer Lesart) zu ermöglichen. 5. Allerdings sollte diese organisatorische Vereinfachung unbedingt mit einer didaktischen Profilierung der Kooperation einhergehen. Denn erst durch das Bewussthalten und Thematisieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Kerncurricula beider Fächer, durch die Erarbeitung spezifischer Ziele und didaktischer Arrangements der Kooperation, durch Entwicklung und Nutzung entsprechender mehrperspektivischer Unterrichtsmaterialien kann Religionsunterricht aus dem Miteinander von Schülerinnen und Schülern verschiedener Konfessionen ‚Honig saugen‘. Einfach gesagt: Konfessionelle Kooperation soll von bloßer Einziehung konfessioneller Differenzierung unterscheidbar sein. 6. Religionsunterricht christlich-konfessioneller Minderheiten ist zu achten, unbeschadet dessen allerdings zur Teilhabe an jener Kooperation einzuladen. 7. Perspektivisch mag konfessionell-kooperativer Religionsunterricht zum Regelfall werden. 8. In jedem Fall soll sich ein christlich verantworteter Religionsunterricht darüber hinaus in Unterrichtseinheiten, punktuellen Begegnungen und Phasen der Kooperation zwischen Lehrkräften und Lerngruppen *interreligiös* öffnen. Idealerweise legen Lehrpläne der Zukunft solche konfessionellen und interreligiösen Kooperationen Grund, etwa so, dass sie für jeden Doppeljahrgang ein ausgearbeitetes Modul für das Lernen mit einem Fachkollegen / einer Fachkollegin und einer anderskonfessionellen bzw. andersreligiösen Lerngruppe anbieten (etwa 5/6 evangelisch-katholisch; 7/8 christlich-muslimisch; 9/10 christlich-jüdisch). 9. Es dient der Sache des so verstandenen Religionsunterrichts, wenn Lehrkräfte verschiedener Konfession und Religion bereits in der Ausbildung phasenweise gemeinsam bzw. voneinander lernen. 10. Für Schülerinnen und Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören und sich nicht auf die Teilnahme an einem Religionsunterricht einlassen können oder wollen, sollte, wo die entsprechenden Schülerzahlen erreicht werden, durchgehend, also für alle Jahrgangsstufen, ein Alternativ- bzw. Ersatzfach angeboten werden. 11. Als Lehrkräfte für dieses Alternativ- bzw. Ersatzfach sollten Religionslehrerinnen und -lehrer nicht zur Verfügung stehen.“ (193f.).

Wertvolle Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive enthält der im Comenius-Institut Münster (ISBN 3-943410-13-6) von Rainer Möller,

Clauß Peter Sajak und Mouhanad Khorchide herausgegebene Sammelband **Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis**. In ihrer Einführung geben die Herausgeber eine präzise Lagebeschreibung nach zehn Jahren Kompetenzorientierung: „Seit gut zehn Jahren ringen Fachdidaktiker/innen, Religionslehrkräfte, Lehrplankommissionen und Fachkonferenzen um Anspruch, Plausibilität und Praktikabilität eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Und noch immer sind viele Fragen offen und selbst manche Begrifflichkeiten ungeklärt. Die Debatte polarisiert: Vermuten die Einen im Modell der Kompetenzorientierung lediglich neuen Wein in alten Schläuchen, propagieren Andere einen bildungspolitischen Paradigmenwechsel und ein völlig neues Unterrichtsskript. Schließlich wollen Dritte lediglich das in ihren Augen große methodisch-didaktische Potential des kompetenzorientierten Ansatzes für die Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts nutzen. Bei alledem wird man konstatieren müssen, dass das Paradigma der Kompetenzorientierung nicht aus der internen religionsdidaktischen Debatte heraus gewachsen ist, sondern an sie gewissermaßen von außen herangetragen wurde. Der nach dem ‚PISA-Schock‘ in Deutschland eingeleitete bildungspolitische Richtungswechsel von einer eher an Inputs (Lehrpläne, Richtlinien, Vorgaben) orientierten Steuerung zu einem das Outcome (Lernleistungen von Schüler/innen am Ende definierter Lernzeiträume) sichernden Bildungsmonitoring ist eine Herausforderung des gesamten Schulwesens auf allen Ebenen. Alle Fächer, auch der evangelische und katholische sowie der sich gerade erst etablierende islamische Religionsunterricht waren und sind gehalten darauf fachwissenschaftlich und didaktisch zu reagieren. Schaut man auf die zehn Jahre zurück, so lassen sich im religionspädagogischen Diskurs der beiden christlichen Konfessionen um Kompetenzorientierung drei Phasen rekonstruieren, in denen die Schwerpunkte jeweils unterschiedlich gesetzt wurden. In einer *ersten* Phase bemühte man sich um die Rekonstruktion des ‚postpisanischen‘ bildungspolitischen Perspektivenwechsels im Blick auf Anliegen und Ziele des Religionsunterrichts. Dabei stand vor allem die Auseinandersetzung mit der Expertise von Klieme u.a. aus dem Jahr 2003 im Vordergrund, in deren Kontext sich ein heftiger Streit um das Für und Wider von Bildungsstandards aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive entwickelte. In einer *zweiten* Phase wurden in der evangelischen und katholischen Religionsdidaktik unterschiedliche Kompetenzmodelle entworfen und – wie von der auf Standards bezogenen Bildungsforschung eingefordert – zum Teil auch einer empirischen Überprüfung unterzogen. Zeitgleich und bevor gesicherte wissenschaftliche Ergebnisse vorlagen, wurden in einigen Bundesländern schon kompetenzorientierte Bildungspläne und Kerncurricula erarbeitet, die auf unterschiedliche Kompetenzmodelle zurückgreifen und im Einzelnen, jedenfalls im evangelischen Bereich, ziemlich disparat erscheinen. In einer *dritten* Phase, in der wir uns zurzeit befinden, werden drängende Fragen aus der unterrichtlichen Praxis bearbeitet: Wie unterrichtet man eigentlich kompetenzorientiert? Was sind die spezifischen Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts? Welche methodisch-didaktischen Arrangements erfordert ein an religiösen Kompetenzen orientierter Religionsunterricht? Welche neuen Handlungs-routinen, Unterrichtsskripte und Planungsmodelle legt ein kompetenzorientierter Religionsunterricht nahe?“ (5f.). Diese zuletzt genannten Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Bandes. Die Herausgeber schreiben zum Aufbau des Bandes: „In der religionsdidaktischen Debatte der letzten Jahre haben sich einige durchaus konsensfähige Prinzipien und konzeptionelle Merkmale eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts herausgebildet. Doch wie sich daraus konkret Unterricht planen und gestalten lässt, ist nach wie vor eine Frage, auf die die Religionsdidaktik in Theorie und Praxis Antworten finden muss. Die Herausgeber dieses Bandes sind der An-

sicht, dass sich das, was kompetenzorientierten Religionsunterricht ausmacht, am besten durch in der Praxis erprobte und reflektierte Unterrichtsbeispiele, innovative Aufgabenformate und auf den Erwerb von Kompetenzen bezogene Planungsmodelle demonstrieren lässt. In Kapitel 2, das das Zentrum dieses Buches bildet, sind einige Beispiele versammelt, die auf der Grundlage fachdidaktischer Einsichten Aspekte eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts konkret sichtbar machen. Das Planungsmodell, das in einer Projektgruppe zum kompetenzorientierten Religionsunterricht entwickelt wurde (*Rainer Möller*), liegt einer exemplarischen Unterrichtseinheit (*Anne Klaassen*) und der Arbeit in einem Seminar in der ersten Ausbildungsphase (*Reinhold Mokrosch*) zugrunde. Es folgen zwei Unterrichtsentwürfe, die in der Praxis erprobt und evaluiert wurden, für die Grundschule (*Hans Burckhardt*) und die Sekundarstufe I (*Hartmut Lenhard*). *Heiko Lamprecht u.a.* zeigen theoretisch und an einem konkreten Unterrichtsbeispiel auf, welche neuen Aufgabenformate ein kompetenzorientierter Religionsunterricht erfordert. Auf verschiedene Arbeitshilfen zur Umsetzung von kompetenzorientierten Lehrplanvorgaben weist *Lucia Boßmann* hin. Neben diesen praktischen Beispielen finden sich drei grundsätzlichere fachdidaktische Beiträge, die auf der Grundlage und in Kenntnis konkreter Unterrichtspraxis einige Klärungen im Blick auf den kompetenzorientierten Religionsunterricht versuchen (Kapitel 1). Im Verlauf des Diskurses um Kompetenzorientierung und angeregt durch unterschiedliche Praxisforschungsprojekte wie *KompRU* und *KompKath* (vgl. Sajak und Boßmann in diesem Band) lässt sich eine zunehmende Verschränkung von religionsdidaktischer Theorie und Praxis beobachten. Mit ‚Praxis‘ wird in diesem Band nicht nur auf die etablierten Fächer des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts verwiesen, sondern auch auf den islamischen Religionsunterricht, der als Bekenntnisfach bereits in einigen Bundesländern installiert ist. Erstmals in der Kompetenzdebatte kommen darum hier Stimmen aus den drei Religionsdidaktiken zu Gehör, die sich aus ihren jeweils spezifischen Perspektiven zum kompetenzorientierten Religionsunterricht äußern. *Mouhanad Khorchide* klärt, wie sich islamischer Religionsunterricht zur Kompetenzorientierung verhält. *Clauß Peter Sajak* reflektiert das Verhältnis von hermeneutischen und partizipativen Kompetenzen im Blick auf die Lernorte Schule und Gemeinde und markiert Unterschiede im Verständnis der christlichen und islamischen Religionspädagogik. *Wolfgang Michalke-Leicht* klärt als reflektierender Praktiker das Verhältnis von Didaktik und Mathematik, weist auf die Bedeutung der ‚lernseitigen‘ Perspektive im kompetenzorientierten Religionsunterricht hin und unterlegt seine Einsichten mit einem Beispiel aus seiner Unterrichtspraxis. Die meisten dieser Beiträge sind im Kontext einer Expertenkonsultation zum kompetenzorientierten Religionsunterricht entstanden, zu der das Comenius-Institut gemeinsam mit dem Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik und dem Zentrum für Islamische Theologie, beide an der Universität Münster, im März 2013 eingeladen hatte. Auf dieser Tagung wurden fachdidaktisch reflektierte Beispiele eines kompetenzorientierten evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterrichts präsentiert und mit Experten der drei Fachdidaktiken kritisch diskutiert. Die kritischen Anfragen, die sich aus dieser Diskussion ergaben, finden sich in Kapitel 3. *Bernd Schröder und Jan Woppowa* nehmen Bezug auf die vorgestellten Unterrichtsbeispiele und formulieren von dort aus kritische Anfragen an das Modell der Kompetenzorientierung. *Gerhard Ziener* nimmt die kritische Anfrage, ob Kompetenzorientierung zu ‚gutem‘ Religionsunterricht beitrage, auf, beantwortet sie aber eher bejahend. *Naciye Kamcili-Yildiz* untersucht den neuen Lehrplan für islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen und fragt kritisch, ob er kompetenzorientiert angelegt sei und zu ‚gutem‘ Religionsunterricht anrege. Zwei Stellungnahmen aus muslimischer und christlicher Sicht zu den sich andeutenden Perspektiven und Her-

ausforderungen des kompetenzorientierten Religionsunterrichts runden den Band ab (Kapitel 4). *Musa Bagrac* fragt, wie sich das islamische Konzept von Wissen und Handeln mit den Erwartungen der Kompetenzorientierung verknüpfen lasse und illustriert seine Überlegungen mit einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis. Für *Rainer Möller* ist die Debatte um Inklusion zurzeit die bildungspolitische Herausforderung, die den Kompetenzdiskurs überlagere. Er sucht theoretisch und praktisch nach Möglichkeiten, den Religionsunterricht durch die Verbindung von inklusiver Bildung und Kompetenzorientierung weiterzuentwickeln.“ (6ff). Zweifellos eine wichtige Neuerung!

Zwanzig praxisorientierte Beispiele für **Anforderungssituationen im kompetenzorientierten Religionsunterricht** enthält der gleichnamige, von Susanne Bürig-Heinze, Christiane Rösener, Carolin Schaper, Kathrin Stoebe und Beate Wenzel im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70211-6) verfasste Band. In ihrer Einleitung schreiben die Autorinnen: „Schulisches Lernen soll dazu befähigen, im Leben eigenständig und verantwortlich entscheiden und handeln zu können. Deshalb muss sich jeder Unterricht, natürlich auch der Religionsunterricht, die Frage nach seiner Lebensrelevanz stellen: Braucht man das, was da gelernt wird und wofür braucht man das? Und was muss man können, um das Gelernte im Leben anwenden zu können? Jeder Unterricht möchte ein so genanntes ‚träges Wissen‘ vermeiden, das zwar abstrakt verstanden worden ist, aber in der Praxis nicht anwendbar bzw. auf neue Situationen nicht konstruktiv übertragbar ist. Aus diesem Grund gehören folgende Schlagwörter inzwischen zu den Allgemeinplätzen moderner (Religions-)Didaktik: ‚Kompetenzaufbau‘, ‚vom Input zum Output‘, ‚den Unterricht vom Ende her denken‘, [...] Ein weiterer zentraler Aspekt kompetenzorientierter Didaktik wird mit der Formulierung ‚Anforderungssituation‘ umschrieben. Folgende Metapher erscheint hilfreich, um diesen zunächst abstrakten Begriff sprechen zu lassen: Stellen Sie sich einen Zug vor. Die ‚Anforderungssituation‘ ist der Motor, der den Zug der Kompetenzorientierung in Fahrt bringt. Er bestimmt die Route oder den Fahrplan und er macht es möglich zu kontrollieren, ob der Zug an seinem vorgesehenen Ziel angekommen ist. An Anforderungssituationen, so Gabriele Obst, ‚entscheidet sich, ob es gelingt, kompetenzorientierte Lernprozesse in Gang zu setzen‘. Die Anforderungssituation ermöglicht es, stärker den Unterrichtsprozess in den Blick zu nehmen und auf den tatsächlichen Erkenntnisgewinn der Schülerinnen und Schüler zu achten. Bei der konkreten Unterrichtsgestaltung stehen dabei Lebensweltbezüge und häufig verknüpfendes Lernen im Vordergrund. Das Anliegen der vorliegenden Arbeitshilfe ist es, den differenzierten Blick auf Anforderungssituationen speziell im Religionsunterricht zu schärfen. Wenn das Gelernte ‚gebraucht‘ werden soll, muss plausibel werden, dass Anforderungssituationen dazu einen wichtigen Beitrag leisten können. Schülerinnen und Schülern soll deutlich werden, dass das Wahrnehmen und Deuten von religiösen Ausdrucksformen in der Geschichte und in der Gegenwartskultur ihnen einen Zugewinn im Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung ermöglicht. Dieser Anspruch erscheint hoch und die Unsicherheit beim Erkennen und Finden von angemessenen Anforderungssituationen ist umso verständlicher. Letztlich kann im Hinblick auf die Vielfalt des Lebens sehr vieles eine Anforderungssituation sein. Entscheidend ist die Frage, ob man darin jeweils den Aufforderungscharakter erkennt. Als wir damit begonnen haben, uns mit Anforderungssituationen zu beschäftigen, haben wir uns folgende Fragen gestellt: – Was genau unterscheidet einen Einstieg in eine Unterrichtssequenz von einer Anforderungssituation? – Sind Anforderungssituationen nur ‚Stell dir vor ...‘ Situationen oder können sie auch echt sein?

– Ist die Echtheit der Anforderungssituation lebensnah oder eine Illusion und wirkt daher gekünstelt und möglicherweise lächerlich? – Kann man vermeiden, dass Anforderungssituationen geschmacklos oder zu persönlich werden, wenn sie ernste Situationen des Lebens simulieren wollen, die nicht simulierbar sind? – Gibt es Unterrichtsbezüge, in denen (besser) keine Anforderungssituationen zu finden sind? – Tragen wir mit den Anforderungssituationen Lebensbezüge an die Schülerinnen und Schüler heran, die wegen ihrer Aktualität schnell veralten und nicht auf eine wirklich komplexe Tiefe zielen können? – Überfordern Anforderungssituationen die Schülerinnen und Schüler, weil sie ihr Wissen und die Lernprozesse noch nicht planen und organisieren können? Welche Art von Hilfestellungen sollten die Lehrenden dann geben? – Führt die Auseinandersetzung mit dem konsequenten Alltagsbezug, der etliche Anforderungssituationen prägt, zu einem Verlust an inhaltlich vertieftem Lernniveau?“ (7f.). Unter anderem ein Verdienst dieses Buches ist das Aufzeigen relevanter Kriterien zum Erkennen geeigneter Anforderungssituationen: „Anforderungssituationen beinhalten und vermitteln religiöse Phänomene und Fragestellungen. Diese sind wirklichkeitsnah, lebensrelevant und anwendungsbezogen. – Daraus folgt, dass sich die für die Bewältigung der Anforderungssituationen notwendigen Inhalte nicht immer eindeutig einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zuordnen lassen. Vielmehr zielen diese auf einen Disziplin- oder sogar Fächerübergreif. – Eine Anforderungssituation ermöglicht einen sukzessiven Kompetenzaufbau. Während eine Kompetenz vorrangig das Ziel einer bestimmten Auseinandersetzung beschreibt, den Lernprozess also vom Ende her betrachtet, lenkt die Anforderungssituation den Blick stärker auf den Aneignungsprozess. Eine Anforderungssituation bildet den didaktischen Ausgangspunkt der Planung einer Unterrichtssequenz. Sie muss so ausgewählt werden, dass sie im Blick auf die zu fördernde Kompetenz die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitert. Sie ist also – anders als ein motivierender Impuls zum Stundenbeginn – für den gesamten Lernprozess konstitutiv. – Bezüglich der Stellung der Anforderungssituation im Unterrichtsvollzug heißt das aber nicht, dass sie immer am Anfang einer Sequenz stehen muss. Sie kann auch sinnvoll am Ende zur Überprüfung des Kompetenzerwerbs dienen, in der Mitte der Sequenz vorgestellt werden oder sogar zur Erhebung der Lernausgangslage herangezogen werden. – Anforderungssituationen initiieren ein induktives, entdeckendes Lernen und damit einen Lernprozess, der sich sowohl an der Sache als auch an den Fragen der Schülerinnen und Schüler orientiert. – Zudem ermöglichen die Anforderungssituationen im Sinne eines konstruktivistischen Lernens unterschiedliche, selbst gesteuerte Aneignungswege und werden individualisiertem Lernen und einem differenzierten Kompetenzverständnis gerecht. Sie eröffnen den Schülerinnen und Schülern damit die Möglichkeit, sich an der Planung des Lernprozesses zu beteiligen und Mitverantwortung für den Kompetenzerwerb zu übernehmen. – Bezüglich der Komplexität einer Anforderungssituation muss für jede Lerngruppe eine ausgewogene Entscheidung getroffen werden: Einerseits muss sie natürlich alters- und auch unterrichtsgemäß reduziert bzw. elementarisiert werden. Andererseits darf diese Bearbeitung aber ihr Lernpotenzial nicht zum Erliegen bringen.“ (10f.).

Eine Fülle von Unterrichtsbeispielen, Aufgabendesigns und Lernarrangements enthält auch der von Oliver Arnhold und Manfred Karsch ebenfalls bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77683-4) verfasste Band **Kooperatives Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht**. Die Autoren gehen von folgender Voraussetzung aus: „Unserer Sammlung liegt die Einsicht zugrunde, dass die

kompetenzorientierte Bildungsplanung, die sich in vielen neuen Kernlehrplänen zum Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht niedergeschlagen hat, für Lehrerinnen und Lehrer noch nicht aufzeigt, wie denn Unterrichtsplanung und Durchführung kompetenzorientiert gestaltet werden kann. Der in der Bildungsplanung eingeläutete Perspektivwechsel muss sich erst noch fachdidaktisch im Unterricht bewähren, sich im Methodenportfolio der Lehrerinnen und Lehrer festsetzen und dort ebenfalls einen Perspektivwechsel anbahnen. Wie kann er gelingen? Unsere Antwort auf diese Frage lautet: *Kooperative Lernarrangements sind die geeigneten Methoden und Sozialformen, um kompetenzorientierte religionspädagogische Fachdidaktik in konkreten Unterrichtsplanungen, Unterrichtsprojekten und Gestaltung von Lernaufgaben umzusetzen.* Unser Ziel ist es also, zwei innovative Konzepte miteinander ins Gespräch zu bringen: Kooperatives Lernen und Kompetenzorientierung. Beide Konzepte leiden an einem gemeinsamen Symptom: Sie sind in der Praxis des Religionsunterrichts noch gar nicht richtig angekommen! Das eine nicht im Erwartungshorizont der Unterrichtsplanung (Ziel), das andere nicht im Methodenportfolio (Weg) von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Schülerinnen und Schülern. Der Weg ist also auch in diesem Fall das Ziel. ‚Produkt- und Prozessorientierung müssen beide gleichermaßen berücksichtigt werden. Die Outcome- oder Kompetenzorientierung darf sinnvollerweise nicht dazu führen, dass nach der Prozessqualität von Religionsunterricht gar nicht mehr gefragt wird.‘ Dieser Forderung von Friedrich Schweitzer möchten wir mit unseren Praxisbeispielen nachkommen, die Schnittmengen von kooperativen Lernformen und Kompetenzorientierung aufzeigen und damit einen Beitrag dazu leisten, wie im Religionsunterricht ‚guter Unterricht‘ initiiert und realisiert werden kann.“ (7). Die Verfasser definieren kooperatives Lernen wie folgt: „Kooperatives Lernen beinhaltet immer einen Dreischritt ‚Denken - Austauschen - Vorstellen‘ (*Think - Pair - Share*). Das Unterrichtsgeschehen unterteilt sich demnach in drei Phasen: die Einzelarbeit, in der die Schülerinnen und Schüler zunächst allein arbeiten und nachdenken; die Partner- oder Kleingruppenarbeit, in der sie ihre Ergebnisse vergleichen und besprechen und die Präsentation, bei der die Ergebnisse aus der zweiten Phase der gesamten Lerngruppe vorgestellt werden. Zunächst erfolgt die individuelle Beschäftigung mit einem Problem oder einer Anforderung, danach folgt der Austausch in Partner- oder Gruppenarbeit zur wechselseitigen Ergänzung und Kontrolle der Ergebnisse, erst dann geschieht die Vorstellung vor der gesamten Lerngruppe und der Lehrperson. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, als Moderator und Organisator bei der Planung und Durchführung von Unterricht effektive Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren, so dass die Lernenden immer selbstständiger Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Für die Lehrkraft stellen die Phasen, in denen die Lerngruppe selbstständig arbeitet, Möglichkeiten dar, die Lerngruppe zu beobachten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. So können die unterschiedlichen Kompetenzen der Lernenden für den weiteren Lernprozess effektiv genutzt werden.“ (13). Und zum Thema „Kooperative Lernarrangements als Erschließungswege religiöser Kompetenz“ heißt es weiter: „Das aus dem Grundprinzip des kooperativen Lernens sich entwickelnde Portfolio unterschiedlicher Lernarrangements korrespondiert mit dem Erwartungshorizont des kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Unsere Erfahrung ist: Kooperatives Lernen im Religionsunterricht ermöglicht in besonderer Weise die Aneignung religiöser Kompetenzen und sichert sowohl individuelle Aneignung und Stellungnahme als auch dialogische Reflexion in der Lerngruppe. Kooperatives Lernen eröffnet Erschließungswege religiöser Kompetenz im Religionsunterricht. Mit dem Angebotscharakter dieser Lernformen korrespondiert die in evangelischer Perspektive notwendige Freiheit in der Auseinandersetzung mit religiösen Wirklich-

keitsdeutungen, die jede Form einer Vermittlungsdidaktik und -methodik ausschließt. Neben der Dialogkompetenz als religiöser Kernkompetenz und der Förderung der interaktiven und sozialen Kompetenzen kann das kooperative Lernen auch andere im Religionsunterricht gefragte Kompetenzen befördern: – *Wahrnehmungskompetenz*: In der Lerngruppe werden religiöse Phänomene, Deutungen und Formen religiöser Praxis identifiziert, beschrieben und unterschieden und schließlich eingeordnet. – *Deutungskompetenz*: In der Lerngruppe werden religiöse Vorstellungen erschlossen und auf ihren Wahrheitsanspruch überprüft. – *Urteilskompetenz*: In der Auseinandersetzung mit und in der Lerngruppe kann es gelingen, zu religiösen Fragestellungen einen individuellen und begründeten Standpunkt zu gewinnen. – *Dialogkompetenz*: Das Angebot kooperativer Lernformen fördert insgesamt den dialogischen Diskurs im Kontext religiöser Weltdeutung. In religiös heterogenen Lerngruppen bietet kooperatives Lernen eine Plattform zum interkonfessionellen und interreligiösen Dialog. – *Gestaltungs- und Handlungskompetenz*: Kooperative Lernformen bieten die Basis, Lerninhalte in der Lerngruppe handlungsorientiert zu erschließen. Im Sinne eines performativen Probehandelns erschließen sie Formen religiöser Praxis. Somit bietet das kooperative Lernen im Religionsunterricht optimale Voraussetzungen, die Ausbildung von Kompetenzen, die für eine religiöse Bildung im umfassenden Sinn notwendig sind, bei Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.“ (16). Exemplarisch stellt das Buch kompetenzorientierte Didaktik, ausgewählte kooperative Lernformen und grundlegende Inhalte des Religionsunterrichts in einen spannenden Dialog!

Musik für den Religionsunterricht. Praxis- und kompetenzorientierte Entfaltungen lautet der Titel des von Heike Lindner im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70208-6) veröffentlichten sehr empfehlenswerten Buches, das mit folgenden Fragen beginnt: „Musik im Religionsunterricht – ist das heute praktikabel? Bleibt dafür überhaupt noch Zeit?“ (7). Die Autorin schreibt dazu in ihrer Einleitung: „Angesichts kompetenzorientierter Lehrpläne stellt sich immer häufiger die Frage, welche Lehr- und Lernwege sicher zum vorgeschriebenen Ziel führen. Musik kann gerade im Zeitalter der Output-Orientierung sehr hilfreich und lernförderlich sein. Das zeigen immer wieder zahlreiche positive Erlebnisse, die ein musikbezogener Religionsunterricht für Schüler und Lehrer mit sich bringt. Weil sich die Arbeit mit Musik im Religionsunterricht in jeder Hinsicht lohnt, möchte das Buch nicht nur Interesse wecken, sondern auch praktische Anregungen geben, wie mit Musik im Religionsunterricht konkret gearbeitet werden kann. Jeder Mensch ist religiös-musikalisch, es kommt nur auf den Kontext an, in dem sich Musik ereignet. Das Buch präsentiert viele Musikbeispiele aus unterschiedlichen Stilrichtungen für den Religionsunterricht; denn Geschmäcker sind bekanntlich verschieden. Musik ist aber nicht nur Geschmackssache, sondern sie kann erlernt, gemacht und dadurch wertgeschätzt werden. Das zeigt meine langjährige Erfahrung mit unterschiedlichen Lerngruppen als Musik- und Religionslehrerin an Gymnasien. Curriculare Anforderungen, Themen des Religionsunterrichts, Kompetenzfelder, didaktische Schlüssel und Methodentipps werden zusammen mit konkreten Lernaufgaben für die unterrichtspraktische Umsetzung zur Verfügung gestellt. Mit dem Buch möchte ich in erster Linie ReligionslehrerInnen als Musiklaien ansprechen; Musikvorkenntnisse sind also nicht erforderlich, um damit gut arbeiten zu können. Aber auch der Musikprofi kann hier zahlreiche Anregungen finden, die über die klassischen Musikbeispiele, Methoden und Medien, wie sie in den Unterrichtsmaterialien des Religionsunterrichts präsentiert werden, hinausgehen. Zwischen Schulformen habe ich bewusst nicht unterschieden, die didaktischen

Schlüssel bieten Hinweise für die jeweiligen Zugänge zur eigenen Schulform. Unterrichtsvorbereitung erfolgt im Schullalltag oft unter Zeitdruck, gleichzeitig aber auch mit hohem Anspruch angesichts steigender Leistungserwartungen. Der Ganztagesbetrieb stellt deshalb hohe Anforderungen an die Lernkultur, da Schule immer mehr zum Lebensraum nicht nur für die Schülerinnen und Schüler wird. Eine durchschnittliche Verweildauer von 8.00 Uhr morgens bis 16.00 Uhr ist auch für Grundschüler keine Seltenheit mehr. Daher ist es zunehmend wichtig, praktische Ideen für eine schnelle Unterrichtsvorbereitung zu bekommen, um mit Hilfe von ästhetischen Elementen im Unterricht für ein ausgewogenes Wechselspiel zwischen Entspannung und Konzentrationsfähigkeit zu sorgen. Gerade Musik verfügt hier über ein großes Potenzial.“ (7f.). Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Teil 1: Musik hören – mit Musik die eigenen Sinne schärfen. Musik hören will geübt sein und benötigt einen Kontext: Gerade weil Musik in allen denkbaren Alltagssituationen gehört wird, ist die Wahrnehmungsschulung für ein aktives und differenziertes Hören wichtig. In Teil 1 werden Musikbeispiele vor allem unter dem Schwerpunkt des Hörtrainings vorgestellt. Dazu gehören auch Stilleübungen oder Fantasiereisen, um für den Unterricht zur Ruhe zu kommen. Diese Aspekte sind bereits fester Bestandteil der Elementarisierungsdidaktik, meist konkret angewendet im Eingangsritual der Religionsstunde, wo auch das Hören einen wichtigen Bestandteil bildet. Für einen fachwissenschaftlichen Hintergrund hierzu gibt die Anthropologie des Musikhörens darüber Auskunft, was sich in unserem Ohr abspielt, wenn wir Musik hören. Wichtig ist auch sich zu vergegenwärtigen, welche Hörwirkungen von Musik ausgehen und wie sie unsere Stimmung beeinflusst. Mit diesen Zugängen kann die Wahrnehmungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Teil 2: Musik machen – Singen und Musizieren. Dieser Teil befasst sich mit dem Themenfeld ‚Klänge erzeugen mit der eigenen Stimme, mit dem eigenen Körper (Bodypercussion) oder mit Klangkörpern (Instrumenten)‘. Musikbeispiele, die sich für einen aktiven und ganzheitlichen Einsatz im Religionsunterricht eignen, stehen hier im Vordergrund. Schon Martin Luther stellte fest, dass die frohe Botschaft besonders gut durch Gemeindelieder zum Klingen gebracht werden kann. Er selbst hat zahlreiche Lieder geschrieben und Gesangbücher herausgebracht, da er erkannte, dass sich durch das praktische Musizieren der singenden Gemeinde Botschaften – wie wir heute sagen würden – nachhaltig memorieren lassen. Mit diesen Zugangsweisen der performativen Didaktik kann die praktische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Teil 3: Mit Musik gestalten – Musik in anderen ästhetischen Handlungskontexten. Musik gibt aber auch Anlass zu weiteren Synergieeffekten: Wenn unterschiedliche ästhetische Ebenen zusammenwirken (Synästhesie), verstärken sich Rezeptions- und Handlungsweisen zu einer bestimmten Thematik. Ein Bibeltext kann, wenn er verklanglicht wird, viel intensiver erlebt und schließlich auch gedeutet werden, als wenn man über ihn hinwegliest. Von Musik wird aber auch erzählt, wenn in einem literarischen Werk der Protagonist beschreibt, wie ein bestimmtes Musikstück auf ihn wirkt. Synästhetisches Handeln ereignet sich auch, wenn wir im Kirchenraum eigene Klänge erkunden beim Singen der Kirchenlieder, Verklanglichen einer gespielten Bibelszene oder beim Zuhören. Die Bildende Kunst kann ebenfalls mit Musik synästhetisch verknüpft und theologisch gedeutet werden. Mit den unterschiedlichen Facetten der Korrelationsdidaktik lässt sich diese ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern. Teil 4: Musik verstehen – Musik als Schlüssel zur Erkenntnis. Musik sendet Botschaften, sie wird zum Beispiel auch in politischen oder religiösen Zusammenhängen eingesetzt. Dabei kann sie Positives, aber auch Negatives transportieren. Hier geht es vor allem um Umgangsformen mit Musik, die ein kritisches Urteilsvermögen fördern. Teil 4 entfaltet insbesondere die

Wirkung von Musik und ihre gesellschaftlichen Funktionen. Dazu setzt Musik häufig Konnotationen des Hörers zu Klangzeichen oder musikalischen Codierungen frei. Ihren manipulativen Charakter zu erkennen, wenn sie in Werbekontexten eingesetzt wird, setzt kritisches Urteilsvermögen voraus, welches im Religionsunterricht beispielsweise durch die semiotische Symboldidaktik gefördert wird. Dazu gehört auch, sich mit den eigenen Hörgewohnheiten auseinanderzusetzen beziehungsweise sich auf fremde Musik einzulassen.“ (8f.). Zweifellos gelingt es dem Buch, Mut zu machen, die unterschiedlichen Musikrichtungen im Religionsunterricht auszuprobieren!

Ingrid Wiedenroth-Gabler hat im Westermann Verlag (ISBN 3-14-162148-8) den didaktischen Ratgeber **Kompetenter Religionsunterricht. Konzeptionell, kreativ und konkret** veröffentlicht, „um die Brücke zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und religionsunterrichtlicher Konkretion herzustellen.“ (5). Aufgrund ihrer intensiven Lehr-Erfahrungen „soll das vorliegende Buch ein Vermittlungsangebot zwischen Theorie und Praxis sein, allerdings mit einer eindeutigen Perspektive auf die Praxis des Religionsunterrichts. Das ist der ausdrückliche Wunsch der Positionalität und Eindimensionalität. Das Buch ist bewusst geschrieben für Praxisorientierte, die den Anschluss an die Theoriebildung suchen, die reflektierte Praxis mit praxisorientierter Theorie verbinden wollen. In drei großen Abschnitten sollen anhand von jeweils sieben Unterkapiteln Grundinformationen, didaktische Planungshilfen und konkrete Unterrichtsideen dargestellt werden. Die großen Kapitel sind sehr pragmatisch und plakativ überschrieben mit ‚Konzepte‘; ‚Kompetenzen‘; ‚Konkretionen‘. Hierin spiegelt sich bereits das Bemühen, einerseits möglichst umfangreich und gleichzeitig elementarisiert Überblickswissen in eher enzyklopädischer Form anzubieten, andererseits der unterrichtspraktischen Dimension einen ebenso breiten Raum zu geben wie der Theorie.“ (5). Man spürt diesem Buch ab, dass es „mit Herzblut und Leidenschaft geschrieben ist für dieses wunderbare Fach Religion, das einerseits so um seine Berechtigung kämpfen muss, aber andererseits so viel im Angebot hat, weil es das Ganze im Blick hat: Es will von Gott und der Welt reden und Menschen begeistern für die Schönheit des Lebens.“

In Kooperation der Verlage Calwer (ISBN 3-7668-4313-5) und Kösel (ISBN 3-466-37121-1) ist das von Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz, Christina Kalloch und Martin Schreiner herausgegebene umfangreiche Handbuch **Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden** erschienen. Es bietet auf über 540 Seiten einen hervorragenden Überblick über die zentralen theologischen und religionspädagogischen Aspekte von Schlüsselthemen – von „Abendmahl“, „Auferstehung“ und „Beten“ über „Erlösung“, „Gerechtigkeit“ und „Himmel“ bis zu „Taufe“, „Weihnachten“ und „Zeit“. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden: „Kindertheologie ist ein erfolgreiches religionsdidaktisches Konzept: Der Begriff taucht seit längerem in den Curricula für den Elementar- und Primarbereich auf. Es gibt dazu zahlreiches methodisch-didaktisches Material und viele Kolleg/innen versuchen, das Theologisieren mit Kindern oder zumindest Elemente davon zu praktizieren. Kindertheologie ist Studieninhalt in religionspädagogischen Lehrveranstaltungen, in Schulbüchern (Spuren lesen 1/2 und 3/4) und im Rahmen von Lehrerfortbildungen. Dabei geht es neben dem Erwerb von theologischen Kenntnissen und methodischen Anregungen nicht zuletzt um das Erlernen und Einüben einer dem Theologisieren mit Kindern gemäßen Haltung. Die Ergebnisse der

Kasseler Forschungswerkstatt zur Kindertheologie zeigen, dass dies in der Regel recht gut gelingt. Schwierigkeiten ergeben sich dort, wo kindliches Fragen und Antworten theologische Felder berührt, die die Unterrichtenden nicht kennen. Die Reaktion reicht dann vom Übergehen der Schülerbeiträge bis zum Insistieren auf einer bestimmten Antwort oder dem kommentarlosen Neben-einander-stehen-Lassen der verschiedenen Beiträge. Untersuchungen haben gezeigt, dass solch unterrichtliches Unvermögen zu einem erheblichen Teil daher rührt, dass – durchaus vorhandenes – theologisches Wissen in den Köpfen der Unterrichtenden nicht in einer Art und Weise vorliegt, die ein angemessenes Reagieren in den angesprochenen Situationen ermöglicht. Damit wird aber auch klar, dass die bloße Steigerung theologischen Wissens bei den Lehrenden allein noch nicht ausreicht, um den Unterricht im Hinblick auf das Theologisieren mit Kindern zu verbessern. Das Verdienst kindertheologischer Forschungen liegt auch darin, dass es inzwischen eine große Zahl von Untersuchungen gibt, die sehr präzise beschreiben, wie theologische Inhalte von Schüler/innen unterschiedlicher Altersstufen rezipiert und verarbeitet werden. So ist inzwischen einhelliges Ergebnis, dass Kinder im Hinblick auf die Christologie eher an den klassischen Fragen etwa zur Göttlichkeit Jesu oder seinem Verhältnis zu Gott-Vater interessiert sind als an den Details des ‚historischen Jesus‘. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass es nicht darauf ankommt, die Formel des Konzils von Chalzedon zu den Naturen Jesu auswendig zitieren zu können – obgleich das kein Schaden ist –, sondern zu wissen, wie Kinder sich dieser Thematik stellen. Was können Lehrer/innen – gerade auch solche in der Ausbildung – tun, um kindertheologische Kompetenzen zu erwerben? Die Herausgeber/innen dieses Handbuches stellen sich vor, dass es für die Lehrpersonen möglich sein sollte, zu der Fülle der Themen, die in den Lehrplänen angesprochen werden, eine kompetente Erschließung zu finden. Die Beiträge des ‚Handbuchs Theologisieren mit Kindern‘ wollen deshalb anhand von Beispielen zeigen, wie Unterrichts- bzw. Gesprächssequenzen mit Kindern häufig mehr oder weniger direkt bezogen sind auf Topoi der theologischen Tradition, wie etwa die Frage der Naturen Jesu, die Gottesbeweise oder die Frage des freien Willens. Nun ist es im Rahmen eines Handbuchartikels nur bedingt möglich, ‚große‘ theologische Themen ausführlich zu erläutern. Jeder Handbuch-Artikel bietet zusätzlich zu fundierten Grundinformationen eine Auswahl weiterführender Literatur. Doch wer zum Beispiel Einiges über ‚Sünde‘ weiß, der kann sich deshalb noch lange nicht vorstellen, was etwa Viertklässler/innen dazu denken. Nun gibt es in den zahlreichen Beiträgen des ‚Jahrbuches für Kindertheologie‘ und anderer religionspädagogischer Publikationen ein breites Spektrum von Untersuchungen und Erarbeitungen, wie sich theologische Schlüsselbegriffe im Denken (und Glauben) der Kinder niederschlagen. Es hat sich herausgestellt, dass es hilfreich für Unterrichtende ist, wenn sie der Fülle der logischen und assoziativen Verknüpfungen der Kinderbeiträge zu einem Thema in einer strukturierten Darstellung begegnen. Das Handbuch bietet deshalb eine Reihe von Artikeln und Schaubildern. Für die Unterrichtenden können diese Skizzen hilfreich sein bei der didaktischen Analyse und bei der konkreten Planung der Einzelstunde. Bei der Durchführung des Unterrichts können solche Skizzen dann so etwas wie eine Landkarte für die Lehrperson bilden. Sie kann daran erkennen, welche Wege beschritten und welche noch völlig ausgespart sind. Wichtig ist zudem, dass Lehrpersonen von den Handbuchartikeln einen Hinweis darauf erhalten, was von den Schüler/innen zu diesem Thema zu erwarten ist. Nun wäre es naiv anzunehmen, dass jede Stunde das wiedergibt, was der entsprechende Artikel vorgibt. Es geht um etwas anderes. Wenn ich als Lehrperson weiß, welche assoziativen Felder etwa beim Thema ‚Schöpfung‘ auftauchen können und wie diese zusammenhängen, dann kann ich versuchen, auch in unklar formulierten Beiträgen Anschlüsse zu den einzel-

nen Elementen des Schemas zu finden bzw. herzustellen. Auch sehr erfahrene Lehrer/innen werden in Unterrichtsstunden immer wieder Äußerungen begegnen, die sie bislang aus der Literatur (z.B. des Handbuches) nicht kennen. Doch mit einer oder zwei solcher Überraschungen kann man meist konstruktiv umgehen. Wenn man aber zu einem Thema nur eine einzige Deutung kennt, ist man zwangsläufig überfordert und reagiert mit Laissez-Faire („ja, ja, ja ...“) oder fixiert die Kinder auf die eine Antwort, die man selber kennt. Die Herausgeber/innen wünschen sich, dass der Blick in dieses Handbuch zu den jeweils einschlägigen theologischen Themen eine Selbstverständlichkeit sowohl in Studium und Weiterbildung als auch bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung wird. Kindertheologie ist und bleibt ein angesichts der aktuellen religiösen Situation äußerst wichtiges religionsdidaktisches Konzept. Das vorliegende ‚Handbuch Theologisieren mit Kindern‘ lädt dazu ein, die bisherige ‚Ernte‘ wahrzunehmen, zu nutzen und weiterzuführen.“ (9f.).

Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht lautet der Titel der eindrucksvollen, im Verlag Klinkhardt (ISBN 3-7815-1833-9) erschienenen Duisburg-Essener Dissertationsschrift von Elisabeth Hennecke. Anlass und Aufbau ihrer vorzüglichen Studie beschreibt die Autorin in ihrer Einleitung: „Insgesamt sind die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, kaum erforscht. Es gibt nur wenig empirische Absicherungen, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert, individuell verarbeitet und von ihnen als *ihr* Thema angenommen und reflektiert werden. Es ist wenig darüber bekannt, wie Lernprozesse genau zustande kommen und ablaufen, ob sie durch die Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte gefördert werden können bzw. ob religiöses Lernen eventuell effektiver gestaltet werden kann. Fundierte empirische Untersuchungen dieser individuellen Lernprozesse sind bislang nur in Ansätzen erfolgt. Es eröffnet sich demzufolge eine augenfällige Forschungslücke, an der die vorliegende Untersuchung ansetzt. Die Studie geht der Frage nach, wie angebotene Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern adaptiert und individuell verarbeitet werden. Was wird bei ihnen gedanklich angestoßen, an welchen Themenaspekten haken sie ein, auf welche Art und Weise beschäftigen sie sich mit den angebotenen Inhalten? Woran erinnern sie sich? Welche Bezüge sind für die Kinder wichtig? Welche Auswirkungen religionsunterrichtlicher Gestaltungen sind in den Lernprozessen der Kinder erkennbar? Lassen sich in ihnen Anzeichen von Veränderungen vorhandener Vorstellungen erkennen und werden unterrichtliche Angebote in vorhandene Muster integriert? Die Studie versucht somit durch einen sehr breit angelegten Ansatz die Komplexität des Religionsunterrichts bzw. die vielfältigen Möglichkeiten seiner Rezeption einzufangen. Der Aufbau und die Konzeptionierung dieser Arbeit vollziehen sich in folgenden Schritten: Im ersten Teil wird die Forschungsfrage in einen größeren religionspädagogischen Zusammenhang gestellt. Dazu wird die Situation des Religionsunterrichts unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Kapitel 2). Religionsdidaktische Konzeptionen werden daraufhin gesichtet, inwiefern sie auf aktuelle Entwicklungen zu reagieren versuchen (Kapitel 3). Des Weiteren wird die Frage nach Lernprozessen im Religionsunterricht im umfassenden Feld des religiösen Lernens und seinen möglichen Implikationen gesehen (Kapitel 4). Den Abschluss des Einführungsteils bildet eine Zusammenfassung lernpsychologischer Erkenntnisse, von denen Anregungen für und neue Perspektiven auf den Lernprozess von Grundschulkindern im Religionsunterricht erhofft werden (Kapitel 5). Einige der aus diesen Überlegungen erwachsenen Anfragen werden in einer abschließenden Sammlung offener Fragen

zusammengefasst (Kapitel 6). Als Zentrum dieser Arbeit sind dann die acht Fallprofile zu sehen, die den jeweiligen individuellen Lernprozess der Grundschul Kinder nachzeichnen (Kapitel 8). Dem vorangestellt ist die ausführliche Beschreibung der methodischen Anlage und der konkreten Durchführung der empirischen Studie (Kapitel 7). Im Anschluss an die Fallprofile wird in vergleichender Perspektive eine thematische Analyse erarbeitet. In ihr werden Erkenntnisse dargestellt, die sich aus den Zusammenschauen der einzelnen Schülerprofile ergeben (Kapitel 9). Den Abschluss bilden zusammenfassende Thesen, die die Essentials dieser Arbeit zu bündeln versuchen und weiterführende religionsdidaktische Perspektiven entwickeln (Kapitel 10). Die Studie will einen Beitrag leisten, differenziertere Einblicke in das komplexe Feld von Religionsunterricht und seiner Rezeption durch Grundschul Kinder zu gewinnen. Sie kann damit eine Hilfe für eine diagnostische Beobachtung einzelner Kinder darstellen und den Blick dafür schärfen, wie Lernprozesse im Religionsunterricht ablaufen. Damit ist die grundlegende Schwierigkeit angesprochen, Lern-, Entwicklungs- oder gar Bildungsprozesse zu erfassen. Aufgrund der Komplexität dieser Prozesse kann eine derartige empirische Analyse immer nur einen fragmentarischen Charakter haben. Dennoch ist die Frage berechtigt, was aus den unterrichtlichen Angeboten des Religionsunterrichts in der Rezeption durch die Kinder wird. Diese Studie kann somit die ‚Wahrnehmungskompetenz für die individuellen Äußerungs- und Ausdrucksformen schärfen‘. Auch wenn sich die Darstellung auf einzelne, sehr individuelle Lernverläufe beschränkt, ermöglicht sie Rückschlüsse, die verallgemeinerbar sind und auf Grundsätzliches verweisen. Im Entdecken von Gemeinsamkeiten oder auch in distanzierender Abgrenzung erhalten am Religionsunterricht Interessierte somit Beobachtungsmuster für die vielfältigen und verschiedenen Rezeptionsmöglichkeiten schulischen Religionsunterrichts. Aus ihnen ergeben sich darüber hinaus Anschlussfragen an eine zukunftsfähige Konzeptionierung und Gestaltung von Religionsunterricht.“ (15f.). In ihren abschließenden Thesen und Anschlussfragen schreibt die Verfasserin unter anderem zur Frage „Was lernen Grundschülerinnen und Grundschüler im Religionsunterricht eines Schuljahres?“: „Auf der Ebene des Lernertrags könnte auf der einen Seite Enttäuschung darüber entstehen, wie wenig ‚hängen bleibt‘ und wie wenig effektiv Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern zu sein scheint, wenn man eine reine Input-Output-Rechnung theologischer Erkenntnisse aufstellen würde. Jedoch gibt es deutliche Signale, an denen Lernentwicklungen auszumachen sind, sodass sich besonders an diesen Stellen Intensivierungsmöglichkeiten unterrichtlicher Lernprozesse eröffnen. Zudem darf weder die propädeutische Bedeutung von Arbeitsweisen, wie denen des Theologisierens, noch die implizite Wirkung von Lernprozessen unterschätzt werden. Sie können in dieser Untersuchung nicht so eindeutig erfasst werden, wie es wünschenswert wäre, sind aber in den Denkprozessen der Kinder aufzuspüren und wirken somit auf die Lernprozesse ein. In den individuellen Auseinandersetzungen der Kinder wurde sehr viel von dem Lernen erkennbar, das Volker Ladenthin als das ‚Denken von Etwas‘ bezeichnet, bei dem nicht die reine Wissensvermittlung, sondern das ‚Denken des Gegenstandes‘ im Vordergrund steht. Auch wenn eine eigenständige und systematische theologische Rekonstruktion noch nicht in vollem Ausmaß ausgeprägt ist und unter Umständen auch gar nicht sein kann, lassen die kreativen und konstruktiven Auseinandersetzungsprozesse bei den hier untersuchten Kindern das Lernen im Ladenthinschen Sinn deutlich auffinden. Vermutlich ist davon auszugehen, dass sich Entwicklungsprozesse überlappen, dass sie sich somit vollziehen, aber noch nicht in Form einer eindeutigen Positionierung artikulierbar sind. Der Religionsunterricht ist sehr divergierenden Ansprüchen ausgesetzt. Es gilt ein immer wieder neu auszutariendes, produktives Verhältnis von strukturierten Eingaben und individuellen

Aneignungsmöglichkeiten, von ergebnisoffenen Formen der Konstruktion und klaren, eindeutigen Formen der Instruktion, von Eingaben mit abstraktem und anschaulich-konkretem Charakter, von Angeboten narrativ-mystischer Elemente und kognitiver Reflexion zu finden. Diese Ansprüche nicht kontrastiv, sondern in integrativen Formen umzusetzen, stellt eine herausfordernde Aufgabe für Religionslehrerinnen und -lehrer der Grundschule dar.“ (357f.).

Ausbildung von ReligionslehrerInnen konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig lautet der Titel des von Thomas Krobath und Georg Ritzer unter Mitarbeit von Doris Lindner im LIT Verlag (ISBN 3-643-50617-7) herausgegebenen Bandes, der wie folgt aufgebaut ist: „Im ersten Abschnitt der vorliegenden Publikation werden grundlegende Fragen behandelt. So werden in diesem Beitrag die Rahmenbedingungen des konfessionell-kooperativen Unterrichtens an der Hochschule skizziert, Martin Jäggle streicht in seinem Beitrag unter Anderem den Werkstattcharakter der KPH heraus und Philipp Klutz widmet sich der Bevölkerungsverteilung aus dem Gesichtspunkt der Religionszugehörigkeit. Im zweiten Hauptteil werden vier Evaluationsstudien vorgestellt. In der ersten Studie präsentieren Georg Ritzer, Heribert Bastel, Elisabeth E. Schwarz, Johanna Uljas-Lutz und Wolfgang Wagerer die Ergebnisse von Interviews mit Lehrenden und Studierenden, die im Hinblick auf die Selbst- bzw. Fremdeinschätzung der curriculumsbasierten Kompetenzerreichung geführt wurden. Sabine Pemsel-Maier und Joachim Weinhardt gewähren Einblicke in eine Ausbildungsveranstaltung in Baden-Württemberg, wobei sie qualitative und quantitative Forschungsansätze triangulieren. Edda Strutzenberger geht in ihrem Beitrag den hochschulpastoralen Vollzügen an der KPH Wien/Krems nach, indem sie die Mitglieder des Pastoralteams interviewt. Da sich Pluralität nicht auf christliche Konfessionen beschränkt (nicht zu vergessen die Pluralität innerhalb der Konfessionen), ist auch der Umgang mit anderen Religionen ein zentrales gesellschaftliches Thema, dem sich die KPH Wien/Krems widmet. Beispielhaft sind die Begegnungstreffen zwischen Studierenden der KPH und der IRPA (Privater Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen). Deren Ertrag gehen Alfred Garcia Sobreira-Majer, Amani Abuzahra, Farid Hafez und Georg Ritzer in einem interreligiös konzipierten Forschungsdesign nach. Den dritten und vierten Abschnitt bilden Statements zu den vorgelegten Studien. Es wird begonnen mit der Kommentierung der Ergebnisse durch leitende FunktionsträgerInnen der KPH Wien/Krems (Christine Mann, Karl Schiefermair, Nicolae Dura und Hermann-Josef Röhrig). Anschließend folgen Beiträge aus wissenschaftlicher Perspektive. Hier konnten Martin Jäggle, Martin Rothgangel und Lothar Kuld gewonnen werden, die Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die zukünftige Ausbildung von ReligionslehrerInnen hin zu durchleuchten. Der Band wird durch ein Resümee der Herausgeber abgeschlossen.“ (31). In ihrem Ausblick schreiben die Herausgeber: „Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems beschreitet neue Wege in der konfessionellen Kooperation in der LehrerInnenbildung, vor allem in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen für über zehn Kirchen in Österreich. In ihrem Mittelpunkt steht das Lernen durch interkonfessionelle und interreligiöse Begegnung. Der vorliegende Band versucht, diese Wege kritisch zu beleuchten und konstruktiv weiter zu gestalten. Eine kirchliche Hochschule, die sich als europäisch einzigartig sieht, stellt sich selbst hohe Ansprüche und tappt damit auch leichter in die eigene Glaubwürdigkeitsfalle. Die Beiträge dieses Buches lassen es geraten sein, die Ansprüche realistisch zu präzisieren und weiter zu differenzieren. Zugleich sollen sie in ihrer Umsetzung kritisch beobachtet werden. Martin Jäggle gab dieser Hochschule das Bild einer ‚europäischen christ-

lichen Zukunftswerkstatt' als Gründungsvision mit auf den Weg. In dieser Werkstatt, in diesem Laboratorium, ist viel experimentiert worden und einiges vorangegangen. Zugleich ist die Pionierphase vorüber und es gilt, der Qualität der Konzepte und den Prozessen ihrer Umsetzung große Aufmerksamkeit zu widmen. Die Evaluationsergebnisse konfessionell-kooperativer Lehrveranstaltungen geben Mut. Sie sprechen für einen Ausbau der Kooperationsformen. Die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems wird hier als eine Frucht der im gegenseitigen Vertrauen gewachsenen, ökumenischen Beziehungen in Österreich (speziell im Großraum Wien) vorgestellt. Ein vergleichbares Wachsen unterliegt in der täglichen Arbeit eines Hochschulbetriebes und unter den Bedingungen der Hochschulentwicklung im Zeichen der Ressourcenverknappung anderen Möglichkeiten und Zwängen. Es wird aber deutlich, dass die Saat aufzugehen scheint. An den Studierenden und AbsolventInnen der Hochschule wird die Frucht sichtbar. Es entsteht eine neue Haltung des wertschätzenden dialogischen Umgangs miteinander, eine religiöse Bewegung ‚von einer selbstgenügsamen Christusbezogenheit zu einer kooperationsbewussten Christusbezogenheit‘ (Stubenrauch 2001, 591). Ob aus der Hochschule eines Tages ‚so etwas wie eine reife Frucht gewachsener ökumenischer Beziehungen und gegenseitiger Öffnung‘ werden wird, bleibt eine spannende Frage.“ (258f.).

Andreas Obenauer gibt in seinem bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77680-3) veröffentlichten Buch **Reli für Jungs** didaktische Impulse für einen jungengerechten Religionsunterricht, einem lange vernachlässigten Thema. Zum Anlass und Aufbau seines Buches schreibt der Autor: „Reli für Jungs ist schwierig.“ So sagte ein erfahrener Religionslehrer unlängst zu mir. Mit dieser Erfahrung ist er nicht allein. Viele Kolleginnen und Kollegen machen ähnliche Erfahrungen: Es ist schwierig, den Religionsunterricht so vorzubereiten und zu gestalten, dass er für Jungen ansprechend ist. Meist sind es die Mädchen, die sich motiviert zeigen, die sich an Unterrichtsgesprächen beteiligen und den Unterricht insgesamt voranbringen. Die Jungen sitzen eher gelangweilt in den Bänken oder sie stören. ‚Reli ist ein Laberfach.‘ Dieser Satz eines Schülers macht deutlich, dass Reli auch für die Jungen selbst oft ein schwieriges Fach ist. Anders als Sport gehört es nur selten zu ihren Lieblingsfächern. Es scheint weit weg zu sein von dem, was sie interessiert und begeistert. In Religion wird viel geredet und viel über Gefühle gesprochen. Auf Jungen wirkt das oft spannungs- und energielos, langweilig eben. Reli für Jungs ist also schwierig in einem doppelten Sinn: Für diejenigen, die das Fach im Blick auf die Jungen in ihren Klassen Woche für Woche unterrichten, und für die Jungen, die das Fach als Schüler Woche für Woche erleben. Das vorliegende Buch ist aus dieser Praxiserfahrung heraus entstanden. Es analysiert, warum Reli für Jungs oft so schwierig ist, und es zeigt auf, welche Wege Religionslehrkräfte beschreiten können, um Jungen den Zugang zu ihrem Fach zu erleichtern. Es regt an zu einer Spurensuche: Wo sind die Punkte, an denen ich das Interesse der Jungen in meiner Klasse für Religion wecken kann? Ich beschreibe zunächst in einem Durchgang durch die pädagogische Diskussion unterschiedliche Zugänge zum Phänomen *Jungen und Schule*. In einem zweiten Durchgang befrage ich zentrale Bibeltexte auf das ihnen innewohnende Bild der Geschlechter. Beide Durchgänge münden in didaktischen Überlegungen zu einem jungengerechten Religionsunterricht, der im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt verortet wird. Die anschließenden Praxiskapitel zu jungengerechten Themen, zur Ästhetik des Religionsunterrichts, zu spirituellen Elementen und zu Methoden bilden den Schwerpunkt des Buches. Sie haben vor allem die Grundschule und die Sekundarstufe 1 im Blick, geben aber auch Anregungen für die Kursstufe des Gymnasiums

und für die beruflichen Schulen und werden an einem Unterrichtsbaustein exemplarisch konkretisiert. Abschließend wird in Form eines Ausblicks noch einmal die Frage beleuchtet, wie ein Religionsunterricht gestaltet werden kann, der Jungen *und* Mädchen fördert. ‚Reli für Jungs ist schwierig.‘ Diese Erfahrung machen viele Kolleginnen und Kollegen. Wer sich auf die konkreten Jungen in seinen Klassen einlässt, auf ihre Bedürfnisse und ihre Zugangsweisen zum Fach Religion, wird aber hoffentlich immer wieder auch eine andere Erfahrung machen: Reli für Jungs ist herausfordernd, spannend und ungemein lebendig. Das vorliegende Buch möchte Anregungen dazu geben, wie Lehrkräfte den Religionsunterricht so vorbereiten und gestalten können, dass sie gemeinsam mit ihren Schülern möglichst oft diese zweite Erfahrung machen können.“ (9f.). In seinem Ausblick plädiert der Verfasser für einen Religionsunterricht, der Jungen und Mädchen fördert: „Religionsunterricht für und mit Jungen gilt gemeinhin als schwierig. Jungen haben vielfach den Eindruck, es handle sich bei Religion eher um ein Mädchenfach. Religionslehrkräfte haben häufig das Gefühl, mit ihren Themen und Methoden bei den Mädchen leichter landen zu können als bei den Jungen. Ich habe versucht deutlich zu machen, warum der Religionsunterricht so, wie er bei uns derzeit üblich ist, Mädchen eher anspricht als Jungen. Ich habe zugleich Vorschläge gemacht, welche Themen, Methoden und Gestaltungsformen Jungen den Zugang zum Religionsunterricht erleichtern können. Schließlich und vor allem bin ich auf der Grundlage einer Religionspädagogik der Vielfalt der Frage nachgegangen, welche Art von Religionsunterricht Jungen brauchen, um gut gefördert zu werden und sich – auch in religiösen Fragen – gut entwickeln zu können. In diesen behandelten Fragen und in den vorgeschlagenen Antworten ist das Buch bewusst einseitig. Es schaut aus der Perspektive von Jungen auf den Religionsunterricht, benennt Defizite, die sich aus dieser Perspektive erkennen lassen, und macht Vorschläge, die Jungen den Zugang zum Religionsunterricht erleichtern. Im Schulalltag haben Religionslehrkräfte nur selten mit reinen Jungengruppen zu tun. In aller Regel gilt an unseren Schulen das Koedukationsprinzip. Reine Jungenschulen oder reine Jungenzüge sind noch seltener als reine Mädchenschulen oder Mädchenklassen. Lediglich in den beruflichen Schulen kommt es bei bestimmten Berufsgruppen häufiger vor, dass Jungen oder junge Männer in der Klasse unter sich sind. Damit stellt sich automatisch die Frage, wo in einem an den Jungen ausgerichteten Religionsunterricht die Mädchen bleiben und wie eine gezielte Förderung von Mädchen im Religionsunterricht aussehen kann. Diese wichtige Frage müsste in einem eigenen Buch ausführlich behandelt werden. Hier können abschließend nur einige kurze Hinweise gegeben werden. Wenn die Beobachtung vieler Kolleginnen und Kollegen stimmt, die durch empirische Untersuchungen gestützt wird, dass Religion eher ein ‚Mädchenfach‘ ist, dann ist damit zunächst einmal gesagt, dass die Förderung von Mädchen im Religionsunterricht, wie er bislang in der Regel erteilt wird, offenbar recht gut gelingt. Ein Religionsunterricht, der Jungen und Mädchen fördert, darf also die bislang üblichen und bewährten Formen und Inhalte des Religionsunterrichts nicht über Bord werfen. Er muss sie vielmehr um solche Elemente ergänzen, die Jungen eher entgegenkommen. So ermöglicht er beiden Geschlechtern einen angemessenen Zugang zum Unterrichtsgegenstand. Hier wurde darüber hinaus mehrfach die Vermutung geäußert, dass sich klassische Stärken und Schwächen der Geschlechter in unserer Kultur häufig komplementär verhalten, dass also Jungen klassischerweise dort ihre Stärken haben, wo bei Mädchen Entwicklungsaufgaben liegen und umgekehrt. Diese Vermutung, die eine Publikation über Religionsunterricht für Mädchen noch einmal überprüfen müsste, legt nahe, dass der hier vorgeschlagene Zugang zu einem jungengerechten Religionsunterricht immer auch Mädchen fördert. Wo er bei klassischen Jungen-Stärken ansetzt, fordert er Mädchen dazu heraus,

Entwicklungsaufgaben anzugehen. Wo er Jungen zu Entwicklungsaufgaben anregt, ermöglicht er den Mädchen einen Zugang, der den eigenen Stärken tendenziell eher entspricht. Somit wird ein Religionsunterricht, der darauf abzielt, klassische Rollenvorstellungen von Jungen zu erweitern, automatisch auch klassische Rollenmuster von Mädchen zu erweitern suchen. Schließlich, und dies ist der wichtigste Gedanke, verabschiedet sich ein Religionsunterricht, der einer Religionspädagogik der Vielfalt verpflichtet ist, gerade von festgefahrenen Geschlechterklischees und ermutigt Kinder und Jugendliche dazu, ihren eigenen individuellen Weg zu finden und ihre eigene Geschlechterrolle individuell und in Freiheit innerhalb vielfältiger Möglichkeiten selbstbestimmt und selbstbewusst zu gestalten. Ein solcher Religionsunterricht muss gesellschaftlich geprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Blick haben, weil sie die Lebenswirklichkeit von Jungen und Mädchen vielfältig prägen und bestimmen. Zugleich aber wird er immer wieder daran arbeiten, lebensfeindliche Verfestigungen zu überwinden und den Schülerinnen und Schülern Freiräume zur individuellen Entwicklung, auch gegen gesellschaftlich wirkmächtige Klischees, zu ermöglichen. So zielt ein jungengerechter Religionsunterricht paradoxerweise gerade darauf, dass die Kategorie ‚Junge‘ für religiöse Lernprozesse immer mehr an Bedeutung verliert und einem religiösen Lernen weicht, das dem individuellen Weg des einzelnen Kindes und des einzelnen Jugendlichen in seiner Gottsuche zentrale Bedeutung zukommen lässt.“ (105ff.).

Der fünfte Band des von Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose im LUSA Verlag (ISBN 3-9812290-3-5) herausgegebenen Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik widmet sich dem Thema **Religionsunterricht planen**. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden zum Aufbau des empfehlenswerten Buches: „Unterrichtsplanung ist für Lehrkräfte ein tägliches Geschäft. Was ‚bringt‘ in diesem Zusammenhang eine konstruktivistische Perspektive? Dieser Frage geht der Band mit seinen Beiträgen auf vier Ebenen *grundlegend*, *reflexiv*, *konkret* und *kritisch* nach. Dabei zeigt sich, dass die konstruktivistische Perspektive einerseits eine religionsdidaktische Planungs-Perspektive neben anderen inspirieren kann. Sie kann andererseits als Meta-Perspektive fungieren, die es ermöglicht, Planungsprozesse schärfer in den Blick zu nehmen. Im *grundlegenden* ersten Teil wird die religionspädagogische Perspektive von zwei pädagogischen Theoriebeiträgen flankiert. Die Herausgeber des Jahrbuchs reflektieren in einem gemeinsamen religionsdidaktischen Basisbeitrag, welche Implikationen von einer konstruktivistischen Lerntheorie ausgehend für die Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Dabei erweist sich die Konturierung von konstruktivistisch unterlegten Planungsschemata systemtheoretisch betrachtet als ambivalentes Unterfangen, suggerieren doch feststehende Schemata didaktische Planungssicherheit, die in konstruktivistischer Perspektive immer auch grundsätzlich hinterfragt werden muss. *Annette Scheunpflug* entwirft in ihrem Beitrag aus system- und evolutionstheoretischer Sicht eine Meta-Perspektive auf Unterrichtsplanung. Sie entfaltet die Komplexität des Planungsvorganges vor dem Hintergrund von sich potenziell widersprechenden Herausforderungen. Scheunpflug versteht Planung im Sinne einer ‚Als-Ob-Fiktion‘. Ihre Funktion bestehe darin, Anschlussrationalitäten zu organisieren. *Matthias Proske* beschreibt didaktische Planung aus Sicht einer kommunikationsbasierten und kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. Er entfaltet die kommunikative Ordnung des Unterrichts in der Sach-, der Sozial- und der Zeitdimension. Eine zentrale Leistung der kommunikationstheoretischen Beschreibung sieht Proske darin, dass sie einen realistischen Blick auf die Bedingungsökonomie von Unterricht erlaubt, in deren

Rahmen gelingende und misslingende Beobachtungen von Lernprozessen beobachtbar sind. Eine kontingenzgewärtige Unterrichtstheorie mahnt zur Zurückhaltung gegenüber schnellen ‚Teachers should‘ - Rezepten. Vier reflexive Theorie-Praxis-Beiträge beleuchten aus ganz unterschiedlichen Richtungen die Frage nach Ge- und Misslingen sowie nach der (eingeschränkten) Planbarkeit von Unterrichtsprozessen. *Claudia Gärtner* setzt theoriegeleitet Planung und Unterrichtsverlauf miteinander in Beziehung. Sie betrachtet konstruktivistische Religionsdidaktik nicht als alternatives Planungsmodell, sondern als erkenntnistheoretisch fundiertes Deutungsmodell von Unterricht, das die Spannungen zwischen Planung und Durchführung gut in den Blick bekommt. In kritischer Auseinandersetzung mit einem ‚falschen Verständnis von konstruktivistischer Didaktik‘ fragt *Mirjam Schambeck* nach einer Kriteriologie für gelungene Korrelationsprozesse. Der Korrelationsgedanke könne Planungsinstrumente zur Verfügung stellen, z. B. hinsichtlich der Frage, wann Phasen der Instruktion und wann solche der Konstruktion sinnvoll sind. *Evert Jonker* zeigt an der genauen Beschreibung eines Fortbildungskurses für Pfarrer in Tschechien, wie durch ein erlebnisorientiertes Seminardesign, das die Teilnehmer auf die spätere Praxis einer Sonntagsschule vorbereitet, die didaktische Reflexivität und Kompetenz gestärkt werden können. Die spannende inhaltliche Frage, die die Darstellung als roter Faden durchzieht, bezieht sich auf die Planbarkeit des Unverfügbaren, wenn im Mittelpunkt des Kurses eine Anbahnung einer Begegnung mit Religion, Gott und dem Selbst erfolgen soll. *Walter Prügger* skizziert die Herausforderungen, die sich aus einer kompetenzorientierten Neuausrichtung von Lehrplänen und Prüfungen für die Planungskultur ergeben. Der Erwerb von Kompetenzen erfolgt über einen längeren Zeitraum hinweg und erfordert eine deutlichere kollegiale Absprache; beides ist in aktuellen Planungsmodellen zu wenig berücksichtigt. Im dritten Teil diskutieren die jeweiligen Autoren *konkrete* Unterrichtsentwürfe bzw. Lernumgebungen. *Hartmut Rupp* beleuchtet anhand einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Mensch‘ in der Oberstufe die Bezüge zwischen konstruktivistischer Didaktik und Kompetenzorientierung. Seine Kernthese lautet, dass kompetenzorientierter Religionsunterricht die Organisation konstruktivistischer Lernprozesse zwingend erforderlich macht. Erhebliches Gewicht kommt dabei der Erhebung der Lernausgangslage zu. *Georg Gnadl* erläutert, wie er über die Operationalisierung seiner eigenen hierarchisch angelegten ‚10 Säulen des Christentums als Lebensmodell‘ im Sinne von authentischen Kurzformeln des Glaubens, die immer wieder diskursiv und reflexiv bei der Unterrichtsplanung einbezogen werden, ein verlässliches, kohärentes und nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht der Oberstufe ermöglichen will. *Hanna Roose* analysiert aus einer konstruktivistisch-systemtheoretischen Meta-Perspektive, wie sie im Eingangsbeitrag der Herausgeber entwickelt wird, einen Leitfaden zur Unterrichtsplanung aus einem Fachseminar. Die Analyse zeigt u.a., dass Planung es (immer) mit einem Spagat zwischen Kontingenzeinschränkung und Kontingenzöffnung zu tun hat. Der Leitfaden changiert zwischen einer konkreten Planungsskizze mit einzelnen Planungsschritten und einer Meta-Folie, in die religionsdidaktische Planungsmodelle einzulassen wären. *Alois Stimpfle* präsentiert ein praxiserprobtes hochschuldidaktisches exegetisches Projekt, bei dem die Studierenden über ästhetisch-kreative Aspekte einer narrativen dialogischen Inszenierung, die von einer konstruktivistischen Theorie aus entwickelt wurden, gewinnbringend in Tiefenstrukturen einer biblischen Hermeneutik eindringen. Der Gewinn besteht in der Schulung mehrfacher Erkenntnisdimensionen – auf der diskursiven, reziprok-selbstreflexiven und empathetisch-personalen Ebene. *Herbert Kumpf* rekonstruiert eine teilnehmende Beobachtung des Religionsunterrichts in der Freien Schule Anne-Sophie; die strukturellen, räumlichen und didaktischen Rahmenbedingungen, die sich doch sehr vom Normalschulmodell

unterscheiden, beeinflussen auch die Planung und Durchführung des Religionsunterrichts; die damit verbundenen Gestaltungsnotwendigkeiten werden genau erläutert. Deutlich wird, wie sehr sich vor allem eine gestaltete räumliche Lernumgebung auch auf den Unterrichtsverlauf und damit schon auf die Planung auswirkt – eine Erkenntnis, die auch für Normalschulen und die Gestaltung des Religionsunterrichts reflektiert werden müsste! In einem abschließenden Essay fasst *Norbert Brieden* unter der Rubrik *kritisch* den Ertrag und die Leistungskraft eines konstruktivistischen Blicks auf die Unterrichtsplanung zusammen. Er bezieht sich dabei auf alle Beiträge im Heft, so dass seine Ausführungen als kritische zusammenfassende Bilanz des Versuchs einer konstruktivistischen Unterrichtsplanung gelesen werden können.“ (6ff.).

Ganzheitlicher Religionsunterricht bei Salzmann und GutsMuths ist der Titel der von Martin Goldfriedrich in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03759-9) herausgegebenen religionspädagogischen Schriften zur Leiblichkeit und zur Leibeserziehung. Im Vorwort führt der Herausgeber ein: „Die Zeit der Aufklärung bringt nicht nur Veränderungen hinsichtlich eines neuen Menschenbildes mit sich, sondern sie bereichert insbesondere am Ende des 18. Jahrhunderts auch die Pädagogik, die sich in einer eigenständigen Bewegung, dem Philanthropismus, manifestiert. Die Vertreter Christian Gotthilf Salzmann und Johann Christoph Friedrich GutsMuths gelten in dem Feld der praktischen Pädagogik als Zentralfiguren ihrer Zeit. Zusammen wirkten beide 25 Jahre am Philanthropin zu Schnepfenthal, einer Erziehungsanstalt, die als Vorreiter der sogenannten Landerziehungsheime angesehen werden kann. Aber auch die theoretischen Schriften der beiden Pädagogen sind für die historische Bildungsforschung schon deshalb relevant, da sie einerseits systematisch die damalige Erziehungs- und Unterrichtspraxis reflektieren und sie sich andererseits an philosophischen und theologischen Schriften antiker und zeitgenössischer Größen orientieren. Christian Gotthilf Salzmann (geb. am 1. Juni 1744 in Sömmerda, gest. am 31. Oktober 1811 in Schnepfenthal) wurde, nach seinem Studium der evangelischen Theologie an der Universität Jena, zunächst Pfarrer in Rohrborn, wo er mit einem vielfältigen Elend innerhalb der Landgemeinde konfrontiert wurde, welches er mit großem sozialem Engagement zu bekämpfen versuchte. Nach der Veröffentlichung seiner Disputation ‚De Praeparatione Theologi‘ im Jahre 1767 nahm Salzmann fünf Jahre später eine Pfarrstelle an der Andreaskirche in Erfurt an. 1781 wurde er an das Philanthropin Johann Bernhard Basedows nach Dessau berufen, wo er – in freundschaftlichem Verhältnis mit Rudolph Zacharias Becker – eine Lehrtätigkeit an der sogenannten ‚Pflanzschule der Menschheit‘ übernahm. Salzmann ging schnell auf die pädagogischen und *reformerischen Ideen* der dortigen Pädagogen (darunter: Joachim Heinrich Campe, Ernst Christian Trapp) ein und wurde erstmals mit den an der Erziehungsanstalt durchgeführten Leibesübungen konfrontiert. Nach dieser dreijährigen Lehrtätigkeit gründete Salzmann zusammen mit Becker 1784 das Philanthropin zu Schnepfenthal, das nach einer Auseinandersetzung von Salzmann allein weiter geleitet wurde. Bis zu seinem Tod war Salzmann, als Anhänger der Neologie und Mitglied der Freimaurerloge ‚Ernst zum Compaß‘, praktischer Pädagoge (vorzüglich im Bereich der protestantischen Religionslehre), Erziehungstheoretiker und Publizist. Auszüge seiner Werke sollen im Folgenden unter besonderer Beachtung des Themenschwerpunktes Leib, Leiblichkeit und Leibeserziehung aufgezeigt werden. Johann Christoph Friedrich GutsMuths (geb. am 9. August 1759 in Quedlinburg, gest. am 21. Mai 1839 in Ibenhain/heute Waltershausen) studierte bis 1782 evangelische Theologie an der Universität Halle und setzte anschließend seine schon vor dem Studium begonnene Hauslehrertätig-

keit in der Familie Ritter fort. 1785 wechselte GutsMuths zusammen mit seinen Schülern Carl Ritter – später Mitbegründer der wissenschaftlichen Geographie – und dessen Bruder an die salzmansche Erziehungsanstalt Schnepfenthal über. GutsMuths wirkte seit seinem Eintritt über 54 Jahre als Lehrer für Gymnastik, Geographie, Geschichte und Französisch am Philanthropin. Neben seiner Tätigkeit als praktischer Pädagoge gilt GutsMuths nicht nur als Begründer einer systematischen Leibeserziehung, auch seine Publikationen im Bereich der Geographie und Kartographie sind bemerkenswert. Hervorzuheben ist der seit 1807 bestehende Kontakt mit Friedrich Ludwig Jahn, der als Initiator der deutschen Turnbewegung anzusehen ist. Die vorliegende Quellenedition soll anhand von einschlägigen Schriften Christian Gotthilf Salzmanns und Johann Christoph Friedrich GutsMuths' Aufschluss darüber geben, wie Salzmanns religionspädagogische Ausführungen zur Leiblichkeit die von GutsMuths entwickelte Leibeserziehung beeinflusste. Es wird gezeigt, dass Salzmann innerhalb eines ganzheitlichen (Leib und Seele beeinflussenden) Religionsunterrichts bei den Zöglingen ein glückliches Bewusstsein schafft, um anschließend eine von GutsMuths geprägte systematische Leibeserziehung zu rechtfertigen und zu realisieren. Der Leib, welcher im Sinne einer ‚ganzheitlichen Erziehung‘ und einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ in der philanthropischen Bewegung immer mehr Beachtung findet, weil sowohl die Erziehung des Geistes als auch die Kräftigung des Körpers harmonisch nebeneinander stattfinden sollen, erhält somit einen neuen Stellenwert in der Pädagogik. In diesem Band soll der Leib jedoch auch aus einer anderen Perspektive thematisiert werden. Ein theologisches Verständnis des Leibes findet sich in den religionspädagogischen Schriften Salzmanns. Insbesondere die ‚Gottesverehrungen gehalten im Betsale des Dessauischen Philanthropins‘ (1786) zeigen, dass der Leib von Salzmann als Tempel Gottes bezeichnet wird und aus diesem Grund eines eigenen Unterrichts bedarf. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Leibeserziehung als eine zweidimensionale, von Religionsunterricht und Gymnastik beeinflusste Erziehung zu verstehen ist. Des Weiteren wird auch die Theologie mit einem, der aufklärerischen Entwicklung verschuldeten, Vernunftdenken konfrontiert, sodass die Orthodoxie und die damit verbundene katechetische Pädagogik von neologischen Einflüssen beeinträchtigt werden. Somit steht der seit Martin Luther existierende Lehrmethode, dem Katechisieren, eine völlig neue Form der Unterrichtsgestaltung gegenüber, die sich nicht nur auf den Religionsunterricht konzentriert, sondern auch für alle anderen Schulfächer relevant wird. Die Sokratik bzw. die ‚Sokratische Lehrmethode‘ existiert somit neben der Katechetik und gilt vorerst als neuartige, aber anerkannte Lehrmethode, welche sich dadurch auszeichnet, die Schüler selbst in den Unterricht einzubinden, wobei sie sich nicht mit einem sturen Auswendiglernen nach katechetischem Vorbild identifiziert. Sokratische Gespräche finden sich u. a. auch in Salzmanns Werk ‚Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10 bis 12 Jahren‘ (1807), das in einem Kapitel auch auf die Wertschätzung des Leibes eingeht. Der Leib gilt bei Salzmann und GutsMuths als Geschenk Gottes und sollte aus diesem Grund eine gesundheitsfördernde Erziehung erfahren. Die im Anschluss aufgezeigten Texte sollen den Übergang von einer theologisch geprägten Idee der Leibeswertschätzung hin zu einer systematischen, praktischen Leibeserziehung verdeutlichen.“ (9-12).

3. Praktische Theologie

Michael Domsgen und Bernd Schröder zeichnen als Herausgeber verantwortlich für den in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03878-7) erschienenen eindrucksvollen Band **Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie** verantwortlich. Zurecht schreiben sie in ihrem Vorwort: „Mit dem Begriff ‚Kommunikation des Evangeliums‘ verbindet sich häufig die – auch im hermeneutischen Diskurs, im Gespräch mit der Semiotik und in weiteren Zusammenhängen angebahnte – Abwendung von der (etwa durch die Struktur des Theologiestudiums suggerierten) Vorstellung, das Evangelium sei *erst* material- und historisch-genetisch zu fixieren und *dann zu* kommunizieren, d.h. zu vermitteln oder mitzuteilen. An die Stelle dessen tritt die rezeptionsästhetisch untermauerte *Vorstellung, dass der Vorgang des Kommunizierens konstitutiv in Wechselwirkung steht mit dem Gehalt des Evangeliums*, oder schärfer: dass sich das Evangelium (für diejenigen, die an der Kommunikation teilhaben) erst im Vollzug von Kommunikation konstituiert. Damit einher geht die Ausweitung des Kommunikationsverständnisses: Der Begriff meint nicht mehr nur wortbestimmte Kommunikation, sondern schlägt Brücken zu einer – häufig zeichentheoretisch fundierten – Theorie *multimodaler Kommunikation, die als ebenso unumgänglich wie wünschenswert vieldeutig zu begreifen ist*. Nicht zuletzt kommt in der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ Skepsis gegenüber *einer religions-theoretischen Grundierung von Religionspädagogik und Praktischer Theologie zum Ausdruck*: Nicht eine als allgemein angenommene Religiosität, sondern die Befassung von Menschen mit Gehalt und Gestalt einer bestimmten Religion ist Ausgangs- und Bezugspunkt praktisch-theologischer Theoriebildung, die sich dieses Begriffs bedient. Schon diese summierende Durchsicht lässt deutlich werden, dass der fokussierte ‚Leitbegriff‘ – um es mit Kategorien, die der Homiletik entlehnt sind, zu sagen – Fragen prinzipieller, aber auch materialer und formaler Praktischer Theologie aufruft. Der vorliegende Band spiegelt dies wider, indem er das heuristische Potential der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ sondiert, wenngleich ein gewisser Akzent auf der Diskussion prinzipieller Wegscheiden Praktischer Theologie liegt.“ (9f.). Insgesamt vierzehn Beiträge widmen sich der Formel ‚Kommunikation des Evangeliums‘ im Diskurs der Praktischen Theologie. Unter anderem ist Wilfried Engemann zuzustimmen, der konstatiert: „Dabei kommt es darauf an, den Begriff der Religion noch viel stärker als bisher anthropologisch zu fassen und ihn vom Menschsein des Menschen her zu bestimmen. Warum sind Menschen, seit es sie gibt, religiös? Menschen sind um ihres Lebens, um ihrer selbst willen religiös. Motivgeschichtliches ‚Urkriterium‘ von Religion ist ihre Lebensdienlichkeit. Was im Einzelnen als ‚lebensdienlich‘ empfunden und der Religions-Gemeinschaft jeweils zugemutet wird und was nicht, hängt wiederum in starkem Maße von den Vorstellungen vom Leben, von der Welt und von sich selbst ab. *Hierin vor allem unterscheiden sich die Religionen*. In diesem Zusammenhang kommt die Kommunikation des Evangeliums ins Spiel und muss sich in Konkurrenz zu anderen Kulturen religiöser Praxis als relevant erweisen. Gleichwohl weisen die meisten von ihnen gemeinsame Strukturmerkmale auf, die den Bedarf an Religion im Zusammenhang der Lebensführung klar erkennen lassen. Exemplarisch seien hier nur drei dieser Merkmale genannt: – Menschen machen die Erfahrung, in der Hierarchie der Mächte nicht die letzte Instanz zu sein und versuchen, diese ‚höhere Gewalt‘ für das eigene Leben in Anspruch zu nehmen. – Um zur Welt in Beziehung treten zu können, ohne ihr dabei frontal, unvermittelt, allein ausgesetzt zu sein, beziehen sich Menschen auf ein Drittes, auf ein Regulativ, auf Gott

und greifen dabei auf ein Ensemble von triangulierten Vorstellungs-, Kommunikations- und Handlungsmustern zurück, von denen sie überzeugt sind, das sie sich bei der Bewältigung des Lebens bewährt haben. – Dabei ist die Thematisierung der (vorgegebenen) Rahmenbedingungen des Menschseins einerseits und dessen (nicht vorgegebener) Spielraum andererseits von besonderer Bedeutung. Die Rahmenbedingungen des eigenen Lebens und den eigenen Spielraum kann man nämlich sowohl unterschätzen als auch überschätzen. Unterschätzen, wenn wir ‚den offenen Himmel über uns‘ vergessen, und überschätzen, wenn wir Grenzen nicht wahrnehmen und respektieren. Als Konzepte der Selbst-Triangulierung des Menschen – entwickelt im Wissen um die Wahrnehmung und Verantwortung eines eigenen Spielraums, angelegt als Bündnis mit der Macht hinter den Mächten – sind Religionen auf gelingendes Leben ausgerichtet, wovon sie natürlich einen je eigenen Begriff haben. Der zeigt sich vor allem in den Inhalten und Formen der religiösen Kommunikation, in ihren Ritualen, Geboten und Geschichten, in dem daraus resultierenden Verständnis von Glauben und der ihm korrespondierenden Lebenshaltung. Der Kommunikationsbegriff kann also weder den des Glaubens noch den der Religion kompensieren, was sich – nur kommunikationstheoretisch – auch nicht mit Paul Watzlawicks Beobachtungen widerlegen lässt, dass wir ‚nicht nicht kommunizieren‘ können. Watzlawicks Analysen sind explizit auf Kommunikationsakte bezogen. Glaubenserfahrungen von Menschen jedoch, die z.B. die Erfahrung aufkeimenden Mutes, das Sich-Einlassen auf eine Entscheidung oder das Dasein-Können ohne Leistungsdruck einschließen, lassen sich nicht auf Kommunikationsmuster reduzieren. Mit anderen Worten, sie müssen sich nicht als explizite Akte der Kommunikation (des Evangeliums) erweisen, um als Ausdrucksform von Glauben gelten zu können.“ (30f.).

Kirchentheorie. Praktisch-theologische Perspektiven auf die Kirche lautet der Titel des von Birgit Weyel und Peter Bubmann in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-37403897-8) herausgegebenen Bandes, in dem der Begriff der Kommunikation des Evangeliums ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Im Vorwort skizzieren die Herausgebenden Anlass und Aufbau des Werkes wie folgt: „Die Kirchentheorie ist ein Themenfeld der Praktischen Theologie, das in den letzten Jahren viel Beachtung gefunden hat. Die Gründe dafür sind vielfältig. Das Bewusstsein für die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist in Kirche und Theologie gewachsen. Die religiöse Pluralisierung und der demographische Wandel sowie die Notwendigkeit, sich als Großorganisation zu plausibilisieren, sind nur drei Faktoren, die nicht nur einzelne kirchenleitende Maßnahmen wie zum Beispiel den Umgang mit Ressourcen betreffen, sondern die auch das Selbstverständnis der evangelischen Kirche als Institution in dieser Gesellschaft betreffen. Diese prozesshaften Veränderungen sind seit den 1970er Jahren insbesondere im Zusammenhang der Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen in den Blick genommen worden. Ausgesprochen wirkungsvoll war die KMU III ‚Fremde Heimat Kirche‘, die für die methodische Weiterentwicklung von der politisch motivierten Meinungsforschung zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Hermeneutik steht. Im Hintergrund leuchtet die prinzipielle Einsicht auf, dass das Selbstbild der evangelischen Kirche verzerrt bleibt, wenn nicht auch die Erfahrungen und Einstellungen der Mitglieder einbezogen werden. Die von Joachim Matthes prägnant sogenannte ‚Asymmetrie der Perspektiven in der wechselseitigen Wahrnehmung‘ birgt ein positives Irritationspotential für fixe Kirchenbilder. Tatsächlich ist es eine große Herausforderung für Theologie und Kirchenleitung, diese Wechselseitigkeit in das ekklesiologische und kybernetische Selbstverständnis

der Kirche zu integrieren. Im Anschluss an die KMU IV hat der Reformprozess der EKD diese Veränderungen zum Thema gemacht und einen Diskussionsprozess in Gang gebracht, an dem sich auch die universitäre Praktische Theologie kritisch und konstruktiv beteiligt. Die Herausforderungen liegen dabei auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Zum einen stellt sich die Frage nach einer angemessenen religions- und kirchensoziologischen Analyse der gesellschaftlichen Veränderungen, der Beschreibung von Trends und Entwicklungen. Dabei hat sich gezeigt, dass eine solche Heuristik häufig sehr stark krisenhafte, um nicht zu sagen alarmistische Züge trägt. Vielfach gehen diese Beschreibungen auf unterkomplexe Säkularisierungstheoreme zurück, die religiöses und kirchlich institutionelles Leben nach wie vor sehr stark miteinander identifizieren. Die Renaissance des missionarischen Paradigmas in den 1990er Jahren hat, so wird man im Nachhinein vielleicht sagen dürfen, ambivalente Effekte hervorgebracht. Auf der einen Seite wurde eindrücklich erkannt, dass kirchliche Strukturen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen einen Reformbedarf entwickeln, der auch Rückfragen an die Ausstrahlungskraft des evangelischen Glaubens stellt. Auf der anderen Seite zeigte sich eine problematische Tendenz zur Selbstmarginalisierung einer volkswirtschaftlichen Institution, die sich der gesellschaftlichen Entwicklung zur religiösen Pluralisierung dadurch entgegenzustellen versucht, dass sie für den Beitritt zur eigenen Organisation wirbt und ihre Effektivität durch den Rückgriff auf betriebswirtschaftliche Managementkonzepte zu steigern versucht. Beide Seiten haben zu einer starken Konzentration auf Fragen der Gemeindeentwicklung geführt. Dabei drohte das Rahmenthema einer Kirchentheorie aus dem Blick zu geraten. Zugleich aber hat sich auch gezeigt, dass neben das parochial verfasste Gemeindeleben eine Vielfalt an religiösen Gelegenheitsstrukturen getreten ist. Die Programmformel ‚Kirche bei Gelegenheit‘ (Michael Nüchtern) ist somit auch noch einmal vor dem Hintergrund neuer Sozialitätstheorien gemeindetheoretisch zu durchdenken. Mit diesen groben Pinselstrichen sind nur einige wenige, wenn auch aus unserer Perspektive zentrale Themen skizziert, die als Gründe für die Forschungsintensität im Bereich der Kirchentheorie namhaft zu machen sind. Die Fachgruppe Praktische Theologie in der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (WGTh) hat sich daher auf ihrer Fachtagung vom 18. bis 20. September 2013 in Berlin zu einem Austausch über die aktuellen Forschungen zur Kirchentheorie getroffen. Die Beiträge dieser Tagung sind in diesem Band versammelt. Sie spiegeln den Diskussionsstand der praktisch-theologischen Kirchentheorie wider und benennen offene Fragen und Desiderate. Nicht zuletzt geben sie Einblicke in die Forschungswerkstätten großer empirischer Erhebungen, etwa zum Religionsmonitor und der ‚neuen‘ KMU V mit ihrem Ansatz, Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis in netzwerktheoretischer Perspektive zu verstehen, wie auch in eine Vielzahl von erhellenden Einzelstudien zu Fragen der Kirchen- und Gemeindetheorie. Die Zusammenstellung zeigt, dass es ein lohnendes Unterfangen ist, die Beiträge einer größeren wissenschaftlichen und kirchlich interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, um die Fäden dieser gleichermaßen unabgeschlossenen wie spannenden Diskussion aufzunehmen und weiter zu spinnen. Den Auftakt bildet eine Übersicht über die Deutung eines prominenten kirchentheoretischen Leitbegriffs durch *Wilfried Engemann*. Mit dem Begriff der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ wird die theologische Funktionsbestimmung von Kirche zum Ausdruck gebracht. Dabei bleibt vielfach unbestimmt, welche normativen Implikationen sie für religiöse Praxisvollzüge bereithält. *Wilfried Engemann* zeichnet die vielfältigen Verwendungsweisen und Kontexte dieser Formel nach und betont die Konsequenzen des kommunikativen Leitbegriffs für eine menschengerechte, von Freiheit bestimmte Glaubenskultur. *Isolde Karle* und *Stefanie Brauer-Noss* stellen eindrückliche Ergebnisse ihrer empirischen Studie zum

Thema Reformdiskurse vor. Sie haben Interviews mit kirchenleitenden Personen in unterschiedlichen Landeskirchen geführt und können zeigen, dass sich die Selbstwahrnehmung der Kirche ausgesprochen defizitorientiert darstellt. So werden die volkskirchliche Normalität und Kirchendistanz gering geschätzt und der Fokus auf die prognostizierte Negativentwicklung des demographischen Wandels und der Kirche gerichtet. Das Problem einer Kirchentheorie, die von regionalen Differenzen absieht, ist bereits mehrfach gesehen worden. Es fehlen allerdings vergleichende Studien. Einen Beitrag zu einer regional sensibilisierten Kirchentheorie und einer Wahrnehmung von Unterschieden leisten die Beiträge von Gerald Kretzschmar, Michael Domsgen und Thomas Schlag. Dass sich das kirchliche Leben auf dem Dorf und in der Stadt unterschiedlich darstellt, gehört zu den kirchentheoretischen Gemeinplätzen. Ungleich schwieriger ist es, präzise zu beschreiben, worin die Unterschiede bestehen, ja, was eigentlich ein Dorf ist. Viele Merkmale, die sich der Intuition verdanken, stellen sich bei näherer Betrachtungsweise als Stereotype heraus. *Gerald Kretzschmar* unternimmt den vielversprechenden Versuch, im Anschluss an Marc Auges Konzept der Nicht-Orte das Dorf anthropologisch-ethnologisch zu deuten. Ausgehend vom Phänomen der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland mit ihren spezifischen Haltungen und Prägungen nimmt *Michael Domsgen* Unterschiede zwischen Ost und West näher in den Blick. Er diagnostiziert die Ambivalenz, dass zwar die Institution Kirche in den letzten zwei Jahrzehnten gestärkt worden ist, der gesellschaftlichen Rolle aber kein entsprechendes Mitgliedschaftsverhalten korrespondiert. Kirche in Ostdeutschland wird von vielen als Gemeinschaft geschätzt. Domsgen verweist auf die Rolle der Familie als Grundmuster des Zusammenlebens, das entscheidenden Einfluss auch auf andere Vergemeinschaftungsformen, wie etwa die Kirche, hat. *Thomas Schlag* formuliert in seinem Beitrag zu ‚Reformierte Kirche im helvetischen Kulturkontext. Deutsch-Schweizerische und deutschschweizerische Perspektiven‘ Differenzenerfahrungen aus der Sicht eines Grenzgängers, die er sorgfältig rekonstruiert und kontextuiert. Seine typologischen Annäherungsversuche an die religionskulturelle deutschschweizerische Seelenlandschaft zielen auf die prominente ekklesiologische Rolle der Ortsgemeinde und der mit dieser verbundenen Basisdemokratie, die gegenüber Dachverbänden, Superstrukturen und allen Formen obrigkeitlicher Direktiven kritisch bleibt. *Stefan Huber* hat mit seinem komplexen, religionspsychologische und religionssoziologische Perspektiven verbindenden Zentralitätsmodell von Religiosität den ‚Religionsmonitor‘, eine länderübergreifende Erhebung der Bertelsmann Stiftung, geprägt. Huber verweist auf die Bedeutung der Erfahrungsdimension für die Deutung von Religiosität und kann zeigen, dass durch den Blickwechsel soziologische Perspektiven nicht nur ergänzt, sondern auch irritiert werden. *Jan Hermelink* und *Birgit Weyel* sind an der Konzeption der 5. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung mitbeteiligt. Sie stellen den Ansatz, Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis zu verstehen, vor und arbeiten die Besonderheiten der KMU V, aber auch ihre Kontinuitäten zu den vorangehenden Kirchenmitgliedschaftsuntersuchungen heraus. Sie plädieren dafür, dass Kirchenmitglieder dezidiert als Akteure, d. h. als eigenständig agierende religiöse Subjekte begriffen werden müssen, die ihr Verhältnis zu den inhaltlichen Überzeugungen wie zur Praxis der verfassten Kirche im Kontext ihrer gesamten Lebensführung wie ihrer Welt- und Selbstdeutung gestalten. *Peter Bubmann*, *Kristian Fechtner* und *Birgit Weyel* stellen Überlegungen aus ihrer Arbeit im Rahmen des EKD-Projekts ‚Gemeinde auf Zeit‘ dar. Gemeinsam mit zwei Doktorandinnen und einem Doktoranden nehmen sie exemplarisch punktuell-selektive Formen von gelebter Kirche empirisch wahr und bedenken diese vor dem Hintergrund neuerer soziologischer Sozialitätskonzepte. Ziel ist es, diese Formen von Gemeinde außerhalb der Parochie kirchen- und gemeindetheoretisch besser zu ver-

stehen. *Christoph Meyns* befasst sich mit der Aufgabe kirchlichen Leitungshandelns in einer Zeit, die von Rückbau und dem Umgang mit geringer werdenden Ressourcen geprägt ist. Er diskutiert die Reichweite systemtheoretischer Ansätze für das Problemfeld und rückt die Bedeutung der Emotionen in den Blick. Eine wichtige Aufgabe von kirchlichen Führungskräften im Rahmen von Rückbauprozessen besteht, so Meyns, darin, auf emotionale Dynamiken zu achten und ihre Mitarbeitenden bei deren Bewältigung zu unterstützen. *Christopher Scholtz* analysiert Beratungsphänomene wie Organisationsentwicklung, Coaching und geistliche Begleitung im Raum der Kirche, die damit als ein Teil der Beratungsgesellschaft verstanden wird. Sein Schwerpunkt liegt dabei auf den Implikationen von Beratung in der Kirche in theologischer und normativer Perspektive, die bislang kaum thematisiert wurden. Er plädiert dafür, dass Beratung in der kirchlichen Praxis künftig reflektierter und d. h. theologisch verantwortet und zielführend eingesetzt wird. Konkrete Erfahrungen in der pfarramtlichen Praxis prägen auch die Kirchenbilder der Pfarrfrauen und Pfarrer. *Kerstin Menzel* rückt in ihren Leitfadenterviews diesen Zusammenhang bei Pfarrfrauen und Pfarrern im ländlichen Raum in den Fokus der Untersuchung. Ihre Studie bietet nicht nur spannende Einblicke in die pastorale Praxis gerade in solchen Konstellationen, die von Rückbau und damit von Kürzung, Reorganisation und Neuorientierung betroffen sind, sondern zudem in die kirchentheoretischen Reflexionen derer, die ihr Professionshandeln in ihnen verortet wissen. Kasualien haben eine zentrale Funktion für volkshirchliches Teilnahmeverhalten. *Bernhard Eisel* und *Kristin Merle* nehmen kasuelle Anlässe und besondere Riten in der Schaustellerseelsorge auf der Grundlage empirischer Einsichten in dieses praktisch-theologisch noch weitgehend unerforschte Feld in den Blick. Sie zeigen am Beispiel der Geschäftseinweihung, dass diese rituelle Praxis lebensweltlich verortet ist und auch von den Befragten selbst vor dem Hintergrund der Steigerung von Kontingenz durch ihre ambulante Lebensweise als ‚eine christliche Sache‘ gedeutet wird. *Manuel Stetter* widmet sich dem Relevanzpostulat in der Kirchentheorie, das sich insbesondere mit dem Leitbegriff der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ verbindet. Anhand der Relevanztheorien von Alfred Schütz sowie Dan Sperber und Deirdre Wilson erhellt er den Relevanzbegriff und spitzt ihn für die religiöse Kommunikation als ‚Medium von Aneignungsvollzügen‘ zu. Während die Kirchentheorie lange Zeit fast ausschließlich am Paradigma der Kommunikation unter Anwesenden orientiert war, rückt *Siegfried Krückeberg* die Auswirkungen des Medienwandels in den Fokus. Seine Überlegungen schließen an einem Verständnis von Öffentlichkeit an, das den Mediengebrauch ausdrücklich zu den Rahmenbedingungen religiöser Kommunikation zählt, nicht zuletzt insofern diese Öffentlichkeit sich an den von Kommunikationswissenschaftlern erarbeiteten Kriterien der Relevanz von Nachrichten wie Eindeutigkeit, Konsonanz oder Überraschung orientieren muss. Ein Signal für die große Konjunktur der Kirchentheorie ist das Erscheinen von zwei neuen Lehrbüchern der Kirchentheorie, die kurz nacheinander erschienen sind: Jan Hermelink, *Kirchliche Organisation und das Jenseits des Glaubens – Eine praktisch-theologische Theorie der evangelischen Kirche*, Gütersloh 2011 sowie gemeinsam von Uta Pohl-Patalong und Eberhard Hauschildt, *Kirche* (Lehrbuch Praktische Theologie 4), Gütersloh 2013. In zwei Sektionen fand im Rahmen der Fachgruppentagung jeweils eine öffentliche Buchrezension statt, auf die die Autoren reagieren konnten. Das Gespräch über die Lektüren, die Wahrnehmungen der Leser und Leserinnen sowie die Pointen aus Sicht der Autoren bzw. der Autorin hat sich als ein ertragreiches Format erwiesen und findet sich daher auch in der Tagungsdokumentation wieder. *David Plüss* hat das Buch von *Jan Hermelink* rezensiert. *Ilona Nord* kommentiert das Lehrbuch von *Eberhard Hauschildt* und *Uta Pohl-Patalong*. *Thies Gundlach* hat den Reformdiskurs in der EKD als Vizepräsident des

Kirchenamtes der EKD maßgeblich mitgeprägt. Dass er nicht nur als Teilnehmer an einer praktisch-theologischen Fachgruppentagung dabei war, sondern auch aus kirchenleitender Perspektive im Gespräch mit der Praktischen Theologie ist, dokumentiert sein Vortrag zum Thema ‚Luther und die Folgen. Das Lutherjubiläum 2017 und seine Bedeutung für die Kirchentheorie‘. Gundlach skizziert die Herausforderungen, die sich bei der Gestaltung des Reformationsjubiläums stellen und unterstreicht die ekklesiologischen Implikationen der Gestaltungsfragen. Den Charakter der Mündlichkeit seines Vortrags haben wir auch für die Publikation beibehalten. Die Vielfalt der Beiträge in eine gemeinsame Perspektive zu rücken, ist ein schwieriges Unterfangen. *Wilhelm Gräb* versucht in seinem Fazit im Anschluss an das Panorama der Beiträge gemeinsame Themen zu sondieren und weiterführende Perspektiven zu entwickeln.“ (9ff.).

Markus Aronica zeichnet als Autor verantwortlich für die im LIT Verlag (ISBN 3-643-12585-9) erschienene hervorragende Veröffentlichung **Kirchenbegehungen im Freiburger Münster. Überlegungen aus religionsdidaktischer Sicht**. Zum Inhalt seines empfehlenswerten Buches schreibt der Autor: „Die vorliegende Forschungsarbeit ist eine wissenschaftliche Praxisreflexion, die Theoriedefizite pädagogischen, erwachsenenbildnerischen und seelsorglichen Handelns überwinden und Impulse für die weitere theologische und religionsdidaktische Theorie geben will. Sie geht von der Praxis bildnerischer Einführungen in Kirchengebäude aus – also nicht von fachwissenschaftlichen Diskursen über Kirchengebäude – und führt über religionsdidaktische und theologische Reflexionen zu dieser Praxis zurück. Mein Ziel ist es, die Münstererschließungen, die ich zusammen mit anderen Theologinnen und Theologen, Pädagoginnen und Pädagogen sowie Kirchenführerinnen und Kirchenführern so durchführe und schriftlich niederlege, dass darin Kirchenkunst, heutige Theologie und Lebensdeutung der Besucher ins Gespräch kommen, theologisch zu fundieren sowie – wo möglich und nötig – kritisch weiterzuentwickeln. Dazu lege ich dar, was man in religionsdidaktischer Hinsicht mit Kirchenbegehungen in negativem Sinn anrichten und in positivem Sinn erreichen kann. Im ersten Teil der Arbeit befrage ich Praxishilfen für Kirchenbegehungen: Welche Inhalte lehren, welche Fähigkeiten fördern die einführenden Veröffentlichungen zum Freiburger Münster, welche seelsorglichen und bildnerischen Intentionen verfolgen sie, nach welchen Prinzipien erschließen sie Motivik und Symbolik der Kirchenkunst, welche Gottes- und Sinnbegriffe verbinden sie mit Architektur und Bildwerken? Wie gehen diesbezüglich gängige Einführungen in Ikonographie, Gottesdiensttheologie, Museums- und Kunstdidaktik sowie Kirchenraum- und Religionspädagogik vor? Aus der Bestandsaufnahme entwickle ich theologische Perspektiven dafür, womit man sich bei Kirchenbegehungen in religionsdidaktischer Hinsicht beschäftigen sollte: Historische und systematische Analysen ergeben, dass man Kirchen nicht als ‚Abbild des Himmels‘ und nur eingeschränkt als ‚sakramentale Gottesdiensträume‘ erschließen sollte, denn sie sind primär ‚religiöser Ausdruck‘ zu Zentralthemen christlichen Glaubens und Lebens. Da dessen theoretische Plausibilität und praktische Glaubwürdigkeit interkonfessionell, interreligiös und überhaupt religionskritisch angefragt ist, setzen sich Kirchenbegehungen religionsdidaktisch mit dem Sinnstiftungspotential von Kirchenkunst auseinander. Nach welchen religionsdidaktischen Konzepten kann dies geschehen? Vor dem Hintergrund der Skepsis der Kirchenbesucher gegenüber Kirche und Religion empfehle ich bildnerisch kulturdiakonische Konzeptionen, welche man je nach Interesse der Gäste mystagogisch oder evangelisierend vertiefen kann. Die Allegorien und Symbole religiösen Ausdrucks erschließe man elementarisierend bzw. auf symboldidaktisch-ästhetische Weise, bevorzugt im Wechselspiel religiösen Wahrnehmens und Ausdrückens nach Stefan Altmeyer. Eine Kriteriologie, ob und wie

religiöser Ausdruck dabei als plausibel und glaubwürdig erfahren werden kann, liefern religionsphilosophische Reflexionen darauf, was Kirchenbegehungen allgemein hinsichtlich Persönlichkeitsbildung und speziell hinsichtlich religiöser Orientierung leisten können und sollen. Die erarbeiteten theoretischen Grundsätze wende ich im dritten Teil auf Führungen am und im Freiburger Münster an. Ich skizziere ihre grundlegenden Inhalte in religionsdidaktischer Hinsicht sowie Betrachtungen ausgewählter Bildthemen und Bildwerke. Weder kann ich dabei etwas zu geschichtlicher Forschung beitragen noch überhaupt tief in Kunst-, Kultur-, Sozial- und Religionsgeschichte eindringen. Meine Erläuterungen sind auch keine Handlungsanweisungen in der Art von Praxishilfen, welche Kirchenführungen vorkonzipieren. Sie geben vielmehr theologische Orientierung für die Bewertung und Weiterentwicklung von schriftlichen und mündlichen Kirchenführungen, die explizit oder implizit beanspruchen, Kultur und Religion des Freiburger Münsters – oder auch von Kirchengebäuden allgemein – sinnstiftend für uns heute zu entfalten.“ (21f.). In seiner Zusammenfassung hält der Verfasser fest: „Ausgehend von überwiegend unbefriedigenden Einführungen in das Freiburger Münster und in Kirchenkunst allgemein – unbefriedigend, weil sie teils in religionsdidaktischer Hinsicht kaum Anregungen bieten, teils katechetisch bzw. missionarisch scheinbar zeitlose christliche Ikonographie, Gottesdiensttheologie und Glaubenspraxis vermitteln –, habe ich mit Kirchenraum- und Kunstdidaktik eigene Perspektiven für die Erschließung von Kirchengebäuden in religionsdidaktischer Hinsicht entwickelt: So ist es nicht gutzuheißen, wenn Kirchen einfach als Abbild des Himmels oder als sakramentaler Gottesdienstraum interpretiert werden, Kirchenkunst sollte vielmehr als unterschiedlich funktionaler und wirksamer, vergangener und gegenwärtiger Ausdruck zu interessanten religiösen Grundfragen betrachtet sowie auf ihr Sinnstiftungspotential hin überprüft werden. Bei der Sichtung mehrerer möglicher Erschließungskonzepte, wie etwa der Elementarisierung, der Symboldidaktik und ihrer Weiterentwicklungen, ergab sich, dass einem religionsdidaktischen Gespräch über religiösen Ausdruck am besten kulturdiakonische Intentionen sowie Persönlichkeitsbildnerische und philosophisch reflexive (statt bloß theologische) Bildungsimpulse entsprechen. Die skizzierte Münsterführung verbindet im Sinn des Elementarisierungskonzepts Interessen der Gäste mit Gestalt und Gehalt des Kirchenbaus in seinem städtischen Umfeld, vermittelt geschichts- und symboldidaktisch, in welcher Bildsprache das Figurenprogramm der Hauptportalhalle christliche Heilsgeschichte reflektiert und unterstützt ästhetische Aneignungen dazu, wie im Kirchenraum gebetet und Gottesdienst gefeiert wurde, wird und werden könnte. Die Besprechung einzelner Bildwerke vertieft für Kinder und Erwachsene den kreativen, für Jugendliche und Erwachsene den in einem guten Sinn kritischen Umgang mit religiösem Ausdruck zu Schöpfung, Inspiration, Inkarnation, Kreuz, Ostern, Heiligen oder Maria dadurch, dass sie Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten kennen lernen, die Sinngehalte christlicher Bildwerke vor zumindest teilweise bewussten Hintergründen der Geschichte, Theologie und Philosophie rezeptionsästhetisch weiterdenken. Dies kann und soll in der hier vorgestellten Weise des Theologisierens und Philosophierens durchaus zu Metaphern- und Bildkritik führen: Eine triumphalistische (gegebenenfalls intolerante oder sogar antijüdische), nicht wie beispielsweise in der Hauptportalhalle weitgehend theologisch gebrochene, Allegorik und Symbolik der *Gottesherrschaft* ist weit weniger gut geeignet, das christlich bezeugte Verhältnis von Mensch und Gott auszudrücken als Ausstattungs- und Bildmotive freier und liebevoller interpersonaler *Begegnungen* ohne Machtgefälle zwischen Gott und Mensch bzw. der Menschen untereinander. So lehrt eine solche Münsterbegehung – und allgemein diese Arbeit – in geschichtlicher Hinsicht, welche Funktionen religiöser Ausdruck in Kirchen erfüllen *soll*, und in religiöser Hinsicht, welche er

erfüllen *kann*, konfrontiert man ihn mit vernünftigen religiösen und religionskritischen Fragen und Interessen seiner Betrachter heute.“ (239f.). Eine willkommene Veranschaulichung der Thesen von Aronica bieten seine im Promo Verlag erschienenen hochkarätigen Einführungen in das Bildprogramm der Portalhalle im Freiburger Münsterturm **Vom Teufelchen zum Weltenrichter** (ISBN 3-923288-74-8), zu den Fenstern im Freiburger Münster **Farbe und Licht** (ISBN 3-923288-46-5), zu den Tafelbildern des dortigen Hochaltars **Göttlich gekrönt** (ISBN 3-923288-72-4) sowie zu den Bildwerken am und im Kapellenkranz **Wert und Würde** (ISBN 3-923288-56-4).

Die beiden folgenden herausragenden, in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig veröffentlichten Neuerscheinungen widmen sich dem Phänomen der Konfessionslosigkeit. Miriam Rose und Michael Wermke sind die Herausgebenden des Bandes **Konfessionslosigkeit heute – zwischen Religiosität und Säkularität** (ISBN 3-374-03385-0), der religiöse Unbestimmtheiten 1. in empirisch-theologischer und religionssoziologischer Perspektive, 2. in religionsphilosophischer und religionstheoretischer Perspektive, 3. in Ostdeutschland, 4. in Südosteuropa, 5. als Phänomen postsäkularer Kultur, 6. im Dialog mit kirchlichen Institutionen und 7. als Herausforderung für religiöse Bildung thematisiert. Der Band ist in seinem Aufbau als Wechselspiel dieser Perspektiven konzipiert. In der Einleitung halten die Herausgebenden fest: „Im allgemeinen Sprachgebrauch bestimmt ‚konfessionslos‘, wer keiner religiösen oder konfessionellen Gemeinschaft angehört, wer sich also formal nicht mit einer bestimmten Sozialgestalt von Religion identifiziert. Eine solche formale Nicht-Religionszugehörigkeit ist in den einzelnen Regionen Europas sehr verschieden ausgeprägt, sowohl quantitativ als auch mentalitätsbezogen. In besonders starkem Maße findet sich das Phänomen der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland, aber auch in bestimmten anderen Regionen Europas. Mit Blick auf die gesamteuropäische Situation ist geradezu von einer Vielfalt unterschiedlicher religiöser Kulturen zu sprechen: Die religiöse Landkarte Europas differenziert sich nicht nur in die christlichen Konfessionen und den Islam einschließlich der jüdischen Diaspora, sondern auch in verschiedene Formen zunehmender Konfessionslosigkeit aus. Diese heterogene Situation in den einzelnen europäischen Ländern resp. in Europa besitzt großen Einfluss auf die nationale und internationale Politik, auf die Rechtsprechung (z. B. Kopftuchverbot, EU-Verfassung) und auf den gesellschaftlichen Frieden zwischen den einzelnen europäischen Regionen. In diesem Sinne liefert der vorliegende Band einen Beitrag, die systematisch-theologischen, praktisch-theologischen und religionssoziologischen Perspektiven hinsichtlich des Phänomens der Konfessionslosigkeit zusammenzuführen und dadurch die Suche nach angemessenen theologischen Verstehenskategorien für dieses komplexe gesellschaftliche Phänomen in Europa zu fördern. Theologie arbeitet bisher mit klaren Kriterien, aufgrund derer eine Einstellung, eine Person oder ein Phänomen als religiös oder nichtreligiös, und somit als eindeutig bestimmt werden kann, so sehr auch *innerhalb* des religiösen Bereiches komplexe Brechungen gedacht werden (z. B. simul iustus et peccator, anonymes Christentum). Bezüglich solcher Kriterien für Religion existieren höchst unterschiedliche Vorschläge; sie reichen von Praxisvollzügen (Weihnachtsgottesdienstbesuch) bis hin zu existentiellen Einstellungen (Sinnsuche). Das vielschichtige Feld der Konfessionslosigkeit, wie es die Religionssoziologie untersucht, lässt sich nicht (mehr) im Dual von Religion/ Nicht-Religion bzw. religiös/areligiös beschreiben und bewerten, sondern bedarf eines Dritten. Dieses Dritte würde ein Zwischenfeld bezeichnen, welches mittels seiner und in seinen Ambivalenzen zu erfassen ist. Dafür existieren begriffliche Vorschläge, wie zum Beispiel ‚religioid‘ oder ‚religionsaffin‘, die jedoch in

den Fachdiskursen bisher kaum eine Rolle spielen. Solche Vorschläge zu einer nicht-dualen Religionshermeneutik sollen auf ihre Leistungsfähigkeit zur Phänomen-Erfassung erprobt und zur Anregung für die Entfaltung komplexer Konzepte nutzbar gemacht werden. Auch vor dem Hintergrund dieser Differenzen wird deutlich, dass die religiösen Gegenwartslagen noch nicht hinreichend beschrieben werden können durch die Feststellung von formaler Konfessionslosigkeit, durch Begriffe wie ‚vaga-bundierende Religiosität‘ oder mit Ausweichbegriffen wie postsäkular. Religionssoziologische Forschung besagt, dass die Haltung der Gesellschaft/ der Individuen zu Religion als Ambivalenz und in ihren Ambivalenzen fassbar ist (in historischer Perspektive). Wissenschaftlich interessant und herausfordernd ist es, dass Konfessionslosigkeit vielfach keine dezidiert eindeutig und konsequent ablehnende Haltung zur Religion bedeutet, wie sie mit den Begriffen Atheismus oder Areligiosität bezeichnet werden könnte. Stattdessen ist Folgendes zu beobachten: Religion im Sinne einer definierten traditionellen Konfessionszugehörigkeit wird vielfach nicht mehr als ernstzunehmende Alternative wahrgenommen, und doch integrieren Menschen einzelne religiöse Vorstellungen (wie Unsterblichkeit der Seele) oder Praktiken (Gebetsanrufe) in ihr Leben und setzen sich religiösen Sinndeutungen aus. So machen neuere religionssoziologische Untersuchungen im Osten Deutschlands auf ein doppeltes, in sich paradoxes Phänomen aufmerksam: Einerseits eine durch den DDR-Weltanschauungsstaat ‚forcierte Säkularität‘, die zu einem weitgehenden Verlust der Bindekraft der Kirchen geführt hat; andererseits findet sich gerade in der jüngsten Generation eine als ‚agnostische Spiritualität‘ bezeichnete Haltung und Form moderner Religiosität. Jugendsoziologische wie auch religionspädagogische Jugendstudien im Osten wie auch im Westen Deutschlands bestätigen den kirchlichen Traditionsabbruch unter Jugendlichen, sie weisen aber zugleich religiöse, mitunter christlich geprägte Glaubenseinstellungen und -praxen nach, die unabhängig von der Konfessionszugehörigkeit von Jugendlichen geteilt werden.“ (9ff.). Und in ihrem Ausblick schreiben die Herausgebenden: „Konfessionslosigkeit der Mehrheitsgesellschaft verändert die allgemeinen Plausibilitätsstrukturen. Der Glaube an Gott muss sich in und angesichts dieser Plausibilitätsstrukturen bewähren und rechtfertigen lassen, auch für die Glaubenden selbst. Konfessionslosigkeit ist aber nicht nur sozial und mentalitätsprägend relevant, sondern auch in ihrer spirituellen Bedeutung für den christlichen Glauben. Konfessionslosigkeit steht damit auch für die Erfahrung der Abwesenheit Gottes und damit für eine eigene Art von Gotteserfahrung, welche der christliche Glaube an den universalen Gott der Geschichte nicht ignorieren dürfe. Konfessionslosigkeit stelle daher eine ‚heilsame Verstörung‘ für die Glaubenden dar, die theologisch produktiv zu bearbeiten sei. Eine argumentative Auseinandersetzung spielt für die Glaubenden dann eine höhere Rolle; die kirchliche Verkündigung und die Bildungsanstrengungen der Kirche sollten dann auf diese spezifischen Bedürfnisse eingehen. Die nicht-kirchliche Mehrheitsgesellschaft, so zeigen die Beiträge, kann eine ‚säkulare Schweigespirale‘ und damit einen Normalitätsdruck erzeugen, unter dem ein religiöses Bekenntnis als ‚anormal‘ und als nicht nachvollziehbare Lebensoption gilt. Die Kirchen müssen durch ihre Öffentlichkeitsarbeit darauf hinwirken, dass Religion eine gesellschaftlich akzeptierte Option bleibt, auch wenn diese Option von immer weniger Menschen in (Ost-)Deutschland und Europa explizit gewählt wird. Eine naheliegende Reaktion von christlichen Gemeinden wäre es, sich immer noch mehr in sich selbst zurückzuziehen. Das aber würde dem gelebten Glauben schaden, der nach seinem Selbstverständnis offen ist und sich für das Öffentliche interessiert. Eine besonders große Herausforderung aber stellt diese Situation für die religiöse Erziehung und Bildung dar. Wie können Kinder in den christlichen Glauben hineinwachsen, in seine Alltagsrelevanz und in die Fülle seiner Ausdrucksformen,

wenn religiöser und christlicher Glaube als gesellschaftliche Ausnahme erscheint? Christliche Schulen spielen dafür eine entscheidende Rolle und sollten in dieser hohen Bedeutung auch von den Kirchen gewürdigt werden. Wenn die Mehrheitsgesellschaft, wie mittlerweile in Ostdeutschland, konfessionslos ist oder wird, wie sind die *Aufgaben und Funktionen der christlichen Kirchen* dann noch in der Gesellschaft zu definieren? Diese Frage diskutierten die Teilnehmenden kontrovers. Konsens aber besteht darüber, dass die Kirche Aufgaben in und für die Öffentlichkeit wahrnehmen sollte und sich nicht ausschließlich nach innen wenden soll. Die Kirche soll den demokratischen, menschenrechtsbasierten Staat und die ihm entsprechende demokratische Kultur stützen, weil diese christliche Wurzeln haben und manifest gewordenes Christentum darstellen. Diskutiert wurde auch die Position, dass die Kirche ein Raum sein sollte, in dem die vielen Lebenserfahrungen, auch extreme Erfahrungen, sich artikulieren können und nach Deutungen gesucht werden kann. Ansonsten verdrängt die Gesellschaft extreme Erfahrungen mit der Folge, dass diese als Gewalt auf sie zurückschlagen. Noch allgemeiner aber kann die Kirche sich als Ort verstehen, an dem Menschen überhaupt Fragen entwickeln und stellen können. Kirche kann aber auch zu stehen kommen als Institution des religiösen Symbolsystems, das sie zu pflegen und zu stabilisieren hat, damit Menschen damit umgehen können, wenn sie das brauchen. Daran schließt sich die Überlegung an, ob Gewalt in der Gesellschaft eine Folge einer instabilen religiösen Symbolordnung ist, einer mangelnden Fähigkeit, sich selbst mit seinen Erfahrungen religiös zu verorten und zu verstehen. Diesen Überlegungen zur öffentlichen Aufgabe der Kirchen entsprechen die Überlegungen zur *Aufgaben und Funktionen religiöser Bildung*. Religiöse Bildung meint die Bildung von Individuen, mit Religion einen informierten und kompetenten Umgang zu pflegen. Religiöse Bildung in diesem Sinne sollte, so die Diskussion, unter dem Vorzeichen einer forcierten religiösen Pluralisierung und zeitgleichen Säkularisierung unserer Gesellschaft daher jeder Bürgerin und jedem Bürger ermöglicht werden. Diese Form einer ‚grundständigen‘ religiösen Bildung ist daher klar von konfessionellem Religionsunterricht und kirchlichen Bildungsangeboten zu unterscheiden. Die Aufgabe einer solchen allgemein gefassten religiösen Bildung besteht nun - so der Konsens der Experten - im Folgenden: Religiöse Bildung hat Differenzkompetenz zu vermitteln im Zusammenhang mit Dialogfähigkeit. Das meint die Kompetenz, Unterschiede hinsichtlich der religiösen Haltung wahrzunehmen, konstruktiv zu verarbeiten und darüber in einen respektvollen Austausch treten zu können. Das erfordert Klarheit über die eigene Haltung zur Religion. Religiöse Bildung hat also auch die Aufgabe, religiös unbestimmte Haltung in einen bewussten, reflektierten Umgang mit Religion zu überführen, wie auch immer dieser Umgang dann aussehen mag. Andererseits stellt sich die nicht nur didaktische Frage, wie im Sinne der Selbstbildung eine solche Positionierung gegenüber Religion zu entwickeln ist. Reicht eine religionskundliche resp. religionswissenschaftliche Bildung, die bewusst auf eine Bekenntnisbezogenheit verzichtet, aus, oder bedarf es vielmehr der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit bekenntnisbezogenen Bildungsangeboten, die erst eine je individuelle Verhältnisbestimmung zu manifesten wie auch zu unbestimmten Formen von Religion ermöglichen? Menschen, die sich dabei für den christlichen Glauben entscheiden, sollte Unterstützung angeboten werden, diese spezifisch religiöse Identität zu entwickeln und zu vertiefen (konfessioneller Religionsunterricht/kirchliche Bildungsangebote). Religiös gebildete Menschen sind dann - unabhängig von ihrer gewählten Haltung zur Religion - fähig, religiöse Begründungen im politischen Diskurs in nicht religiöse Begründungen zu übersetzen und umgekehrt. Als Experten für solche Übersetzungen haben allerdings die akademischen Theologinnen und Theologen zu gelten. Konfessionslosigkeit als Abwesenheit von Zuordnung zu sozialen

und institutionellen Formen von Religion hat – so eine gemeinsame Arbeitshypothese der Tagungsreferenten resp. der Autorinnen und Autoren – tiefgreifende Folgen für die Dynamik gesellschaftlicher Prozesse, da die einzelnen Gesellschaften in Europa sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein auf christliche Sozialformen von Religion bezogen und sich weiterhin beziehen, ob nun affirmierend, abgrenzend oder differenzierend. Die Verhältnisbestimmung und die Ausdifferenzierung von religiöser Pluralität und Konfessionslosigkeit als Formen ‚legitimer Heterogenität‘ stellen damit eine künftige gemeinsame Aufgabe für die theologische Reflexion über kirchliche Verkündigung und religiöse Bildung dar. Daher ist zukünftig darüber zu forschen, welche Folgen Konfessionslosigkeit für Gesellschaft und ihre Entwicklungsprozesse hat und umgekehrt, wie die Dynamik moderner europäischer Gesellschaften auf das Phänomen Konfessionslosigkeit wirkt. Beides wiederum hat Konsequenzen für die Kirchen in diesen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen.“ (23ff.). **Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext** lautet der Titel des von Michael Domsgen und Dirk Evers herausgegebenen Bandes (ISBN 3-374-03294-5), der in drei Teile gegliedert ist: 1. Den Kontext verstehen – Religionstheoretische Perspektiven, 2. Aus Geschichte lernen – Historische Perspektiven, 3. Impulse zur Orientierung – Systematische Perspektiven. Auch in ihrem Vorwort konstatieren die Herausgebenden: „Mit der Wiedervereinigung Deutschlands ist ein Thema auf die Tagesordnung gestellt worden, das bis dahin nur als regional begrenzte Herausforderung im Blick war. Mehrheitliche Konfessionslosigkeit galt lange Zeit als Begleiterscheinung des Sozialismus, die hauptsächlich in protestantisch geprägten Ländern auftrat. Nicht wenige verbanden deshalb mit der Friedlichen Revolution in der DDR die Hoffnung auf einen religiösen Neubeginn und ein Aufblühen kirchlicher Religiosität. Dies hat sich bekanntlich nicht bestätigt. Inzwischen ist klar, dass Konfessionslosigkeit nicht nur in Ostdeutschland, sondern in Deutschland insgesamt und darüber hinaus auch in Europa und in den USA ein Thema ist, das Gesellschaft und Kirchen beschäftigt und nachhaltig beschäftigen wird. So verwundert es nicht, dass in der letzten Zeit die Tatsache, dass Menschen keiner Religionsgemeinschaft (mehr) angehören (wollen), verstärkt ins Blickfeld des Interesses tritt. Dabei sind es nicht nur kirchen- und religionssoziologische Analysen, die vorgelegt werden. Vielmehr erweitert sich das Spektrum des Zugriffs, auch wenn dabei praktisch-theologische und religionspädagogische Arbeiten dominieren sowie systematisch-theologische Überlegungen verstärkt vorgenommen werden. Was bisher jedoch fehlt, ist der Versuch, sich dem Thema aus der Gesamtheit aller theologischen Disziplinen heraus zuzuwenden, folgen doch aus der beschriebenen Situation Denk- und Gestaltungsaufgaben, die das Ganze der Theologie betreffen. Der vorliegende Band widmet sich diesem Desiderat, indem erstmals eine Theologische Fakultät in ihrer Gesamtheit dieses Thema als gemeinsame Herausforderung begreift und bearbeitet. Vertreter aller theologischen Fächer an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg setzen sich aus ihrer jeweiligen Perspektive heraus mit dem Themenfeld auseinander und tragen auf diese Weise zu einer vertieften Wahrnehmung bei. Eine besondere Prägung erhalten die Beiträge nicht zuletzt dadurch, dass hier nicht lediglich über Konfessionslosigkeit geschrieben wird, sondern das theologische Nachdenken in gewisser Weise auch darin eingebettet ist, insofern Sachsen-Anhalt das Bundesland mit der höchsten Konfessionslosigkeit in ganz Deutschland ist.“ (5). Domsgen hält am Schluss seines Beitrags zurecht fest: „Vor diesem Hintergrund wird noch einmal deutlich, dass der Begriff der Konfessionslosigkeit ‚mehr eine Problemanzeige als eine inhaltliche Beschreibung‘ darstellt. Doch genau darin liegt auch seine Stärke. Er fixiert inhaltlich nichts, wo nach dem momentanen Stand der Erkenntnis noch nichts fixiert werden kann, weil vieles noch unerforscht ist. Konfessionslosigkeit ist in Ost-

deutschland mehrheitlich ererbt und geht zum großen Teil mit religiöser Indifferenz einher. Doch bereits an dieser Stelle wäre zu differenzieren. Wenn man am Terminus der religiösen Unbestimmtheit festhalten möchte, könnte man von einer Unbestimmtheit zwischen Normalität, Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit sprechen. Allerdings wäre damit inhaltlich wenig ausgesagt und vielmehr der Modus in der Begegnung dem Religiösen gegenüber im Blick. Auch blieben die spezifischen Deutungsmuster und Lebensbewältigungsstrategien im Dunkeln. Insofern spricht viel dafür, in der momentanen Situation bei dem etwas sperrigen, aber gerade in seiner inhaltlichen Offenheit nichts unzulässig vorwegnehmenden Begriff der Konfessionslosigkeit zu bleiben, dies allerdings im Wissen, dass es sich hier um einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren handelt. Tendenzen der Abwertung sollen damit nicht verbunden sein. Weder geht es um eine nach Defiziten suchende Perspektive (konfessionslos) noch um eine vorschnell christliche Grundeinsichten aufgebende Orientierung an Begriffen, die auf den ersten Blick eher anschlussfähig scheinen (konfessionsfrei). Denn Freiheit ohne Bindung ist hoch problematisch. Außerdem zeigen die bisher angestellten Überlegungen, dass auch Konfessionslose über ‚Bekenntnisse‘ verfügen, an denen sie sich orientieren. Von einer tabula rasa in rebus religionis ist nicht auszugehen. Konfessionslosigkeit ist ein vielschichtiges, hoch komplexes Phänomen, das nicht einfach im Gegenüber zur Kirchlichkeit zu beschreiben ist. Dies gilt schon deshalb, weil auch Kirchlichkeit ein inhaltliches Spektrum markiert, das lediglich über die Mitgliedschaft in einer der großen Kirchen zusammengehalten wird. Wer Konfessionslosigkeit inhaltlich ausloten will, müsste dies auch im Feld der Kirchlichkeit tun. Dann ergäbe sich ein interessantes Bild. Allerdings sollte zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Orientierung an der organisierten Religion auch nicht leichtfertig aufgegeben werden, weil die Kirchenmitgliedschaft durchaus grundlegenden Einfluss auf die Profilierung eigener Religiosität hat, ohne hier ‚alleinerziehend‘ oder ‚allmächtig‘ zu sein. Insofern würde sich ein komplementäres Vorgehen anbieten. Einerseits sollte das religiöse Feld organisationssoziologisch abgeschritten werden. Andererseits wäre die individualpsychologische Perspektive zu berücksichtigen. In der Kombination beider Perspektiven ergäbe sich ein Gesamtbild. Damit dies jedoch möglich wird, bedarf es weiterer empirischer Forschungen, die vor allem in der individualpsychologischen Perspektive vieles von dem aufhellen, was bisher unbekannt ist.“ (26f.).

Im Mittelpunkt des in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03907-4) erschienenen Handbuchs **Religiosität und kirchliche Bindung in der älteren Generation** von Petra-Angela Ahrens stehen fundierte und auch praktisch nutzbare Erkenntnisse für praktisch-theologische Alter(n)sforschung. In der Einleitung führt die Verfasserin dazu aus: „Im Jahr 2010 hat das Sozialwissenschaftliche Institut der EKD eine empirische Untersuchung in der älteren Generation durchgeführt, die erstmals auf einer breiten Datenbasis wichtigen Themen der Alter(n)sforschung aus der kirchen- und religionssoziologischen Perspektive genauer nachgegangen ist. Die Repräsentativbefragung wurde mit 2.022 deutschsprachigen Befragten – Evangelischen und Konfessionslosen – ab 50 Jahren in Form von Face-to-Face-Interviews durchgeführt. Der vorliegende Band präsentiert im *ersten Abschnitt* Ausgangspunkte der Befragung, Untersuchungsanlage und grundlegende Ergebnisse. Die Ergebnisse gehen zunächst auf das subjektive Befinden, Altersbilder und die religiöse Selbsteinschätzung der Befragten ein. Anschließend werden die religiös-kirchlichen Orientierungen der Evangelischen konkretisiert. Der *zweite Abschnitt* bietet weitergehende, vertiefende Informationen zu den folgenden Themenbereichen: 1. *Dimensionen der Religi-*

osität: Welche inhaltlichen Aspekte kommen bei der religiösen Selbsteinstufung zum Tragen? Ein Exkurs widmet sich speziell dem „Glauben an ein Leben nach dem Tod“ in der älteren Generation. 2. *Tradierung der religiös-kirchlichen Bindung in der Familie*: In dieser Untersuchung wird die familiäre Tradierung religiös-kirchlicher Bindungen erstmals über fünf Generationen betrachtet. Damit kann ein Zeitraum in den Blick genommen werden, der bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht und einen Ausblick in die nähere Zukunft gestattet. Eigene Aufmerksamkeit gilt der genderspezifischen religiösen Tradierung. 3. *Kritische Lebensereignisse*: Welche Umbruchsituationen erinnern die Befragten, wie erleben und bewerten sie diese? Inwieweit übernehmen Religiosität und kirchliche (Ein-)Bindung dabei eine stützende oder stärkende Funktion? 4. *Milieudifferenzierung in der älteren Generation*: Wie gestalten sich milieuspezifische Differenzierungen, wenn der Fokus von vornherein auf die Älteren gerichtet ist? Und in welcher Beziehung stehen diese Lebensausrichtungen zu Religiosität und kirchlicher Bindung? Im Folgenden werden Fragestellung und Hauptbefunde zur Erstveröffentlichung kurz erläutert. Anschließend werden Aufbau und Inhalt der im zweiten Abschnitt behandelten thematischen Schwerpunkte vorgestellt: Die ältere Generation ist nicht nur vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in den Blickpunkt der gesellschaftspolitischen Diskussion in Deutschland gerückt. Die unter dem Kürzel ‚Wandel des Alter(n)s‘ rangierenden Erkenntnisse der Alter(n)sforschung zeigen die gleichzeitig enorm gestiegenen Gestaltungsbedürfnisse und -möglichkeiten in der älteren Generation auf. Dies gilt insbesondere für die Menschen im ‚dritten Alter‘, das mit der Spanne von etwa 60 bis 75 Jahren veranschlagt wird. Die genauere Analyse der Bedeutung dieser Erkenntnisse für die religiös-kirchliche Orientierung der Älteren ist demgegenüber jedoch weitgehend ein Desiderat geblieben. Dies war der zentrale Ausgangspunkt für unsere Untersuchung. Zugleich ist die ältere Generation – mehr oder auch weniger gewollt – der quantitativ gewichtigste Adressatenkreis kirchlicher Angebote. Dies hat mit der – im Vergleich zu den jüngeren Evangelischen – engeren kirchlichen Bindung der älteren Generation zu tun, liegt zum Teil aber auch an der demografischen ‚Alterung‘, die unter den Mitgliedern der evangelischen Kirche besonders zu Buche schlägt. Allerdings mehrten sich bereits in der Planungsphase der Untersuchung auch die kritischen Hinweise darauf, dass gerade die aktiven Menschen im ‚dritten Alter‘ weniger von den kirchlichen Angeboten für die Älteren profitieren können, weil diese sich in erster Linie an einem defizitären Altersbild ausrichten. Grund genug also, auch der Nutzung kirchlicher Angebote und dem kirchlichen Engagement in der älteren Generation genauer nachzugehen. Im ersten Ergebnisteil steht zunächst die subjektive Befindlichkeit aller Befragten im Blickpunkt: Lebenszufriedenheit und Gesundheitsempfinden, individuelle Vorstellungen über das eigene Alter (subjektives Alter und Verständnis des Altersbeginns) und Älterwerden (individuelle Altersbilder). Des Weiteren wird erkundet, wie die ältere Generation ihrerseits auf generalisierende Zuschreibungen an ältere Menschen (kollektive Altersbilder) reagiert. Besonderes Augenmerk gilt in diesem Ergebnisteil zum Ersten den Abweichungen beziehungsweise Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Altersstufen, um damit genauere Einsichten in das Verständnis des Alter(n)s seitens der älteren Generation zu gewinnen. Zum Zweiten wird den Beziehungen der unterschiedlichen Selbstdeutungen und Vorstellungen zur Religiosität nachgegangen. Leitend war hier die Frage, inwieweit – etwas verkürzt formuliert – die eigene Religiosität an ein defizitäres beziehungsweise aktives Verständnis des Alter(n)s anknüpft. Die Analysen arbeiten als zentrales Ergebnis heraus, dass sich die ältere Generation – insbesondere die Befragten im ‚dritten Alter‘ – von defizitären Altersbildern eher abgrenzt und vielmehr die positiven beziehungsweise aktiven (Selbst-)Zuschreibungen favorisiert. Dieser sich durch praktisch alle

Fragen ziehende Befund lieferte auch die Vorlage für den Titel der Veröffentlichung: ‚Uns geht’s gut‘. Darüber hinaus rechnen sich die meisten der Befragten selbst gar nicht zu den Alten. Erst mit Beginn des ‚vierten Alters‘, zum Ende des achten Lebensjahrzehnts verändert sich dieses Selbstverständnis. Die Religiosität dockt ihrerseits an die eher am Aktivitätsparadigma orientierten Einschätzungen an: Wer sich selbst als religiös versteht, äußert im Vergleich zu weniger religiösen Personen ein größeres Wohlbefinden, fühlt sich jünger und identifiziert sich stärker mit positiven beziehungsweise aktiven Altersbildern – und dies auch unabhängig von der eigenen Alterszugehörigkeit. Dieses Ergebnis untermauert nicht nur die in anderen Untersuchungskontexten nachgewiesenen, positiv belegten Deutungszusammenhänge der Religiosität – hier erstmals in Bezug auf wichtige Themen der Alter(n)sforschung. Nicht zuletzt lässt es sich auch als Anfrage an die in Theologie und Kirche vorherrschende Deutung des Alters vom Lebensende her verstehen, die den näherrückenden Tod mit der bewusster werdenden Hoffnung auf das ewige Leben verbindet – also gerade umgekehrt die defizitäre Perspektive auf das Alter an eine (wieder-)erstarrende Religiosität knüpft. Im zweiten Ergebnisteil stehen die Evangelischen im Blickpunkt: Kirchliche Verbundenheit, Religiosität und Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs kommen als Indikatoren für die Einschätzung der allgemeinen religiös-kirchlichen Nähe der Kirchenmitglieder zum Einsatz. Mehr oder weniger religiös konnotierte Lebensperspektiven und unterschiedliche Gottesbilder, Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben, Bekanntheit und Nutzung übergemeindlicher Angebote sowie das ehrenamtliche Engagement in der Kirchengemeinde konkretisieren und differenzieren die religiös-kirchlichen Orientierungen in der älteren Generation. In der Gesamtbilanz erweist sich die ältere Generation der Evangelischen keineswegs als besonders glaubensstark und kirchennah. Die Mehrheit betrachtet sich als höchstens ‚etwas‘ kirchlich verbunden oder ‚etwas‘ religiös und besucht bestenfalls einige Male im Jahr einen Gottesdienst. Damit ergibt sich eine im Vergleich zu früheren Untersuchungen nur mehr verhaltene religiös-kirchliche Nähe. Für diese lässt sich zwar tatsächlich eine Intensivierung über die Altersstufen feststellen. Allerdings gilt dies nur für die Befragten im ‚dritten Alter‘. Bei den Befragten im ‚vierten Alter‘ ist wieder ein leichter Rückgang zu beobachten. Aus der genaueren Analyse der praktischen Einbindung in das kirchliche Leben geht hervor, dass Beteiligung und ehrenamtliches Engagement auch bei den Älteren ‚kerngemeindlich‘ strukturiert sind: Nur wer sich selbst eine starke religiös-kirchliche Nähe zuspricht, nutzt die Möglichkeiten einer aktiven Teilhabe am kirchlichen Leben, und zwar weitgehend unabhängig von der konkreten Ausrichtung der Angebote. Die klassischen gemeindlichen Seniorenangebote – Seniorennachmittage und Ausflüge – stoßen erst bei den Befragten, die auf das Ende des dritten Alters zusteuern, auf wachsendes Interesse. Speziell für die aktiven Älteren konzipierte Formate spielen kaum eine Rolle, sind mitunter auch (noch) weitgehend unbekannt. Die Mehrheit der Evangelischen in der älteren Generation wird mit den bestehenden kirchlichen Angeboten aber nicht erreicht. Gerade die vitalen Menschen im ‚dritten Alter‘ nutzen – wenn überhaupt – vorrangig die punktuellen Veranstaltungen wie Kirchenkonzerte und Gemeindefeste, die auch in anderen Altersgruppen zu den beliebtesten Angeboten zählen. Und zumindest dieses Interesse scheint mit dem Eintritt in den Ruhestand stärker zu werden. Von den speziell auf die Älteren ausgerichteten Formaten fühlen sie sich aber weniger angesprochen. Und dies kann auch kaum verwundern, wenn man bedenkt, dass die meisten der Befragten sich selbst auch nicht zu den Alten rechnen.“ (17ff.).

Durchwegs interessante Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt enthält der von Ilona Nord und Swantje Luthe in der Edition Treskaia im Garamond Verlag (ISBN 3-944830-8) herausgegebene Band **Social Media, christliche Religiosität und Kirche**. In diesem Kontext legt der vorliegende Band für den deutschsprachigen praktisch-theologischen Forschungsbereich einen ersten Überblick vor, der in fünf größere thematische Einheiten gegliedert ist: (1) Medienwissenschaftliche Perspektiven auf Social Media (2) Verhältnisbestimmungen von Religion und Social Media (3) Erkundungsgänge zum Verständnis christlicher Religiosität (4) Religionspädagogische und religionsdidaktische Studien (5) Pastoral-theologische Studien inklusive kirchlicher Öffentlichkeitsarbeit und kommunikationswissenschaftlicher Beratungsarbeit. In ihrer Einleitung begründet dies Nord wie folgt: „Auf diese Weise sollen Perspektiven von Social Media in eine Vielzahl praktisch-theologischer Themengebiete einfließen und damit etwas von dem Veränderungspotential, das genau diese Entwicklung mit sich führt, in seiner Bedeutung für religiöse Kommunikationen verdeutlichen.“ (17). Der Band ist folgendermaßen aufgebaut: „*Der erste medienwissenschaftlich geprägte Abschnitt ist den Veränderungen der Kommunikationskulturen, die Social Media mit sich führen, gewidmet*: Hier ist zuallererst die beschleunigte Entwicklung und Angebotsvielfalt auf dem Gebiet der Social Media zu nennen. Das Internet ist mit ihnen zum zentralen Konvergenzraum medial vermittelter Kommunikation geworden, wie die Medienwissenschaftlerin Joan Bleicher in Rückgriff auf Ramon Reichert ausführt. Sie schildert die historische Entwicklung des Internet in der Perspektive von Social Media und geht dabei auch auf den Wandel des Verständnisses von Privatheit bzw. auf den Verzicht des Schutzes der Privatsphäre ein. Sie erörtert darüber hinaus das Phänomen der Remediation. Es ist eine Ausdrucksform der sogenannten Mashup Kultur, in ihr werden Ton- und Bildmaterial aus früheren Zusammenhängen herausgenommen und (von Amateuren und Amateurinnen) zu neuen Medienproduktionen zusammengestellt. Daniel Michelis, der aus dem Feld der Lehre zu Marketing und Kommunikation das Handbuch Social Media herausgegeben hat, vermittelt gemeinsam mit Stefan Stumpp exemplarische Einblicke in Theorien, Methoden und Modelle. Soziale Medien werden in einem Drei-Ebenen-Modell dargestellt, es geht um individuelle, technologische und sozio-ökonomische Perspektiven sowie um eine Verstehenshilfe dazu, wie das Phänomen der schnellen und unkontrollierten Verbreitung von Informationen gefasst werden kann. Es folgen darauf *im zweiten Kapitel zwei Beiträge*, die exemplarisch zeigen, wie das *Verhältnis von Religion und Medien in grundlegender Absicht aus der Perspektive Evangelischer Theologie* beschrieben werden kann. Manfred Pirner erörtert das Verhältnis von Religion, Religiosität und Medienkultur. Medienkultur, so entfaltet er, ist dabei immer die Basis von Religionskultur. Aber Pirner geht auch in umgekehrter Richtung vor: Er erschließt den Einfluss von Religionen auf Mediennutzungen. Darüber hinaus werden die Ansätze, Medienkulturen als funktionale Äquivalente von Religionen und Mediensozialisierungen als religiöse Sozialisierungen zu sehen, erschlossen. Ebenfalls unverzichtbar ist es nun danach zu fragen, wie man sich im Rahmen Praktischer Theologie auch systematisch-theologisch fundiert auf die Eigenart *religiöser* Kommunikation beziehen kann. Ausgehend von Theoriekonzepten von Charles Sanders Peirce und William James entfaltet Christoph Seibert seine These, dass Religion ihren Ausgang nicht in dogmatischer Lehrbildung nimmt, sondern in bahnbrechenden Erlebnissen Einzelner. In derartigen Erlebnissen lässt sich der Ausgangspunkt zu Religion ausmachen. Sie kommt allerdings nur dann zur vollen Entfaltung, wenn sie eine explizit öffentliche Angelegenheit wird, mit anderen Worten wenn sie eine soziale Dimension zum Ausdruck bringt. Seibert entwickelt seinen weiteren Gedankengang zum Verhältnis von religiöser Kommunikation und

Social Media entlang der Charakterisierungen, die medienethische Diskussionen kennzeichnen: Information, Kooperation und Partizipation. Er macht darauf aufmerksam, dass religiöse Kommunikationen im Bereich von sozialen Medien sowohl Anteil an den Chancen als auch an den Risiken hat, die diese Technologien bieten. *Das dritte Kapitel präsentiert Erkundungsgänge zum Verständnis christlicher Religiosität* im Feld von Social Media. Der erste Beitrag, der von mir selbst verfasst wurde, ist der Bedeutung der Blogkultur für religiöse Kommunikationen und ferner auch für Sozialisationsprozesse gewidmet. In einem kulturellen Kontext, in dem sogar im Feld von lebensbedrohlichen Krankheiten Religion, Glaube, Gott nicht mehr selbstverständlich als Referenzrahmen für Coping-Strategien aufgerufen werden, liegt deutlicher als sonst vor Augen, dass nicht (mehr) feststehen kann, was Religion ist und wo und wie sie auffindbar ist. Die Beschäftigung mit dem Blog einer siebzehnjährigen an Leukämie erkrankten norwegischen Jugendlichen fordert dazu heraus, Religion in elementaren Funktionsweisen zu rekonstruieren und darüber hinaus ihr Verständnis so auszuweiten, dass sie als diskursive Deutungskategorie erkennbar wird. Eine Untersuchung, die ebenfalls dem hermeneutischen Ansatz empirischer Religionsforschung verpflichtet ist, liegt mit dem Beitrag von Kristin Merle vor. Sie interessiert sich zum einen für primär schriftlich basierte Interaktion in dem sozialen Netzwerk Facebook und zum anderen für visuelle interaktive Repräsentationen in und mit Avataren in Welten von Second Life. Im Bereich von Facebook arbeitet sie insbesondere an zwei Grundformen von Religion, welche erstens als Affirmation und zweitens als Diskurs beschrieben werden können. Im Bereich von Second Life thematisiert sie die Bedeutung von Avataren für die spielenden Personen, hinterfragt die Rede von der fehlenden Körperlichkeit im Netz und bietet Verhältnisbestimmungen von Nutzerinnen und Nutzern zu ihren Avataren an. Sie schließt mit dem Vorschlag, Identitäten moderner Subjekte, die aus miteinander verflochtenen Online- und Offline-Kommunikationen hervorgehen, als Hybrid-Identitäten zu verstehen. Christina Ernst untersucht ebenfalls Facebook-Kommunikationen, allerdings geht es ihr darum, traditionsreiche Formate religiöser Kommunikation innerhalb von Internetkommunikationen zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt ihres Beitrags steht die Entfaltung der theologischen Bedeutung bekenntnishafter Rede und Handlungen, hier insbesondere dargestellt anhand des Gebrauchs von Bildern und Symbolen. So vertritt Ernst z. B. die These von einer Wiederbelebung bildhaften Bekennens im Social Web und weist aus, dass und wie bekenntnishafte Reden und Agieren in Formaten von Social Media auch im Bereich der Gottesdienstkultur intensiviert werden kann und sollte. Im Bereich ländeskirchlicher Religiosität findet sich das Element öffentlichen Bekennens vor allem im gemeinsam gesprochenen Glaubensbekenntnis im Gottesdienst. In Social Media ist, so Ernst, dagegen zu beobachten, dass der persönliche Glaube oder die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft Gegenstand öffentlicher Inszenierung ist. Social Media ist längst auch Gegenstand von Kulturproduktionen außerhalb ihrer selbst, so zum Beispiel in massenwirksamen Filmen, mit anderen Worten in sogenannten Hollywood Blockbustern, die Hans-Martin Gutmann als Fokus auf das Thema gewählt hat. In der Durchsicht verschiedener Filme wie unter anderen ‚The Social Network‘ und ‚Avatar‘ zeigt sich, dass sie vor allem die zerstörerischen Folgen einer ungebremsten Ausdehnung der Macht des Internet und der neuen Kommunikationstechnologien inszenieren. Signifikant wirkt in diesem Zusammenhang der genannte Film ‚The Social Network‘ von David Fincher (USA 2010), der die Gründungsphase von Facebook im Jahr 2003 erzählt. Gutmann stellt heraus, dass hier die wahre Welt die Welt der Interaktionen zwischen körperlich im Raum anwesenden Personen ist. Facebook ist, so Gutmann über den Zuckerberg-Film, aus der Erfahrung des Scheiterns von Face-toFace Kommunikationen entstanden. Diese Einsicht, die sich in die-

sem und in vielen anderen Filmen zeigt, weist den Blockbustern eine religiöse Rolle zu. Sie machen ein häufig verdrängtes Lebensgefühl ausdrücklich, das etwas davon weiß, dass die Dinge im tiefsten nicht in Ordnung sind. Johanna Hammann wirbt unter dem Titel ‚Teile dein Leben mit Freunden. Eingeloggt mit Schleiermacher‘ für eine Relektüre von dessen Vorstellung von Geselligkeit aus der Perspektive von Social Media. Sie stellt dessen Verständnis von Religion und Kirche anhand des wirkungsreichen Textes ‚Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern‘ vor und ergänzt dies durch Überlegungen zum ‚geselligen Betragen. Auf diesem Wege möchte sie Räume der Social Media theologisch erhellen. Es ist eine engagierte und den Social Media euphorisch zugeneigte Relektüre Schleiermachers, in die Hammann Einblick gibt: Im Social Web, so schreibt sie, findet sich womöglich der freie Raum, die wahre Community, ein religiöser Schauplatz, nach dem Schleiermacher sich sehnte. Das Microblogging-Format und soziale Netzwerk Twitter steht im Mittelpunkt des Beitrags von Richard Janus. Er kontrastiert den unendlichen Raum, den z. B. eine Online-Enzyklopädie für ihre Beiträge zur Verfügung hat, mit der sich selbst beschränkenden Kommunikationsform Twitter, die Nachrichten bis 140 Zeichen zulässt. Dabei unternimmt er Erkundungsgänge in die antike Welt, z. B. des Pseudo-Dionysios Areopagita, bis hin zur Reformation und Textverwendungen Martin Luthers. So entwickelt er historische Vorläufer zu den literarischen Formen sowohl der Maximalisierung als auch der Minimalisierung. Diese nimmt Janus zum Anlass, Schlüsse zur Wahrnehmung der Anthropologie in diesen medialen Formaten zu ziehen. Es sind die Entfremdungsprozesse, mit denen sich spätmoderne Menschen, ausgesetzt im Cyberspace und von der Notwendigkeit gequält, selbst offline online sein zu müssen, konfrontiert sehen, die im Mittelpunkt von Frank Thomas Brinkmanns Beitrag stehen. Das Leitmotiv seiner Kritik an Social Media findet sich in der Opposition von ‚virtuell‘ versus ‚physisch‘; fälschlicher Weise werde virtuell häufig ‚real‘ gegenüber gestellt, dies aber lehnt Brinkmann ab, denn es verlagere das Problem, mit dem man sich ihm zufolge zu beschäftigen hat. Man könne, so schreibt er, ein Knie eine Nase nennen und doch nicht damit riechen, weil es eben ein Knie bleibe. Seine dekonstruktive Perspektive lässt es für ihn wesentlich erscheinen, dass Social Media die Kennzeichnung als ‚sozial‘ nicht verdient habe. In seinem Beitrag finden sich, wie oben bereits gesagt, auch Notizen zur Tagungsauswertung. *Das vierte Kapitel ist religionspädagogischen und religionsdidaktischen Perspektiven* in der Auseinandersetzung mit Social Media gewidmet. Ich selbst habe eine Studie zu diesem Schwerpunkt beigetragen, die eine Aufschlüsselung des massenhaft unter jugendlichen bekannten Phänomens des Cybermobbings beabsichtigt. Es wird die bisherige, insbesondere in ethischer Perspektive in der Religionspädagogik erarbeitete Aufnahme des Themas dargestellt und gezeigt, dass über diese hinaus gerade eine ästhetische Auseinandersetzung mit Cybermobbing im Religionsunterricht von hoher Plausibilität sein kann. In dieser phänomenologisch geschulten Perspektive nimmt die Diskussion des theologischen Topos ‚Scham‘ und die Fähigkeit, Scham zu empfinden, auszuhalten und zu überwinden, zentrale Bedeutung ein. Sie wird als notwendige Station von Sozialisationsprozessen Jugendlicher auf dem Weg zu einer selbstbewussten Persönlichkeit markiert. Auch Jens Palkowitsch fragt nach Möglichkeiten, Social Media als Unterrichtsthema zu entfalten. Er schildert die Entwicklung und Durchführung einer Unterrichtsreihe zu Social Media im evangelischen Religionsunterricht. Einerseits eröffnet er sensible Wege zur Erörterung eines lebensweltlich bedeutsamen Themas von Schülerinnen und Schülern, das in keinem Fall in den Verdacht der unzulässigen Okkupation durch Religionslehrer bzw. Religionslehrerinnen geraten darf, zum anderen gibt er Einblick in seine Forschungsmethoden im Bereich empirischer Religionsforschung. Mit diesem Beitrag dokumentiert er zu-

gleich Teile seiner Masterarbeit im Fach Religionspädagogik. Die Perspektive des Religionslehrers, der sich in das Feld von Social Media begibt, wird von Ingo Reuter in den Fokus gerückt. Er lässt die Leserin und den Leser an seinen berufsspezifischen Wahrnehmungen vor allem der Facebook-Kultur teilhaben. Dabei weist er die Ambivalenzen auf, in die eine Lehrkraft gerät, die in dieser Rolle auf Facebook kommuniziert. In seinen religionspädagogischen Perspektiven fordert er a) eine vorurteilsfreie Wahrnehmung sozialer Medien durch Religionspädagogen und Religionspädagoginnen, b) eine medienpädagogisch geschulte Kritik an Facebook-Bilderwelten sowie c) die Nutzung von sozialen Medien, weil sie Heimat im Sinne von Entfaltungs- und Kommunikationsräumen böten. Bernadette Jehle und Michael Penzold erarbeiten Bedingungen und Möglichkeiten von Social Media für die Didaktik des Religionsunterrichts. Auch sie beziehen sich auf Facebook und entwickeln mögliche Konkretionen wie z. B. Facebook als interaktives Schulbuch und als Gestaltungsmedium für eine eigene Gruppe oder Fan-Seite zu beliebigen Themen im Unterricht zu nutzen oder auch ganze Unterrichtseinheiten in Kommunikationsräume der Social Media zu verlegen. Insbesondere scheinen sich neue Wege zur inneren Differenzierung des Unterrichtsgeschehens zu ergeben. Neben diesen auf den Unterricht bezogenen Überlegungen stellen Jehle und Penzold Beobachtungen zu religiöser Kommunikation auf Facebook-Seiten an und reflektieren deren identitätsstiftende Funktionen. Von hier aus durchmustern sie religionspädagogische Positionierungen z. B. zur Medienpädagogik und -didaktik und sehen auch medienpädagogische Entwürfe auf ihre Bezüge zu Religion durch. *Die Beiträge des fünften Kapitels spielen kybernetische Perspektiven ein.* Noch einmal werden Erkundungsgänge unternommen. Gleich drei Beiträge bearbeiten den Umgang mit Tod und Trauer. Das Feld der Sepulkralkulturen und ihre Bedeutung für die Kasualtheorie liegen im Forschungsbereich von Swantje Luthes Beitrag. Ihr geht es vor allem um die empirische Aufarbeitung von Trauer- und Gedenkportalen, die Austausch und Vernetzung unter Trauernden ermöglichen. Sie eröffnen nicht nur Kommunikationsräume, sondern sie strukturieren sie auch. Luthes These ist, dass diese während der prozesshaften Verarbeitung von Trauer hilfreich sein können, weil sie dabei unterstützen, einen neuen Platz für den Verstorbenen im weiteren alltäglichen Leben der Hinterbliebenen zu finden. Auch wenn das Internet dabei unendliche Speicherkapazität suggeriert und manche Illusion von ewigem Leben aufbaut, zeigt der Umgang mit Trauer dort doch an, welche Anfragen an die Erfahrung des Todes gestellt werden. Luthes weist anhand verschiedener Trauerportale aus, dass für die Kasualtheorie im Bereich Bestattung ein hoher Bedarf für die Begleitung der Lebenswege nach der Trauerfeier auszumachen ist, der bislang wenig reflektiert worden ist. Einen weiteren Einblick in den Umgang mit Kasualien im Internet liefert Simon Eckhardt. Er entfaltet Hochzeit und Bestattung als Passagerituale in MMORG-Online-Spielen. Auch wenn sie nicht im engeren Sinne zu Social Media gezählt werden, finden sich hier doch auch wesentliche Kommunikationsselemente aus diesen: Partizipation und Interaktion sowie Vernetzung. Eckhardt beschreibt wie in Online-Spielen Feste in bestechender Ähnlichkeit zu den traditionellen kirchlichen Liturgien gefeiert werden. Der Spaß am Spiel und das Reflexionsvermögen, in dem mit diesem in dieser wissenschaftlichen Hausarbeit umgegangen wird, kann auch als ein Kommentar zu den mancherorts vorgetragenen Kritiken an Spielkulturen im Netz gesehen werden. Eckhardts Ziel ist bei der Herausarbeitung von Passageritualen in MMORPGs nicht, Kirche und Gemeinde dazu herauszufordern, Hochzeiten und Bestattungen im Netz zu arrangieren, sondern vielmehr ein höheres Sensorium für das Bedürfnis nach sozial geteilten Passageritualen auszubilden. Aufbauend auf eine jahrelange Tätigkeit als Online-Seelsorgerin auf dem Portal von *trauernetz.de* entfaltet Carmen Berger-Zell einen leibphänomenologisch orientierten

Ansatz, Seelsorge in Social Media zu verstehen. Ihrer Erfahrung nach beteiligen sich diejenigen Menschen an Online-Trauerforen, die um Kinder trauern oder um jung verstorbene Partnerinnen und Partner, die als Hinterbliebene selbst von Suizid oder Gewaltverbrechen betroffen wurden. Berger-Zell spricht von Trauerleibsorge, wo das Internet zu einem Resonanzraum für Trauernde sowie zu einem Gedenk- und Erinnerungsort für Verstorbene im öffentlichen Raum werden kann. Hier würden Gelegenheiten dazu vermittelt, das, was in christlicher Tradition als Gemeinschaft der Heiligen bezeichnet wird, kommunikativ auszugestalten und erfahrbar zu machen. Aus der Perspektive von Medienwissenschaften und Kommunikationsberatung stellt sich Lars Harden gemeinsam mit Anna Heidenreich und Lisa Carstensen die Frage, ob und inwiefern es für Kirche sinnvoll sein kann, sich in Social Media zu engagieren. Ihrer Analyse nach sind Kirchen sogar besonders geeignet, sich in Social Media zu betätigen. Als unverzichtbare Voraussetzung dazu erscheint ihnen jedoch die Entwicklung eines strategischen Kommunikationskonzepts, so dass die Social Media-Aktivitäten von Kirche nicht allein von der zufälligen *Affinität* ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu medialer Kommunikation abhängen und zugleich mit hoher Sensibilität auch vor Ort an Datenschutzmaßnahmen gearbeitet wird. Ralf Reimann und Matthias Jung fokussieren Social Media in der Perspektive alltäglicher Kommunikationsarbeit im Pfarramt. Dabei steigen sie mit einem europäischen Blickwinkel ein und schildern die Integration von Social Media in der Evangelisch Lutherischen Kirche Finnlands und der Church of England. Darüber hinaus vermitteln sie auch Einblick in die Diskussion, die die United Church of Christ (USA) hinsichtlich ihres Engagements in Social Media geführt hat. Reimann und Jung konstatieren, dass Social Media Teil von Alltagswirklichkeiten sind und sie im Sinne einer missionarischen Kirche intensiv zur Kommunikation z. B. in Bezug auf Einstiegsmöglichkeiten zum Glauben genutzt werden müssen. Nachdem detailliert einzelne Handlungsfelder pfarramtlicher Tätigkeiten durchmustert werden, ziehen beide das Fazit, dass Social Media insbesondere für eine Kommunikation in der Parochie geeignet erscheint. Die medialen Möglichkeiten öffneten die Kommunikation über die Parochie hinaus und weckten darin gerade auch wieder neues Interesse für sie. Last but not least erhält die ‚Bloggerin des Jahres 2012‘ und kirchliche Öffentlichkeitsarbeiterin Antje Schrupp das Wort. Sie arbeitet für die Kommunikationskultur in Social Media heraus, dass sie für die großen Institutionen einen Kontrollverlust bedeute, weil nicht mehr Senderinnen und Sender darüber entscheiden, was im Bereich von Kirche und Religion als relevant gilt, so dass es öffentlich kommuniziert werden sollte, sondern dass es die Empfängerinnen und Empfänger sind, deren Bedarf darüber entscheidet, wohin sie ihre Aufmerksamkeit lenken. Der Kritik, dass man für Social Media viel Geduld und Zeit brauche, zu viel aus der Sparte ‚Buntes‘ kommuniziert werde, entgegnet sie, dass es im Bereich von Kommunikation eben darum gehe, sich in einen ernsthaften Austausch mit Menschen zu begeben, indem man sich für deren Wünsche und Anliegen interessiert und zu einem wirklich offenen Austausch bereit ist. Wenn offen, direkt und authentisch kommuniziert wird, eröffnen sich ihrer Erfahrung nach viele Möglichkeiten, ‚über Gott ins Gespräch‘ zu kommen.“ (17-25).

Die im Verlag Grünewald (ISBN 3-7867-2975-4) erschienene Frankfurter Dissertationsschrift **fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie** von Viera Pirker folgt dem Interesse, „einen Beitrag zur pastoralpsychologischen Theoriebildung zu leisten. Die Arbeit stellt sich dabei mehreren Herausforderungen: – Die scheinbare Deutungs Offenheit des Identitätsbegriffs hat zu einer nahezu inflationären Verwendung geführt. Ins Dickicht der Begriffsver-

wendung müssen Schneisen geschlagen werden, dessen bewusst, dass eine Entscheidung für eine Perspektive immer auch eine Entscheidung gegen eine andere impliziert. Es kann nicht auf eine einheitliche anthropologische Konzeption der Psychologie zurückgegriffen werden, da eine solche nicht existiert. Entsprechend vielfältig sind die vorliegenden Identitätskonzepte, die in dieser Arbeit thematisiert werden. – Theologische Forschung steht beim Thema Identität vor der Herausforderung, dass sie den philosophisch, psychologisch und soziologisch vielfältigen Begriff als Erkenntnisquelle nutzt, ihn aber zugleich unter Prämissen theologischer Anthropologie denkt. Es gilt, die bleibende Divergenz psychologischer und theologischer Annäherung aufzuspüren und zu respektieren, da nur dann von theologischer Seite eine psychologisch sensible Lesart des Identitätsbegriffs entwickelt werden kann. – Die Theologie kommuniziert längst nicht nur durch die Pastoralpsychologie mit der Psychologie, sondern hat vielfältige andere Kommunikationswege etabliert. Pastoralpsychologie steht aktuell unter verunklarten wissenschaftstheoretischen Rahmenbedingungen. – In einer von Neuorientierung geprägten Zeit soll ein aktiver Versuch unternommen werden, Pastoralpsychologie als Forschungsprinzip Praktischer Theologie zu stärken und ihre spezifische Bedeutung für eine anthropologisch gewendete Theologie zu etablieren. Wie gestaltet sich der Weg in der vorliegenden Arbeit? Im *ersten Kapitel* wird die Debatte um Identität in einer zeitdiagnostischen Grundlegung eingeführt. Diese ist getragen von der Annahme, dass die seit einem ersten ‚Hoch‘ in den 1970er Jahren zu beobachtende Konzentration auf Identität einen Reflex auf die in Vielfalt zersplitterte Situation der Spät- bzw. Postmoderne darstellt, die sich ihrerseits in der individuellen Suche nach Identität und ihrer Konstruktion spiegelt. Philosophische Kategorien kommen zur Sprache, die auch der psychologischen Identitätsdebatte zugrunde liegen. Um die verschiedenen Identitätskonzepte besser einordnen zu können, werden die Bedingungen der prägenden, als ‚postmodern‘ charakterisierten Gegenwart dargelegt. Das ausführliche *zweite Kapitel* verfolgt Identität als Thema der theoretisch und empirisch arbeitenden Psychologie. Nach einer Einführung in wissenschaftliche Grundlegungen des Faches werden verschiedene Theorien zu Identität, die im 20. Jahrhundert entstanden sind, vorgestellt und miteinander in Verbindung gebracht. Hierbei wird auf Perspektiven der Entwicklungs- und Sozialpsychologie ebenso eingegangen wie auf verschiedene psychotherapeutische Ansätze sowie auf psychopathologische Diagnostik. Außerdem kommen verschiedentlich soziologische Konzeptionen zu Wort, die die Begriffsentwicklung maßgeblich mit prägen. Das *dritte Kapitel* verlässt zunächst die Identitätsthematik und konzentriert sich auf Pastoralpsychologie als Forschungsprinzip in ihrer Grenz- und Scharnier-Funktion zwischen Theologie und Psychologie. Nach einer historischen Betrachtung zum Verhältnis der beiden Disziplinen werden wissenschaftstheoretische Prämissen beschrieben und die für alle pastoralpsychologische Theorie und Praxis maßgebliche Frage der Interdisziplinarität erörtert. Schließlich wendet sich das *vierte Kapitel* praktisch-theologischen Perspektiven auf Identität sowie damit verbundenen Implikationen der theologischen Anthropologie zu. Entlang der Metapher von fluider und fragiler Identität wird der Grundriss einer zeit-sensiblen Pastoralpsychologie entworfen, der aus multidisziplinären Zusammenhängen inspiriert ist und Konsequenzen für Theorie und Praxis zieht.“ (16f.). Die Studie schließt mit nachdenkenswertem Überlegungen zu Identität im Wandel: „Praktisch-theologische Auseinandersetzungen um Identität verhandeln vielfach die Frage, was denn eine christliche Identität ausmache. Diese Frage hat die vorliegende Arbeit weder aufgegriffen noch zu klären versucht. Im letzten Schritt der Arbeit ist aber eine Aporie philosophischer und psychologischer Identitätskonzeptionen sichtbar geworden, die sich an der existenziell zu stellenden Frage nach Sinn- und Gelingens-

Konstruktionen eröffnet (Abschnitt 4.4.1). An dieser Brechung entlang kommt eine christliche Fluchtlinie ins Spiel, mit der Menschsein in Hoffnung auf Heil und Heilung als eschatologische Grenzexistenz umrissen wird (Abschnitt 4.4.2). M. E. bietet diese Fluchtlinie keineswegs eine abschließende Antwort auf die genannten Aporien, zumal die plural erfahrene Wirklichkeit ihre Prämissen nicht teilt. Doch für einen pastoralen Kontext durchschreitet sie einen bedeutsamen Möglichkeitsraum. In der eschatologischen Charakteristik einer Grenzexistenz liegt das Beschreiten dieses Raumes nicht in der Zukunft, sondern wirft die Menschen in die Gegenwart der Handlung und die Ko-Konstruktionsarbeit der Identität zurück. In dem pastoralpsychologisch durchdrungenen Zusammenhang (Abschnitt 4.4.3) ist die Identitätsthematik wesentlich auf eine Handlungsperspektive hin konzentriert worden, wie es auch das psychologische Verständnis nahegelegt hat. Eine zeitsensible, identitätstheoretisch fundierte Pastoralpsychologie begleitet Menschen besonders in den drei Bereichen der Reflexivität, der Differenzbefähigung und der solidarischen Begegnung in Compassion. In jeder Begegnung und in jedem Gespräch ereignen sich Verbindungen, die die einander Begegnenden prägen können. In geäußerten und gedanklichen Gesprächen zwischen Menschen, aber auch im Gespräch mit literarischen und biblischen Texten oder mit Kunst entstehen verschiedene Linien im Zwischenreich der Begegnung. Die Etymologie des Begriffs *Konversation* verweist mit den lateinischen Bestandteilen *con* (mit) und *versatio* (Umdrehung, Veränderung) auf eine reiche Metapher: Der Begriff der *versatio* hängt mit einer sehr konkreten Arbeit im Feld zusammen, da er auf das Ziehen einer Erdfurche (*versus*) zurückgeht. Auch in Begegnungen und in Gesprächen werden Furchen gezogen; sie führen parallel und können sich kreuzen. Sie ergänzen und stören sich, sie können *conversio* (Wandlung) auslösen. Das Bild des Ackerbaus stellt die Begegnung als bedeutsamsten Ort der Identitätskonstruktion in einen unmittelbar lebendigen und lebensspendenden Zusammenhang. Eine Verbindungslinie verläuft von der Erdfurche direkt zum Menschen, *adam*: Der ist geschaffen aus dem Staub der Ackerkrume, der *adamah*, wie die zweite Schöpfungsgeschichte der Genesis (Gen 2,7) berichtet. Eine postmodern sensible, praktisch-theologisch fundierte Anthropologie weiß darum, dass sich Menschen in ihrer Identität immer wieder neu im Spannungsfeld zwischen göttlicher Schöpfung, individueller Konstruktion und personaler Begegnung entwickeln. Seelsorge ist Teil dieses dynamischen Beziehungsgeschehens. Eine identitätstheoretisch fundierte, gegenwartssensible Pastoralpsychologie weiß sich an der Seite der Menschen, der begleitenden und begleiteten Subjekte: Sie unterstützt Menschen darin, sich mit der fragilen und fluiden, von Sehnsucht geprägten Existenz in der Gegenwart auseinanderzusetzen. Insbesondere unterstützt Pastoralpsychologie Seelsorgende in ihrer Reflexivität, ihrer Offenheit für Differenz und mit leidenschaftlicher Solidarität. Pastoralpsychologie als Praxis des Heilens und Befreiens kann dazu beitragen, dass Menschen nicht an fixierten, formalisierten oder idealisierten Identitätskonstrukten zerbrechen, sondern dass sie ihre Identitätskonstruktionen auch unter erschwerten Bedingungen freimütig und lebendig gestalten können. Sie trägt dazu bei, dass Menschen sich selbst als Individuen mit fluiden und fragiler Identität verstehen und als solche in ihren Konstruktionsprozessen begleitet erfahren dürfen.“ (417f.).

4. Inklusion und diakonisches Lernen

Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck zeichnen als Herausgeberinnen für den im Herder Verlag (ISBN 3-451-32838-1) veröffentlichten Band **Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe** verantwortlich. In der Einleitung heißt es zu Recht: „Die Notwendigkeit, vor allem aber die konkrete Umsetzung von Inklusion hat gesellschaftlich, (bildungs-)politisch und pädagogisch einen intensiven Diskurs angestoßen. Der Fokus richtet sich einerseits auf die strukturelle, organisatorische und finanzielle Ebene, andererseits auf die Frage nach geeigneten Konzepten und Methoden. Mit dieser Publikation soll Inklusion aus theologischer, religionspädagogischer und religionsdidaktischer Perspektive beleuchtet werden. Ziel ist, den Inklusionsdiskurs in seinen grundlegenden Aspekten zu reflektieren und kritisch zu diskutieren, um ihn religionspädagogisch fruchtbar zu machen. Damit soll eine Lücke, die in der katholischen Religionspädagogik klafft, zumindest bearbeitet werden. Dies geschieht, indem die wichtigsten Linien des Inklusionsdiskurses in der (Sonder-)Pädagogik aufgezeigt, die theologischen Wurzeln von Inklusion aufgedeckt, theologische Begründungen eingespielt, aus der Perspektive des Glaubens Gleichheit und Andersheit, Gleichwertigkeit und Differenz reflektiert, religionspädagogische Optionen eröffnet und gelungene Realisierungsformen von Inklusion vorgestellt werden. Dadurch soll das Bewusstsein geschärft werden, dass Inklusion eine Wertentscheidung darstellt, für die nicht nur allgemein humane, sondern auch theologische Überlegungen eine Rolle spielen. Christlicher Glaube, Theologie und Religionspädagogik können in diesem Zusammenhang sowohl als Rezipienten, als Motor und Impulsgeber wie auch als kritische Wächter fungieren. Je nach Kontext erfährt der Terminus Inklusion gegenwärtig eine unterschiedliche Verwendung. Insgesamt lassen sich im Inklusionsdiskurs derzeit drei voneinander unterscheidbare, aber aufeinander bezogene Verständnisebenen ausmachen, die grundlagentheoretische Verständnisebene, die Ebene der Leitbilder und diejenige konkreter Maßnahmen. Dass die Debatte über Inklusion so verästelnd und kontrovers verläuft, hat auch mit diesen unterschiedlichen Verständnisebenen zu tun, zumal sie nicht selten miteinander verwechselt werden. Zudem wird der Inklusionsbegriff auf unterschiedliche Kontexte angewendet und meint von daher je etwas anderes: Er findet Anwendung auf die Teilhabe von Migrant/-innen am Arbeitsmarkt, auf den Zugang von Kindern aus prekären Familienverhältnissen zu Bildung oder auf den Umgang mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen; er wird verwendet in Bezug auf Stadtplanung und sozialraumorientierte Wohnraumgestaltung ebenso wie in Bezug auf das bestehende Schulsystem, bezeichnet konkrete Maßnahmen der Umsetzung innerhalb einer Institution ebenso wie die Idee der Diversität als Ausgangs- und Zielpunkt von Gesellschaft, die sich grundsätzlich gegen den Ausschluss von Menschen aus bestehenden Systemen wendet und für den Einbezug unterschiedlichster Individuen und Gruppen in gemeinsam geteilte Lebens-, Bildungs- und Arbeitswelten eintritt. Im Zuge des 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen liegt ein derzeitiger Fokus von Inklusion auf deren gleichberechtigter Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Repräsen-

tiert Inklusion im zuerst genannten Sinn einen anthropologisch, pädagogisch und sozial begründeten bzw. begründbaren Wert, stellt die spezifische Inklusion von Menschen mit Behinderung seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskommission im Jahr 2009 durch Deutschland politisch ein Grundrecht dar. Inklusion, gleich ob auf Menschen mit Behinderung bezogen oder in einem umfassenden Sinn verstanden, ist weder ein Akt der Fürsorge und des Mitleids, noch ist sie primär christlich begründet. Aber sie ist *auch* christlich motiviert und theologisch fundiert. Aus diesem Grund, aber auch, weil Inklusion als Wert innerhalb der allgemeinen pädagogischen und politischen Diskussion teilweise merkwürdig diffus bleibt, sind Theologie und Kirche sowohl dazu verpflichtet, ihre Stimme einzubringen, als auch selbst in ihren Einrichtungen und Arbeitsfeldern Inklusion zu realisieren. Der Auftrag zur Inklusion lässt sich nicht einfach an Caritas und Diakonie delegieren, sondern betrifft alle Felder kirchlichen Handelns: Pastoral und Liturgie, die kirchliche Erwachsenenbildung, die Verbandsarbeit und die kirchlichen Bildungsinstitutionen. In besonderer Weise betrifft Inklusion den Religionsunterricht, der im Schnittpunkt von Schule, Kirche und Gesellschaft angesiedelt ist. Ob Inklusion in einer Schule gelingt, steht und fällt gewiss nicht allein mit ihm. Doch als ordentliches Schulfach hat er Teil an einem inklusiv gestaltetem Schulsystem und leistet dazu einen genuinen Beitrag. Er ist nicht nur an die theologische Begründung von Inklusion rückgebunden, sondern hat mit (Sonder-)Pädagogik und Theologie gleich zwei Bezugswissenschaften, die mit teils unterschiedlicher, teils konvergierender Motivierung für Inklusion eintreten. Er macht nicht nur aus sozialen und humanen, sondern auch aus theologischen Gründen die Notwendigkeit von (Bildungs-) Gerechtigkeit und Teilhabe geltend und verfolgt das gesellschaftlich anerkannte Bildungsziel, Wertschätzung für Individualität und Unterschiedenheit, Diversität und Heterogenität zu entwickeln. Aus diesem Grund steht er im Fokus dieses Buches – und mit ihm die Religionspädagogik. Das weite Feld der Elementarbildung, wiewohl ein wichtiges Element in individuellen Bildungsbiografien und der Beginn lebenslangen Lernens, wurde als vor-schulischer Bereich nicht mit einbezogen. Die theologische und religionspädagogische Perspektive wird ergänzt durch allgemeinpädagogische, bildungspolitische und soziale Überlegungen. Wenn im Folgenden im Wissen um die Weite und Universalität des Inklusionsbegriffes der Blick immer wieder auf das Phänomen Behinderung gerichtet wird, hat dies gute Gründe. Denn die gegenwärtige Diskussion im Bildungsbereich fokussiert nahezu ausschließlich auf die Inklusion von Schüler/-innen mit Behinderung. Dass es lohnenswert wäre, weitere und andere Formen von Exklusion im Kontext Schule zu bedenken, wird damit keineswegs bestritten und in einigen Beiträgen auch ausdrücklich thematisiert.“ (9ff.). Ziel des Bandes ist es, „das Phänomen Inklusion differenziert zu betrachten. Differenzierung ist aus mehreren Gründen geboten. De facto sind die verschiedenen Schularten in unterschiedlichem Maße damit konfrontiert: Grundschulen und unter den weiterführenden Schulen die Hauptschulen, sofern sie noch existieren, sowie Gemeinschafts- und Gesamtschulen engagieren sich in weitaus größerem Maße als Gymnasien für eine inklusive Schule, ohne dass diese sich freilich auf Dauer einfach davon dispensieren könnten. Bestehende Förderschulen müssen sich unter umgekehrtem Vorzeichen die Frage stellen, inwieweit sie sich für alle Schüler/-innen öffnen. Ein eigenes und weites Feld sind die berufsbildenden Schulen. Weitere Unterschiede ergeben sich durch die Anzahl der Inklusionsschüler/-innen in einer Klasse und durch deren möglicherweise unterschiedlichen Förderbedarf. Divergierende Herausforderungen bestehen angesichts der Art der Behinderung, besonders bei Schwerst- und Mehrfachbehinderung, sowie durch die Art des Förderbedarfs. Während körperbehinderte Schüler/-innen, die in ihrem intellektuellen Vermögen nicht weiter beeinträchtigt sind, vor allem Barrierefreiheit, einen Aufzug

und hinreichend Platz im Klassenraum, aber im (Religions-)Unterricht nur in begrenzten Fällen eigene Medien oder Aufgabenstellungen benötigen, sind für Schüler/-innen mit geistiger Behinderung, die im Wesentlichen in der gegenständlichen und gegenwärtigen Welt leben, eigene Lernangebote bereit zu stellen. Wieder anders verhält es sich mit Schüler/-innen mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘, die Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren, mit Autist/-innen, denen in einer performativ ausgerichteten Unterrichtssequenz zum liturgischen Lernen nicht selbstverständlich ein Kreuz auf die Stirn gezeichnet werden kann, weil sie nicht berührt werden wollen, mit Schüler/-innen mit Förderschwerpunkt ‚Emotionale Entwicklung‘, die nicht ohne weiteres Empathie für die Personen einer Geschichte entwickeln. Vorgegebene Unterrichtshilfen und inklusiv konzipierte Religionsbücher sind darum mit gutem Grund vielfach nicht ‚universal inklusiv‘ einsetzbar – worauf ein guter Teil redlicher Weise ausdrücklich hinweist.“ (12f.). Der Band gliedert sich in vier Teile: „Der erste Teil eröffnet den Problemhorizont: *Mirjam Schambeck* arbeitet verschiedene, in der Diskussion häufig nicht klar abgegrenzte Ebenen von Inklusion heraus und unterscheidet zwischen der grundagentheoretischen Ebene von Inklusion, ihrer Funktion als Leitbild und den konkreten Maßnahmen ihrer Umsetzung. *Sabine Pemsel-Maier* lotet aus, inwieweit christlicher Glaube und Religionspädagogik einerseits von ihren ureigenen Anliegen her zur Inklusion geradezu prädestiniert erscheinen – und inwieweit sie aufgrund ihres Auftrags zugleich zu Differenzierung und kritischen Anfragen verpflichtet sind. *Johannes Heger* und *Christian Höger* untersuchen internationale und nationale, säkulare und kirchliche Erklärungen zur Inklusion auf ihre wesentlichen Aussagen hin und machen auf unklare Abgrenzungen zu Integration aufmerksam. Der zweite Teil ist den Bezugswissenschaften der Religionspädagogik gewidmet und diskutiert kontrovers das Anliegen von Inklusion in pädagogischer und sonderpädagogischer Perspektive. *Georg Feuser* sieht in jeglicher Art von ‚Sonderinstitution‘ oder der Feststellung ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ einen Akt der Segregierung und spricht sich dezidiert dafür aus, Unterricht vom schwerstlernenden Kind her zu denken. Demgegenüber kritisiert *Joachim Kahlert* den hohen Abstraktionsgrad des gegenwärtigen Inklusionsdiskurses, der der Komplexität von Unterricht nicht gerecht wird, und stellt ihm in den sog. ‚inklusionsdidaktischen Netzen‘ ein mit Beispielen angereichertes ‚Arbeitsmodell‘ für die Entwicklung inklusionsorientierten Unterrichts entgegen. *Thomas Müller* schließlich hält ein erfahrungsgesättigtes Plädoyer für die unverzichtbare Leistung von Sonderschulen. Der dritte Teil unternimmt Versuche religionspädagogischer Konturierungen und Problematisierungen von Inklusion: *Bert Roebben* richtet den Fokus auf *storytelling* als einem narrativ-kommunikativen und spirituellen Prozess und eröffnet von dort her Zugänge zur alttestamentlichen Weisheitstradition. *Mirjam Schambeck* konzipiert ein theologisch begründetes Differenzmodell, das den Umgang mit Heterogenität zu klären versucht und Hilfen gibt für die Orientierung von Diversität; denn so sehr Diversität und Differenz Zielpunkt (religions-)pädagogischen Handelns sind, so alltäglich erfahrbar ist es, dass zu große Differenzen Inklusion auch verunmöglichen können. *Sabine Pemsel-Maier* buchstabiert ausgewählte Felder und Themen des Religionsunterrichts auf die Erfahrung von Begrenzung und Fragmentarität hin und macht deutlich, wie sich dadurch sowohl der Unterricht als auch die Theologie verändern. Der vierte Teil bietet religionspädagogische und -didaktische Konzeptionen und Beispiele: *Anita Müller-Friese* gibt einen Überblick über Prinzipien und Konzepte von Inklusion, konkretisiert an Beispielen aus Förderschulen und Inklusionsklassen. *Barbara Strumann* zeigt, wie sie mit Schülern (!) mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Psalmen arbeitet. *Elisabeth Hotze* stellt inklusionsfähige Materialien für den Reli-

gionsunterricht vor. Den Ausblick bilden zehn Thesen der Herausgeberinnen, die zu weiterer Diskussion anstiften wollen.“ (15ff.).

Impulse für einen inklusiven Religionsunterricht zu liefern ist auch das Ziel des von Patrick Grasser im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70207-9) veröffentlichten Buches **Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben**. Der Autor schreibt in seinem Vorwort: „Es soll darum gehen, Grundlagen und Rahmenbedingungen der aktuellen Inklusionsdebatte zu beleuchten und neben theologischen Überlegungen auch didaktische und methodische Bausteine vorzustellen. Damit inklusiver Unterricht gelingen kann, sind Pädagogen dazu aufgefordert, die eigene Arbeitssituation zu beleuchten. Deshalb finden sich im Buch immer wieder Impulse zur Reflexion, die dabei helfen sollen, eigene Wege zu einem inklusiven Religionsunterricht zu suchen. Genau um dieses Suchen nach eigenen Möglichkeiten geht es mir. Inklusiver Religionsunterricht muss immer ganz individuell geplant werden, weil sich die Fähigkeiten und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von Klasse zu Klasse unterscheiden. Deshalb sind auch die Praxisbeispiele und Unterrichtsbausteine in diesem Buch nicht als vorgezeichneter Unterrichtsentwurf gestaltet, der eins zu eins übernommen werden könnte. Sie sollen vielmehr als Anregung dienen, differenzierende und kooperative Lernformen für die eigene Unterrichtspraxis zu entwickeln.“ (7f.). In dem kurzen Ausblick des Verfassers heißt es: „Zweifellos stellt die Forderung nach inklusiver Bildung auch Religionslehrkräfte vor neue Herausforderungen. Und ganz bestimmt sind an vielen Stellen Rahmenbedingungen vorgegeben, die einen inklusiven Religionsunterricht kaum oder gar nicht möglich erscheinen lassen. Trotzdem können gerade Religionslehrkräfte auf einen großen Erfahrungsschatz zurückgreifen, wenn es um das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen geht. In ihrer pädagogischen Arbeit spielen reformpädagogische Ansätze schon seit längerem eine große Rolle. Ganzheitliche Unterrichtsarrangements, ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand und die Annahme des einzelnen Schülers – unabhängig von seiner Leistungsfähigkeit – zeichnen guten Religionsunterricht aus. Inklusiver Religionsunterricht richtet den Blick noch stärker auf das einzelne Kind, seine Fähigkeiten und seine Entwicklungsmöglichkeiten. Differenzierende und kooperative Lernangebote können Lernen und Kompetenzzuwachs auf vielfältige Weise möglich machen. Natürlich müssen dafür auch die Rahmenbedingungen stimmen, damit die Forderung nach einem inklusiven und differenzierenden Religionsunterricht nicht auf dem Rücken der Lehrkräfte ausgetragen wird. Religionslehrkräfte müssen verlässlicher Teil der Schulfamilie sein, sie müssen an möglichst wenigen Schulen eingesetzt sein und über mehrere Jahre an einer Schule unterrichten, die sich zu einer inklusiven Schule entwickeln möchte. Nur so können sie sich in den Prozess der Schulentwicklung einbringen. Ihre christliche Sichtweise auf das Menschsein und auf jedes einzelne Kind, ihre Erfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und mit der Gestaltung eines ganzheitlichen Unterrichts können dafür sehr wertvoll sein. Natürlich setzt das auch voraus, dass sich Religionslehrkräfte ganz bewusst auf diesen Weg einlassen, dass sie bereit sind, im Team zu arbeiten, dass sie Unterstützung einfordern, dass sie ihren Unterricht gezielt auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausrichten und dabei auch den einen oder anderen vertrauten Weg bzw. Unterrichtsentwurf hinter sich lassen. Aber auch in einem inklusiven Religionsunterricht muss das Rad nicht immer neu erfunden werden. Gerade die Religionspädagogik bringt ordentliche Startvoraussetzungen mit, einen guten inklusiven Unterricht zu gestalten. Der Weg lohnt sich, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler wirklich dazugehören.“ (90f.).

Inklusion und Kindertheologie ist das Thema des von Katharina Kammeyer, Erna Zonne und Anabelle Pithan herausgegebenen ersten Bandes in der neuen Reihe „Inklusion – Religion – Bildung“ des Comenius-Instituts Münster (ISBN 3-943410-12-9). Im Vorwort schreiben die Herausgeberinnen über ihren lesenswerten Band: „Diese Veröffentlichung führt zwei Diskurse zusammen, die bisher getrennt voneinander verliefen. Die Diskussion um das Theologisieren mit Kindern hat sich bisher kaum für Kinder mit Behinderungen und eine Religionspädagogik der Vielfalt interessiert. Die Diskussion um Inklusion hat die Chancen, die in kindertheologisch orientierten Zugängen liegen, bisher noch wenig genutzt. Beide religionspädagogischen Ansätze haben zahlreiche Überschneidungsmöglichkeiten. Sie können und sollten sich künftig gegenseitig bereichern. Um diese Vernetzung voranzubringen haben sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, insbesondere der jüngeren Generation, zusammengetan. Dabei kommen die einen eher von der Inklusion bzw. der Bildung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, die anderen nähern sich eher von der Kindertheologie. Ihre gemeinsame Absicht war es, die Schnittflächen beider Diskurse zu reflektieren und einen innovativen Gesprächszusammenhang zu etablieren. Programmatisch verdeutlichen dies die beiden den Band eröffnenden Grundsatzbeiträge, die in den Stand des Theologisierens mit Kindern und der Inklusiven (Religions-)Pädagogik einführen und zentrale Perspektiven sowie weiterführende Fragen – auch für die folgenden Beiträge – benennen. *Katharina Kammeyer* führt in die Kinder- und Jugendtheologie ein. Sie erläutert Themen und Anlässe des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen und geht auf die Rolle der Lehrperson ein, indem sie Theologisieren als Methode und Unterrichtsprinzip anwendet sowie Beobachtung, Moderation und Begleitung durch weiterführende Impulse steuert, etwa im Gespräch, im Spiel und kontextuell. Sie zeigt, wie Theologisieren sich kontextualisiert und an Vielfalt gewinnt durch die Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen und ihre auch über das Verbale hinausgehenden Zugangsmöglichkeiten. Schließlich formuliert sie Fragen, die als ‚kleiner Index für Inklusion für das Theologisieren‘ weit über die Beiträge des Bandes hinaus grundsätzliche Bedeutung haben. *Saskia Flake* und *Ina Schröder* geben einen Einblick in grundsätzliche Fragen der Inklusion als Herausforderung für die Religionspädagogik. Anhand der Entwicklung von der Integration zur Inklusion werden Begrifflichkeiten in ihrer gesellschaftlichen wie schulischen Reichweite diskutiert. Dann werden unterschiedliche Verständnisse von ‚Behinderung‘ entfaltet, vom medizinischen über das soziale Modell bis zum intersektionalen Zugang. Die Bedeutung der Inklusionsdebatte wird schließlich auf die Religionspädagogik bezogen. Dabei werden theologische Begründungen ebenso wie Grundzüge einer inklusiven Religionsdidaktik skizziert. Weiterführende Fragen, die zukünftig bearbeitet werden müssen, beschließen den Artikel. In den folgenden Beiträgen werden diese Perspektiven in unterschiedlicher Weise aufgegriffen und vertieft: Einige AutorInnen reflektieren schulische Praxis an unterschiedlichen Schulformen. Dabei werden die Kinder und Jugendlichen, um die es bei inklusiver Religionspädagogik und Theologie geht, deutlicher konturiert und ihre Lebenswelten differenziert. *Erna Zonne* entwickelt sieben Thesen zu ‚ungeplanten‘ kindertheologischen Gesprächen in einer inklusiven Schule. Dabei geht sie auf Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung zwischen Lernzielorientierung und Inklusion ein, die die theologische Auseinandersetzung mit den Fragen der Schüler/innen ernst nimmt. Dass Inklusion mit sehr unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen zu tun hat, ist bisher noch wenig differenziert erörtert worden. Wie theologische Äußerungen von Jugendlichen im Bezug zu ihren unterschiedlichen Lebenswelten stehen, verdeutlicht *Dörthe Vieregge* anhand von Einzelinterviews mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Diese Orientierung am Kontext erst kann eine kritische Kinder- und Jugend-

theologie fundieren. Vieregges besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Aussagen zur religiösen Differenz im Kontext weiterer relevanter Deutungsmuster benachteiligter Jugendlicher. Die Sicht unterschiedlicher Beteiligter verdeutlicht auch der Beitrag von *Nancy Renze zum Weg* einer niedersächsischen Oberschule zur Inklusion. Anhand einer im Kollegium durchgeführten Befragung erhebt sie Argumente für und gegen die Inklusion und die Rolle, die der Religionsunterricht dabei spielen kann. Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und ihre Erfahrungen mit Gewalt reflektiert *Barbara Strumann*. Anhand von Unterrichtsbeispielen zeigt sie, wie die Arbeit mit Psalmen erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten schaffen kann. Sie fundiert damit eine vielstimmige Theologie für Kinder und Jugendliche und eine ebensolche Theologie von ihnen. *Alexander Wertgen* wendet sich der bisher wenig beachteten Gruppe der längerfristig und schwerwiegend erkrankten Kinder und Jugendlichen zu, die häufig von Exklusion bedroht sind. Seelsorge und Religionsunterricht können hier Möglichkeiten der Teilhabe und der eigenen Auseinandersetzung und Sinnsuche bieten. Im Sinne einer Theologie für Kinder wird der Religionsunterricht an der Schule für Kranke in drei Aspekten konkretisiert: als Eröffnung eines Reflexions- und Erfahrungsraums, als Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten und als Ermutigung zu einer autonomen Moral. Weitere Beiträge vertiefen methodische Zugänge, die für die inklusive religionspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weiterführend sind. Ausgehend von einer natürlichen Nähe von Kindern und Jugendlichen zum Erzählen und Schreiben stellt *Veronika Burggraf* kreative Schreibverfahren als vertiefende Möglichkeiten des Theologisierens vor. Ihre Beispiele aus der Schulpraxis verdeutlichen die Bereicherung für einen Religionsunterricht, der die SchülerInnen zu Wort kommen lassen will. In den folgenden beiden Beiträgen steht der Umgang mit biblischen Texten im Zentrum. *Kathrin Hanneken* macht anhand von Unterrichtsbeispielen deutlich, dass bibliodramatische Elemente neue Ausdrucksmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche eröffnen können. *Judith Grube* entfaltet die Arbeit mit dem Bibliolog am Beispiel einer Grundschule auf dem Weg zur Inklusion mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Dabei wird erkennbar, dass die Unterschiedlichkeit der Kinder den Bibliolog als gemeinsamen Prozess der Textentdeckung bereichert. Sternstunden einer religiösen Bildung gelingen, wenn die Lebenswelten aller Kinder und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft, körperlicher und geistiger Möglichkeiten und Grenzen, und die biblisch-christliche Tradition miteinander interagieren, ins Gespräch kommen, voneinander profitieren können. Die Suche nach Gott, das Gespräch mit Gott können dann ebenso vielgestaltig werden wie Gottes Gegenwart im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Dieser Band will im Schnittfeld von Kindertheologie und Inklusion Beiträge für eine solche Weiterentwicklung der religiösen Bildung liefern. Er steht zudem für ein zukunftsfähiges Wissenschaftsmodell, in dem sich sowohl einzelne WissenschaftlerInnen als auch unterschiedliche Gesprächstraditionen und wissenschaftliche Verortungen miteinander in ein Gespräch begeben. Diese Grenzüberschreitungen und neugierigen Schritte werden notwendig sein, um eine Religionspädagogik zu befördern, die Teilhabe für alle und Vielfalt ernst nimmt.“ (5ff.).

Ebenfalls im Comenius-Institut Münster ist unter der Redaktion von Anabelle Pithan und Rainer Möller als zweiter Band der erwähnten Reihe der umfangreiche Ordner **Inklusive Religionslehrer_innenbildung. Module und Bausteine** (ISBN 3-943410-14-3) erschienen. In der Einleitung zu dem äußerst gelungenen Werk heißt es: „Es ist ein wichtiger bildungspolitischer Schritt, dass im Zuge der Umsetzung der

UN-Behindertenrechtskonvention Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf zunehmend am gemeinsamen Unterricht teilnehmen können. Doch damit sind Idee und pädagogische Absicht von Inklusion noch nicht zu Ende gedacht. Wer nämlich den Ansatz teilt, dass Unterschiede zwischen Menschen nicht zu Benachteiligungen führen sollen; wer möchte, dass diese Unterschiede in einem gesellschaftlichen Teilbereich wie Bildung, in dem Lebenschancen für Heranwachsende verteilt werden, nicht zu sozialen Ungerechtigkeiten führen – wer also in diesem Sinne an Bildungsgerechtigkeit interessiert ist, kommt nicht umhin festzustellen, dass auch andere Differenzen in der Schule sich vorteilhaft oder nachteilhaft für Bildungsprozesse auswirken. Zu nennen sind hier insbesondere Unterschiede, die über das Geschlecht, den sozialen Status und den kulturellen/religiösen Hintergrund entstehen. Diese Kategorien erzeugen Differenzen zwischen Menschen, sie formieren Gruppen wie auch die Identität von Einzelnen, sie spielen in sozialen Interaktionen eine wichtige Rolle, sie können dazu führen, dass Personen oder Gruppen anerkannt oder missachtet und damit inkludiert oder ausgeschlossen werden. Wer gemeinsames Lernen in Schule ermöglichen möchte, muss allen Kategorien Beachtung schenken, die Trennungen und Benachteiligungen verursachen. In diesem erweiterten Sinne verstehen wir in dem vorliegenden Ordner den Ansatz von Inklusion. Wir begreifen Inklusion als ein pädagogisches Konzept, das ein gemeinsames Lernen von Menschen mit ganz unterschiedlichen individuellen, sozialen, geschlechtsbezogenen, kulturellen und religiösen Voraussetzungen und Hintergründen in der Schule und auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen umsetzen möchte. Wir halten es daher für wichtig, sensibel und aufmerksam für diese Unterschiede und kompetent im Umgang mit ihnen zu werden. Unterschiede sollen sich nicht benachteiligend, sondern im Gegenteil förderlich auf das gemeinsame Lernen auswirken. Eine anerkennende Haltung im Umgang mit Unterschieden zu erlernen und weiter zu entwickeln ist eine elementare Voraussetzung dafür, dass Lernen in Vielfalt gelingt.“ (1). Zu den Inhalten des Ordners schreibt die Projektgruppe weiter: „In diesem Ordner werden die Leitideen des Toronto-Statements und des Index für Inklusion auf das Feld der inklusiven Religionsdidaktik bezogen. Die ‚Zehn Grundsätze für einen inklusiven Religionsunterricht‘ (Modul 1) übernehmen bewusst die Struktur des Index für Inklusion (Inklusive Kulturen schaffen – Inklusive Strukturen etablieren – Inklusive Praktiken entwickeln) und beschreiben darin thesenartig die didaktisch-methodischen Merkmale und Indikatoren eines inklusiven Religionsunterrichts. Dieser orientiert sich an den oben beschriebenen unterschiedlichen Differenzlinien, an den lebensweltlichen Kontexten der Schülerinnen und Schüler sowie an dialogischen Prozessen in der unterrichtlichen Interaktion. (...) Diesem Ordner liegt ein erweitertes Verständnis von Professionalität für inklusive Bildung zugrunde. Lehrkräfte, die sich auf den Weg zur Inklusion begeben, benötigen methodisch-didaktisches Know-how und auch sonderpädagogisches Wissen. Gleichzeitig müssen sie auch ihre Wahrnehmungskompetenz, ihr Vermögen zur Selbstreflexivität und ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit weiter entwickeln, um an Prozessen, die auf die Wahrnehmung und Überwindung vielfältiger Barrieren für die Teilhabe an Bildung zielen, sowohl auf der Ebene der Schule als auch der des Unterrichts professionell mitzuwirken. Inklusion beginnt in den Köpfen. Diese Erfahrung machen viele, die sich mit inklusiven Schulentwicklungsprozessen beschäftigen. Damit rückt die Frage nach Haltung und Wertvorstellungen in den Fokus der Professionalisierungsbemühungen von Lehrerinnen und Lehrern. Die Haltung wird maßgeblich von eigenen Wertvorstellungen und dem, was man für ‚normal‘ hält, beeinflusst. Im Modul 2 (Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte) werden Bausteine für Fortbildungsveranstaltungen für Religionslehrer_innen vorgestellt, die diese Fragen thematisieren. Dabei geht

es vor allem darum, sich der eigenen Werte und Normen bewusst zu werden und sie zu reflektieren. In diesem Reflexionsprozess können (meist unbewusste) Vorstellungen reflektiert werden, die dazu führen, dass bestimmte Personen(gruppen) eher ausgeschlossen und andere eingeschlossen sind. Reflektiert werden in diesem Zusammenhang auch eigene biografische Erfahrungen von Exklusion und Inklusion sowie gesellschaftlich-kulturelle Bilder vom Menschen und Vorstellungen von ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘. Noch immer bestimmt das Bild des Einzelkämpfers die Vorstellung von Lehrer_innen. Eine inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit, die sich um die Schüler_innen in ihren Verschiedenheiten und ihren differenten Fördermöglichkeiten und -bedarfen bemüht, ist hingegen nur im multiprofessionellen Team umsetzbar. Dazu müssen die unterschiedlichen Rollen und Zuständigkeiten ausgehandelt und geklärt werden. Bausteine für Fortbildungen, die diese Kompetenzen fördern wollen, werden in Modul 3 vorgestellt. Zentral für eine gelingende Kooperation ist es, eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung und Sprache zu erlernen. Angesichts einer weithin an Defiziten und Bewertungen orientierten Unterrichtskultur ist dies eine Herausforderung, die mit einem kontinuierlichen Lernprozess für alle Beteiligten verbunden ist. Dazu gehört unter anderem, defizitorientierte Rückmeldungen durch fördernde, ressourcenorientierte zu ersetzen (reframing). Auch wahrnehmungsfähig zu sein für diskriminierende und beschämende Kommunikation ist wichtig. Wertschätzend miteinander zu sprechen bedeutet auch, Texte in leichter Sprache zugänglich zu machen und nonverbale Ausdrucksformen zu berücksichtigen, damit Schüler_innen mit Beeinträchtigungen und Sprach- und Lernschwierigkeiten beteiligt bleiben können. Die Herausforderung, Erziehung und Bildung inklusiv weiter zu entwickeln, betrifft das Schulsystem als Ganzes, die einzelne Schule, die Schulpädagogik und die allgemeine Didaktik, aber auch die Fachdidaktiken. In diesem Ordner werden die Konturen einer inklusiven Religionsdidaktik sichtbar, die allen Schülerinnen und Schülern einen gleichberechtigten und ‚barrierefreien‘ Zugang zu den Inhalten und Formen des Religionsunterrichts ermöglichen will. Im Modul 4 werden Fortbildungsbausteine angeboten, die Religionslehrer_innen mit verschiedenen Aspekten der Methodik und Didaktik eines inklusiven Religionsunterrichts vertraut machen.“ (4ff.). Über Entstehungsprozess, Intention und Aufbau des Ordners heißt es ferner: „Dieser Ordner ist konzipiert für Fachleute, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen tätig sind. Vorgelegt werden Bausteine mit Materialien und didaktisch-methodischen Anregungen, die in Veranstaltungen der Religionslehrerbildung an Universitäten, Studienseminaren und Institutionen der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können. Um Kompetenzen für inklusive Bildungsprozesse zu erlangen, brauchen Religionslehrkräfte weitere Qualifizierungen in unterschiedlichen Bereichen, die in vier Modulen thematisiert werden: 1. Vielfalt und Differenz – Kontexte und Voraussetzungen inklusiver Religionspädagogik, 2. Inklusion und Exklusion – Haltungen und Werte, 3. Kommunikation und Kooperation, 4. Methodik und Didaktik des inklusiven Religionsunterrichts. Diesen Modulen sind jeweils Bausteine zugeordnet. Jedes Modul hat eine eigene Farbe, die sich auf allen Bausteinen des Moduls findet. Die Bausteine zeigen zunächst – auf einen Blick – die Rahmenbedingungen: Zeit, Gruppengröße, Raum- und Materialbedarf. Sie benennen Intentionen wie Hinweise zur Durchführung und beschreiben dann die einzelnen Schritte der Durchführung, ggf. mit Alternativen und Vorschlägen zur Weiterarbeit. Am Ende wird hilfreiche Literatur aufgeführt. (...) Die Bausteine wollen als Anregung für die eigene Aus- und Fortbildungsarbeit verstanden werden. Sie müssen an die jeweilige Situation angepasst und entsprechend verändert, verkürzt oder erweitert werden, je nachdem ob ein langfristig angelegter Kurs geplant wird, in dem alle vier Module bearbeitet werden, oder Einzelveranstaltungen, für die lediglich

einzelne Bausteine ausgewählt werden. Die Module sollen nicht der Reihe nach abgearbeitet werden, vielmehr ist es sinnvoll, Bausteine aus allen vier Modulen zu verwenden. In diesem Ordner findet sich kein Baustein mit Informationen zu den unterschiedlichen Förderschwerpunkten und Behinderungen, obwohl diese in der Fortbildungspraxis sehr oft angefragt werden. Die Erfahrung zeigt, dass solche Informationen oft einen höheren Rang einnehmen als die Beobachtung des einzelnen Kindes/Jugendlichen sowie die Gespräche mit dem kundigen Umfeld. Eltern und professionelle Helfende sind – ebenso wie der/die Schüler/in selbst – Expert_innen für ihre Situation und können hinsichtlich besonderer Unterstützungsmaßnahmen beraten. Wie eine pädagogisch notwendige Sensibilisierung für Einschränkungen und ungewöhnliches Verhalten aussehen könnte, zeigen wir exemplarisch an einem Baustein zur Wahrnehmung(sstörung).“ (8f.).

Vier interessante Veröffentlichungen zum diakonischen Lernen sind erschienen: Zum einen der von Michaela Collinet im LIT Verlag (ISBN 3-643-12004-5) herausgegebene Sammelband **Caritas – Barmherzigkeit – Diakonie**, der aufschlussreiche Studien zu Begriffen und Konzepten des Helfens in der Geschichte des Christentums vom Neuen Testament bis ins späte 20. Jahrhundert enthält. In ihrer Einleitung schreibt die Herausgeberin: 'Als Oberbegriffe für das geforderte christliche Hilfehandeln sind heute in Deutschland die Bezeichnungen ‚Caritas‘ und ‚Diakonie‘ weit verbreitet. Aufgrund der Verwendung als ‚Markennamen‘ der beiden großen konfessionellen Sozialverbände werden die Begriffe häufig auch über die Bezeichnung der jeweiligen Institution hinaus als allgemeine Terminologie der konfessionell geprägten Fürsorgetätigkeit gebraucht. Wie steht es mit der Tradition dieser Begriffe? Aufgrund ihrer neutestamentlichen Herkunft lässt sich eine lange Verwendung für das christliche Fürsorgehandeln vermuten. Gilt dies auch für den Begriff ‚Barmherzigkeit‘, der seit der Ernennung von Papst Franziskus immer wieder in den Medien auftaucht? Im vorliegenden Band untersuchen die Autorinnen und Autoren, welche Begriffe im Verlauf der 2000-jährigen Geschichte des Christentums zur Bezeichnung des religiös motivierten Hilfehandelns herangezogen wurden und welche Konzepte von Fürsorge damit verbunden waren. Hierzu wurde ein breites Textkorpus (weltliche und kirchliche Gesetze, Verwaltungsschriftgut, Lexika, theologische Abhandlungen und Verkündigungstexte sowie publizistisches Material) ausgewertet. Diese Quellengrundlage, welche auch alltagsnahe Textarten umfasst, und die ausführliche Behandlung der einzelnen Epochen unterscheidet den vorliegenden Band von dem in den *Geschichtlichen Grundbegriffen* erschienenen Überblicksartikel zu *Wohlfahrt, Wohltat, Wohltätigkeit, Caritas*, der sich vor allem auf sogenannte Höhenkamm-literatur stützt.“ (9f.). Zu den einzelnen Beiträgen: „Vom Begriff ‚caritas‘ ausgehend betrachtet Andreas Müller die Entwicklung von Begriffen und Konzepten christlicher Liebestätigkeit in den Schriften des Neuen Testaments und in ausgewählten Texten der alten Kirche. Bei diesen Schriften handelt es sich um Grundlagen der systematischen und praktisch-theologischen Überlegungen der folgenden Jahrhunderte. Müller zeigt die grundlegende Bedeutung von ‚caritas‘ als umfassenden und facettenreichen theologischen Liebesbegriff auf und gibt hierdurch einen Einblick in die Konzepte, die der frühchristlichen Nächstenliebe zugrunde gelegen haben. Ein eigenes Augenmerk legt er auf die Untersuchung der Herrschertugend ‚philantropia‘ anhand staatlicher Dokumente. Für das Mittelalter untersucht Katrin Dort die Verwendung christlicher Fürsorgebegriffe in ausgewählten Quellen des 8. bis 13. Jahrhunderts. Zum einen betrachtet sie die Fürsorgebestimmungen in den Rechtstexten der karolingischen Kapitularien, die als eine der wesentlichen Quellengruppen des

Frühmittelalters gelten und zahlreiche Aussagen zum Umgang mit den Notleidenden enthalten. Zum anderen widmet sie sich den Ausführungen zur christlichen Liebestätigkeit in theologischen Schriften bedeutender hochmittelalterlicher Autoren. Ähnlich wie die neutestamentlichen und frühchristlichen Texte sind auch diese Traktate als wichtige Referenztexte für die weitere Auseinandersetzung mit Begriffen und Konzepten christlicher Fürsorge zu sehen. Sebastian Schmidt richtet den Blick ebenfalls auf die beiden Felder Recht und christliche Religion. Für die Frühe Neuzeit betrachtet er die Verwendung und das Verständnis der christlichen Fürsorgebegriffe in systematisch-theologischen Abhandlungen (Vives, Luther, Calvin) und in Predigten (Kaysersberg, Luther). Außerdem geht er für das 16. bis 18. Jahrhundert der Frage nach, welche Semantiken karitativen Handelns in kirchlichen und territorialstaatlichen Verwaltungsschriften und Gesetzen eine Rolle spielen und welche Konzepte hiermit verbunden sind. Von besonderem Interesse ist hierbei, inwieweit sich Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten bei der Verwendung in Kirchenordnungen und kommunalen bzw. staatlichen Verwaltungstexten ergeben. Den Konzepten und Begriffen christlicher Fürsorge im deutschsprachigen Protestantismus von der Zeit des Pietismus bis in die 1970er Jahre widmet sich Thomas K. Kuhn anhand exemplarisch ausgewählter Quellen. Aus dem Bereich der kirchlichen Unterweisung untersucht Kuhn Predigten und Katechismen. Für eine im weiteren Sinne verstandene evangelische Publizistik betrachtet er Zeitschriften und Traktatliteratur. Den wissenschaftlichen Sektor wiederum deckt Kuhn mithilfe von Lexika und ausgewählter Fachliteratur ab. Diese allgemeinen Quellengruppen werden schließlich um für das Feld der Inneren Mission und Diakonie spezifische Quellen wie etwa Programmschriften erweitert. Antje Bräcker, Michaela Collinet, Ingmar Franz und Christian Schröder betrachten die begriffliche und konzeptionelle Entwicklung christlicher Liebestätigkeit im Katholizismus vom ausgehenden 18. bis ins späte 20. Jahrhundert. Im Hinblick auf die Quellenauswahl ergeben sich Parallelen zum Beitrag von Thomas K. Kuhn. Neben der durchgängigen Untersuchung von Verkündigungstexten, publizistischen Quellen und Lexika beziehen die Autorinnen und Autoren für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts verschiedene Quellengruppen ein, welche die neue weltweite Perspektive des kirchlichen Hilfehandelns und seine Deutungsmuster dokumentieren.“ (12ff.).

Zum zweiten die hervorragende, in der dortigen Evangelischen Verlagsanstalt (ISBN 3-374-03884-8) erschienene Leipziger Dissertationsschrift **Diakonisches Lernen an Biographien. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa** von Ulrike Witten. In ihrer Einleitung gibt die Autorin einen Überblick über ihre leitende Fragestellung und den Aufbau der Untersuchung: „Im Religionsunterricht ereignete sich folgende Geschichte: „Über die Nächstenliebe soll gesprochen werden, nachdem die Geschichte vom barmherzigen Samariter erzählt worden ist. - ‚Könnten wir auch manchmal im Leben so ein Samariter sein?‘ fragt der Kaplan. - ‚Nein, ist Ralf überzeugt, ‚wir haben ja alle keinen Esel!‘ In dieser Episode zeigt sich die Problemstellung, die den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildet. Das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter (Lk 10,2537) begründet das christliche Hilfsethos. Im diakonisch-sozialen Lernen gilt es, dieses Hilfsethos zu verinnerlichen und zu lernen, selbst in diesem Geiste zu handeln. So wie Jesus eine Beispielgeschichte erzählt, um Nächstenliebe zu veranschaulichen, so wurde und wird davon ausgegangen, dass man diakonisches Handeln durch das Beispiel anderer und von anderen lernen kann. Im eingangs zitierten Unterricht ist dieser Versuch nicht geglückt. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie die Beschäftigung mit der Diakoniegeschichte zum diakonisch-sozialen Lernen beitragen kann. Mit dem Lernen an Biographien wird das didaktische Potenzial der Biographien von Mitarbeitenden in diakonischen Einrichtungen und den in der Diakonie präsenten Lebensbildern identi-

fiziert. Im diakonisch-sozialen Lernen soll damit für Heranwachsende die Chance bestehen, Menschen kennenzulernen, die ihnen zu guten Vorbildern werden können. Durch den didaktischen Rahmen wird ein angemessener Umgang ermöglicht: Die kritische Annäherung, die zur intensiven persönlichen Beschäftigung führt, sodass überdauernde Orientierungen aufgebaut werden und Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der diakonisch Handelnden entsteht, um auf der Suche nach Identität diese vielfältigen Angebote nutzen zu können. Das Anliegen der Arbeit besteht darin, ausgehend von den bisherigen Überlegungen zum diakonisch-sozialen Lernen und basierend auf der historischen Biographik, exemplarisch Biographien diakonisch handelnder Frauen zu rekonstruieren und zu didaktischen Schlussfolgerungen zum diakonischen Lernen an Biographien zu gelangen. Im ersten Schritt wird die Entwicklung des diakonisch-sozialen Lernens nachgezeichnet. Es wird identifiziert, wo das Lernen an Biographien zur Sprache kommt und der inhaltliche, der erinnernde, der religiöse sowie der motivationale Bereich differenziert sowie offene Befunde benannt. Nachdem Untersuchungsabsichten und Vorgehen der Studie formuliert wurden, wird im zweiten Schritt die historische Dimension des diakonisch-sozialen Lernens unter Bezugnahme auf die Konzepte von historischer Identität, kommunikativem und kulturellen Gedächtnis erläutert. Das basiert auf dem Konzept von diakonisch-sozialem Lernen als situiertem Lernen in der diakonischen Gemeinschaft (community of practice). Betrachtet man, wie sich die diakonische Gemeinschaft über ihre Erinnerung formt, so schließt das die kritische Auseinandersetzung mit der Historiographie der Diakonie ein. Im dritten Schritt wird das Lernen an Biographien hinsichtlich der methodischen Grundlegung in der historischen Biographik sowie der pädagogischen Diskussion analysiert. Daraus resultieren die Überlegungen zum diakonischen Lernen an Biographien. Bevor diese Überlegungen konkretisiert werden können, werden im vierten Schritt Motive und Stereotype diakonischen Handelns von Frauen dargestellt. Dies ist biographietheoretisch notwendig, um den Eindruck der Singularität, der bei Einzelbetrachtungen schnell entsteht, zu vermeiden und um die zu erarbeitenden Biographien einordnen zu können. Vor diesem Hintergrund können Individualität und Handlungsoptionen erst sichtbar gemacht werden. Anschließend werden die Biographien von Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa unter den vier Perspektiven mit Hilfe der historischen Biographik kritisch rekonstruiert. Inhaltlich werden die Biographien dargestellt, erinnernd wird nach den Rezeptions- und Traditionsprozessen gefragt, theologische Überzeugungen und Handlungsmotive der Frauen werden herausgestellt. An die Rekonstruktion der Biographie schließen sich jeweils Fragen nach der Didaktisierung an. Diskutiert wird, ob die dargestellten Personen sich als Inhalt eignen, welche Diskussionen sowie positiven und negativen Aspekte sich mit ihnen verbinden, welche Themenkreise sie erschließen. Daraus werden didaktische Implikationen formuliert. Abschließend werden die Überlegungen zum diakonischen Lernen an Biographien gebündelt.“ (11f.). In der lesenswerten Studie „werden Biographien rekonstruiert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das diakonisch-soziale Lernen befragt. Wenn die Diakoniegeschichte in den Blick kommt, heißt das, dass nach einer Begründung der Dimension Vergangenheit im diakonisch-sozialen Lernen zu suchen ist. Warum sollte die Diakoniegeschichte Inhalt diakonisch-sozialen Lernens sein? Wie trägt diese Perspektive dazu bei, dass junge Menschen diakonisch handeln? Angesichts der vielen Themen, die sich im diakonisch-sozialen Lernen anbieten, ist es notwendig zu begründen, warum Kirchen- bzw. Diakoniegeschichte Inhalt diakonisch-sozialer Lernprozesse sein sollte. Dazu kann auf die Konzepte von Erinnerung und Gedächtnis, wie sie Kultur prägen und Gemeinschaft konstituieren, zurückgegriffen werden. Um umfänglich die Vergangenheit erfassen zu können, bietet es sich an, Biographien aus verschiedenen Epochen und

damit aus unterschiedlichen Kontexten zu wählen. Hinsichtlich der Diakoniegeschichtsschreibung ergibt sich das Erfordernis, diese im Blick auf die Geschichte der handelnden Frauen aufzuarbeiten. Es erscheint lohnenswert, einzelne Biographien kritisch zu rekonstruieren und Konstruktions-, Tradierungs- und Rezeptionsprozesse, die mit den Biographien verbunden sind, aufzuzeigen. Dies geschieht exemplarisch an den Biographien von Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale und Mutter Teresa. Die Biographien dieser Personen werden im Blick auf ihr diakonisches Handeln thematisiert, sollen aber auf Grund ihrer Zeit- und Kontextgebundenheit nicht miteinander verglichen werden. Dies würde dem Lernen an Biographien nicht entsprechen. Vor dem Hintergrund des diakonisch-sozialen Lernens fand noch keine kritische Auseinandersetzung mit der Überlieferungsgeschichte statt. Dabei wirkt sich – so eine zentrale These, die in der vorliegenden Arbeit gewonnen werden konnte – die Überladung von diakonischer und sozialer Arbeit mit Stereotypen bis heute auf das Lernen aus. Weiterwirkende Stereotype sind daher zu identifizieren und kritisch aufzubrechen. Es stellt sich zudem die Frage, was dies für die Gestaltung diakonischen Lernens bedeutet. Der Frage nach der Geschichte der Diakonie und der darin handelnden Personen wird dabei auf mehreren Ebenen nachgegangen: in der inhaltlichen, der erinnernden, der religiösen und der motivationalen Perspektive. *Inhaltlich* sind die Diakoniegeschichte sowie die jeweiligen Biographien kritisch zu rekonstruieren. In der Perspektive der *Erinnerung* ist nach der Verortung von Themen innerhalb der Diakonie zu fragen und vor allem, wie Rezeptions- und Traditionsprozesse, unter welchen Zielstellungen stattfinden. In *religiöser* und *motivationaler* Hinsicht ist nach den Überzeugungen, den Glaubenseinstellungen, den Haltungen und Handlungsmotiven von Personen aus der Diakoniegeschichte zu fragen. Das *Ziel* besteht darin, das Lernen an Biographien umfänglich unter den Bedingungen des diakonisch-sozialen Lernens zu reflektieren und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung dieses Ansatzes zu leisten, gerade auch in dessen schulpädagogischer Perspektive.“ (35f.). Dies gelingt bestens!

Diakonische Kompetenz entwickeln – Verantwortung lernen. Didaktische Perspektiven für die Sekundarstufe I und II lautet der Titel des von Gabriele Klappen-ecker im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 3-17-025152-6) veröffentlichten Bandes. Er ist in vier Teile untergliedert: 1. Diakonische Bildung auf der Grundlage einer Ethik der Verantwortung, 2. Verantwortungslernen in diakonischer Perspektive: Ein Blick in die Praxis der Schule, 3. Darstellung von Kompetenzmodellen im Blick auf ihre Bedeutung für das Verantwortungslernen und 4. Der Beitrag des diakonisch-perspektivierten Verantwortungslernens zur Kompetenzbildung. Nach einem plausiblen Plädoyer für die Berücksichtigung der beiden etablierten Lernformen *situated learning* und *service learning* entfaltet die Autorin acht Thesen zum Thema „Kompetenz und Bildung durch Verantwortungslernen“: „1. *Verantwortungslernen erweitert Wissen und gibt ihm eine Orientierung*. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenzorientierung. Kompetenzorientierung fügt der Wissensorientierung etwas hinzu (Schieder). Die unvermeidliche Erfahrung von Grenzen, aber auch von Möglichkeiten eines neuen Aufbruchs, der Wechselwirkung von Individuum und Gemeinschaft und das Identifizieren von Wirkrichtungen der Diakonie (Horstmann), führen zur Wissenserweiterung. Wer sich auf Räume und Zeitabläufe, auf die Sprachlichkeit und Körperlichkeit eines bisher völlig unbekanntes Terrains einlässt, dabei durchaus auch Irritation und Befremden nicht verdrängt (Klappen-ecker), entwickelt Kompetenzen fachlicher personaler und sozialer Art. Schülerinnen und Schüler, die nach dem Modell des *service learning* beispielsweise Kinder mit

Migrationshintergrund begleiten, entwickeln Sensibilität für deren Bedürfnisse *und* erwerben Wissen zum Thema ‚Migration‘ (Sliwka). 2. *Verantwortungslernen ist ethosgenerierend*. Biblisch-theologisches Lernen und gesellschaftskritisches Denken verbinden sich, wenn gefragt wird, wie die biblische Sicht auf den Umgang mit der Situation der Bedürftigen, Schwachen und Fremden sich in der sozialen Praxis und im sozialstaatlichen Handeln widerspiegeln kann (vgl. Schmidt). Die Praxis in einem Hospiz lässt die Frage nach einem würdigen Lebensende aufkommen und führt zur Auseinandersetzung mit der biblisch begründeten Menschenwürde und der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod. Die Teilnahme an einer Dienstbesprechung in einer Tagespflege wirft die Frage nach dem handlungsleitenden Ethos auf. Der Besuch einer Andacht im Krankenhaus oder sogar das Mitwirken daran gibt der Kommunikation über Leiden und mit leidenden Menschen eine andere Dimension. Die religiöse Kommunikation über Krankheit stellt sie in einen anderen Horizont als die rein zwischenmenschliche oder medizinische. Wenn Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Schule gemeinsam danach fragen, was der biblische Gerechtigkeitsgedanke an Implikationen für eine barrierefreie Gesellschaft enthält, wird die gemeinsam erarbeitete Antwort nicht ohne Nachhaltigkeit sein. Die Rückbesinnung einer diakonischen Einrichtung auf Johann Hinrich Wichern anlässlich der historischen Aufarbeitung ihres leitenden Ethos, an der Schülerinnen und Schüler partizipieren dürfen, gibt Einblicke in den Fundus der christlichen Tradition. So gewinnen sie historisches Wissen *und* ethische Kompetenz (vgl. Horstmann, Gronbach). 3. *Verantwortungslernen ist gendersensibel konzipiert*. Die Revision des Michelbacher Modells durch Gramzow macht deutlich, dass es in besonderer Weise Schülerinnen anspricht. Die Mädchen, die das Fach ‚Diakonie‘ wählen, steigern jedoch trotz der Erfahrung von Dank und Anerkennung im Praktikum nicht ihr ohnehin schon eher geringes schulisches Selbstwertgefühl. Die Aufgabe besteht nun darin, in besonderer Weise für Jungen die Teilnahme an den verschiedenen Formen des Verantwortungslernens interessant zu machen und als Kirche und Diakonie kritisch Einfluss (Vierter Teil: Beitrag des diak. perspektivierten Verantwortungslernens) zu nehmen auf gesellschaftliche Diskurse, in denen ‚das Soziale‘ eher nicht besonders hoch gewertet und mit einer bestimmten Vorstellung von Weiblichkeit gleichgesetzt wird, ja an Frauen und Mädchen delegiert wird. 4. *Verantwortungslernen ist Sache der gesamten Schule*. Das ‚Einüben in Verantwortung‘ (Gronbach) geschieht nach dem Michelbacher Modell unter der Voraussetzung intensiver Elternarbeit und einer engen Vernetzung mit den sozialen und diakonischen Einrichtungen in der Umgebung der Schule. Verantwortung immer wieder neu zu lernen ist nicht nur Sache der Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Die Chance des Verantwortungslernens in der Schule – als Teil der Gesamtgesellschaft – besteht darin, ‚Kompetenzen in Aufgaben des Miteinander-Lebens‘ entwickeln und ‚angesichts zunehmender Isolierung, Rücksichtslosigkeit und Gewalt zu bürgerschaftlichem Engagement‘ ermutigen zu können. 5. *Verantwortungslernen fördert (religiöse) Partizipationskompetenz*. Unter religiöser Partizipationskompetenz ist nach Benner und Schieder die Fähigkeit zu verstehen, an einer religiösen Handlung nicht nur reflexiv teilhaben zu können, sondern in der Lage zu sein, selbst einen Handlungsverlauf zu planen und Handlungsentscheidungen aus verschiedenen Perspektiven nachvollziehen zu können. Sie ist nicht nur auf das Individuum und seine Entscheidungen bezogen, sondern auch auf Gemeinde und Gemeinschaft. Sie beschreibt u. a. die Fähigkeit, ‚mit religiösem Engagement an individuellen Entscheidungen und öffentlichen Diskursen partizipieren zu können‘. Besonders bedeutsam für das Verantwortungslernen ist diese Kompetenz, weil in diakonischen Einrichtungen Gemeinde noch existiert bzw. ein Bezug auf sie vorhanden ist. So wird ein wesentliches Merkmal der Partizipationskompetenz

besonders gefördert, nämlich jenes, die Welt kommunikativ mit anderen teilen zu können, und dies in Bezug auf religiöse Inhalte und in spezifisch religiösen Kommunikationsmodi. 6. *Verantwortungslernen fördert (religiöse) Kommunikationskompetenz.* Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die auch in anderen Fächern als in ‚Diakonie‘ und ‚Religion‘ entwickelt werden können: Auch im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht wird kommunikative Kompetenz gefördert. Aber das Fach ‚Religion‘ hat seine eigene Logik (vgl. Schieder). Religiöse Bildung kann durch Unterricht zwar gefördert werden, geht aber auf erfahrungserweiternde außerunterrichtliche Lernprozesse zurück, die Kinder und Jugendliche allerdings immer weniger über die Partizipation am Gemeindeleben durchlaufen. Der Unterricht kann Übergänge in die Praxis vorbereiten (Schieder); und er kann das, was das *world travelling* ergeben hat (vgl. Gramzow), das Eintauchen in eine andere ‚Welt‘, auffangen. Sowohl die narrative Verarbeitung als auch die ggf. mediengestützte Kommunikation erweisen sich als notwendig und hilfreich. Hierbei wird die Reflexion (eigener) religiöser Kommunikation bedeutsam. 7. *Verantwortungslernen fördert religiöse Kompetenz.* Die beschriebenen Beispiele zeigen auch, dass Verantwortungslernen die Kompetenzen fördert, die der baden-württembergische Lehrplan als religiöse Kompetenzen bezeichnet: Christliche Deutungen können mit anderen verglichen werden und eine eigene Position kann gefunden werden. Eine Partizipation an religiösen Ausdrucks- und Sprachformen wird möglich. Zeugnisse früherer Generationen und biblische Texte werden auf Gegenwart und Zukunft hin ausgelegt (hermeneutische Kompetenz), ethische Probleme werden auf Handlungsmöglichkeiten befragt und münden in verantwortliches Handeln (ethische Kompetenz). Eigene Erfahrungen und Vorstellungen werden verständlich gemacht (kommunikative Kompetenz). Dies alles geschieht unter der Prämisse von Freiheitsspielräumen, die den Schülerinnen und Schülern zu geben sind. Im Sinne evangelischer Freiheit und der Rechtfertigungslehre ist zu betonen, dass die von Horstmann erwähnten Kompetenzen, die auf den Umgang mit Kontingenz ausgerichtet sind, dem Proprium des Religionsunterrichts in besonderer Weise gerecht werden. Wenn der baden-württembergische Bildungsplan zu Recht Lernen nicht nur unter dem Aspekt von Gottes Anspruch an uns sieht, sondern auch unter dem seines Zuspruchs, dann bedeutet dies, explizit als Voraussetzung zur Kompetenzentwicklung auch die Auseinandersetzung mit Scheitern, Abschied, Irritation usw. zu ermöglichen. Auch Erschütterungserfahrungen sind bildende Erfahrungen. Das Niveaustufenmodell religiöser Entwicklung der Berliner Forscher erlaubt es, eine Binnendifferenzierung des Lernangebots vorzunehmen. So wird es möglich, Unterrichtsinhalte, -methoden und Lernarrangements an die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler anzupassen; speziell an die religiösen. Mit Hilfe einer solchen Binnendifferenzierung kann man Lernen als einen individuellen Vorgang würdigen, der nicht bei allen Schülerinnen und Schülern gleich abläuft. Das Niveaustufenmodell berücksichtigt auch die im Laufe der Schulzeit wachsende Fähigkeit zur Selbstreflexivität, zum Perspektivenwechsel zur Auseinandersetzung mit der eigenen oder einer anderen Religion oder Weltanschauung. 8. *Verantwortungslernen verdeutlicht die Lebensbedeutsamkeit biblischer Aussagen.* Es stimmt bedenklich, dass das Michelbacher Modell in der Revision Gramzows die Diakonische Kompetenz, u. a. verstanden als Kompetenz, das Leben im Horizont der Gottesrelation des Menschen und der Auferstehungshoffnung zu deuten, eher nicht fördert. Darauf kann m. E. in folgender Weise reagiert werden: Entsprechend der problemorientierten (Bibel-)didaktik kann zunächst ein bestimmtes Thema, ein Brennpunkt der Diakonie angesprochen werden, um dann biblische Aussagen auf ihre ‚Lebensbedeutsamkeit‘ (Kerncurriculum Oberstufe) hin zu untersuchen. Das ‚Kerncurriculum für die Oberstufe‘ und der ‚Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I‘ bieten Anregungen: Der

Unterricht und – so ist zu ergänzen – das an den Unterricht angebundene Praktikum soll Bezüge zu den Kenntnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler herstellbar machen (Kerncurriculum Oberstufe). Der Kompetenzbegriff wird auf zentrale Anforderungssituationen bezogen (Obst über Kerncurriculum Oberstufe). Die Kompetenzen des Orientierungsrahmens für die Sekundarstufe 1 kreisen um die Themen ‚Glaube‘, ‚Bibel‘, ‚Kirche‘, ‚Christentumsgeschichte‘, ‚christliche Werte und Normen‘, ‚andere Religionen und Weltanschauungen‘, ‚Christentum und Kultur‘. Wenn Lehrpersonen bereits in der Unterrichtsvorbereitung Situationen identifizieren sollen, welche einen existenziell bedeutsamen Horizont haben, dann weist dies in die Richtung des Ansatzes von Horstmann. Er identifiziert diakonische Grunderfahrungen, die zu Bildungserfahrungen werden können. Diese Grunderfahrungen finden sich zum Teil in den ‚Leitgedanken‘ des Kerncurriculums wieder (z. B. Erfahrungen von Scheitern und Versagen wahrnehmen ...). Das genannte Beispiel lässt sich dem Themenbereich 1 zuordnen (‚Der Mensch als Sünder und Gerechtfertigter‘) und der themenbezogenen Kompetenz, Erfahrungen der Entfremdung beschreiben zu können. In ähnlicher Weise lassen sich prinzipiell alle von Horstmann genannten diakonischen Grunderfahrungen den Themenbereichen zuordnen, die aus der Anthropologie, der Christologie, der Gotteslehre, der Ekklesiologie, der Ethik und der Eschatologie stammen.“ (94ff.).

Das vierte Buch stammt von Frieder Schaefer und ist als Heidelberger diakoniewissenschaftliche Dissertationsschrift in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03766-7) unter dem Titel **Diakonie und Verkündigung. Zu ihrer Verhältnisbestimmung in christlichen Hilfswerken** erschienen. Der Autor geht davon aus, dass es an einer differenzierenden, klärenden, praxisrelevanten und vor allem inhaltlich bestimmten Verhältnisbeschreibung von Diakonie und Verkündigung fehlt: „Darin eingeschlossen sind die Fragen nach dem jeweiligen Verständnis von Diakonie und Verkündigung. Nicht nur im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit bzw. im Kontext von christlichen Hilfswerken, sondern auch auf dem Feld der institutionellen Diakonie sowie im kirchlichen bzw. gemeindlichen Umkreis ist ein gewisser Theoriebildungsbedarf derzeit nicht zu übersehen. Vor dem umrissenen Hintergrund soll – auf der Folie historischer Beobachtungen – in dieser Arbeit gefragt werden, worin sich die ausgewählten (und vergleichbaren) christlichen Hilfswerke Brot für die Welt (Brot für die Welt), Vereinte Evangelische Mission – Gemeinschaft von Kirchen in drei Erdteilen (VEM) und World Vision Deutschland e.V. (World Vision) hinsichtlich ihres Verhältnisses von Diakonie und Verkündigung unterscheiden. Das schließt auch ein, die Hilfswerke entsprechend zu charakterisieren und nach für die Fragestellung relevanten Kriterien zu untersuchen. Aus diesen Beobachtungen heraus soll dann ein eigener theologischer Ansatz entwickelt werden, um das Verhältnis von Diakonie und Verkündigung *inhaltlich* zu bestimmen. Dabei stellt dieser Ansatz die theologisch qualifizierte Gemeinschaftsbildung als Leitkategorie für das Verhältnis der beiden Handlungsfelder vor. Anschließend wird theologisch danach gefragt, wie sich diese Leitkategorie auf die jeweiligen Verständnisse von Diakonie und Verkündigung auswirkt und welche neuen Gesichtspunkte sich daraus ergeben. Schließlich geht es angesichts der gewonnenen Erkenntnisse darum, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede zwischen den untersuchten Hilfswerken im Licht des vorgestellten Ansatzes festzustellen sind. Dies mündet in der Frage nach dem Ansatz entsprechender Perspektiven für die Arbeit christlicher Hilfswerke. Die Anlage der vorliegenden Untersuchung zielt also auf eine inhaltliche, theologische Bestimmung des Verhältnisses von Diakonie und Verkündigung und ergänzt die bisherigen vor

allem im Rahmen des missio-dei-Konzeptes festgestellten Zusammenhänge der beiden Handlungsfelder. Zugleich führt der Ansatz auch aus den vorfindlichen Verortungen hinaus: Mit der Gemeinschaftsbildung wird eine dritte Größe in die theologische Diskussion eingebracht, die sowohl in der anstehenden Verhältnisbestimmung als auch im Gespräch zu den jeweiligen Verständnissen von Diakonie und Verkündigung bislang eine eher untergeordnete Rolle spielte. Hinsichtlich des Terminus ‚Hilfswerk‘ ist Folgendes festzuhalten: Der Begriff ‚Hilfswerk, gilt weder im staatlichen noch im kirchlichen Rechtsbereich als mit einer Definition besetzt, die Einteilung einer Organisation richtet sich lediglich ‚nach dem Tätigkeitskreis der Organisation‘. Als Parameter dient der allgemein übliche Sprachgebrauch, nach dem ein Hilfswerk als ‚*Institution zur Unterstützung bedürftiger Personen*‘ arbeitet, was aufgrund des diakonischen bzw. entwicklungsbezogenen Arbeitsschwerpunktes für jedes der Werke zutrifft und ein weites Begriffsverständnis zulässt.“ (24f.). Zum Vorgehen schreibt der Verfasser in seiner Einleitung weiter: „Ausgangspunkt der Überlegungen bilden historische Zugänge zum Verhältnis von Diakonie und Verkündigung (Kapitel 2). Dabei wird beschrieben, wie die ursprüngliche Einheit von Diakonie und Verkündigung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in eine Trennung der Handlungsfelder bis in das späte 20. Jahrhundert hineinführte. Die tendenzielle Zusammengehörigkeit einschließlich ihrer inhaltlichen und praktischen Elemente wird anhand der protestantischen kirchlichen Missionstätigkeit sowie der Inneren Mission Johann Hinrich Wicherns verdeutlicht. Vor dem Hintergrund der Anliegen Wicherns bilden die Darstellungen zur deutschen Gemeinschaftsbewegung ein Beispiel für die Vorordnung der Verkündigung – hier in der Ausprägung der Evangelisation – gegenüber der Diakonie. Auch kommt hier der Aspekt der Instrumentalisierung von Diakonie zugunsten der Verkündigung in den Blick. Anschließend wird die Ausbildung der Trennung von Diakonie und Verkündigung zwischen den beiden Weltkriegen und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs skizziert. Die geschichtlichen Beobachtungen schließen mit einer Beleuchtung der bis in die 1980er Jahre hineinreichenden Auseinandersetzungen um das Konzept der missio dei, bei denen das Verhältnis von Diakonie und Verkündigung eine zentrale Rolle spielte. Dem folgt die Beschreibung des gegenwärtigen Verhältnisses von Diakonie und Verkündigung in den drei genannten christlichen Hilfswerken v. a. auf der Basis von durch die Werke veröffentlichten Texten (Kapitel 3). Als Kriterien für die Auswahl der Hilfswerke Brot für die Welt, VEM und World Vision gelten zum einen die Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Engagements in der Entwicklungszusammenarbeit bzw. in der weltweiten Diakonie, des evangelischen konfessionellen Hintergrundes und des Sitzes in Deutschland. Zum anderen lassen die Unterschiede hinsichtlich der Geschichte des jeweiligen Werks, der Struktur und der territorialen Wurzeln Unterschiede für die Verhältnisbestimmung von Diakonie und Verkündigung erwarten. Nach der Vorstellung der Hilfswerke mit ihren Arbeitsschwerpunkten und theologischen Hintergründen werden Kriterien vorgestellt, anhand derer dann gegenwärtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Verhältnis von Diakonie und Verkündigung aufgezeigt werden. Die Ausführungen des Kapitels werden beschlossen, indem Ergebnisse und Problemlagen der Analyse benannt werden, die Ansatzpunkte für die anschließenden theologischen Bestimmungen bilden. Vor diesem Hintergrund der Darstellung des Verhältnisses von Diakonie und Verkündigung in der Arbeit der Hilfswerke erfolgt im Anschluss die Vorstellung der für das Verhältnis als Leitkategorie fungierenden Gemeinschaftsbildung (Kapitel 4). Dieser voraus gehen zunächst biblisch-theologische Vorüberlegungen zur Einheit von Diakonie und Verkündigung, die den erwähnten Konsens abbilden. Danach werden Momente einer statischen Zuordnung der Handlungsfelder zusammengestellt, die sich ebenfalls aus bisherigen Darstellungen spei-

sen. Darauf aufbauend sind dann biblische, systematisch-theologische und praktische Dimensionen von (gebildeter oder zu bildender) Gemeinschaft aufzuzeigen, die insbesondere in der Zusammenschau m. E. ein Novum darstellen. Anhand der Dimensionen wird aufgezeigt, welche Relevanz der Gemeinschaftsbildung für die Bestimmung des Verhältnisses von Diakonie und Verkündigung zukommt. Mit den zusammenfassenden Ausführungen anhand der Vorstellung von vier Paradigmen soll die Erarbeitung einer Theologie der Gemeinschaft angeregt werden. Insgesamt wird deutlich werden, dass die Gemeinschaftsbildung den Handlungsfeldern Diakonie und Verkündigung sowohl vorausgeht als auch als deren Folge prozesshaft entsteht sowie diese zugleich umschließt: Diakonie und Verkündigung sind in ihrem Verhältnis zueinander nicht ohne Gemeinschaftsbildung denkbar. Der aufgezeigte Ansatz wird anschließend vertieft, indem in einem Exkurs soziologische Aspekte von Gemeinschaft in den Blick genommen werden (Kapitel 5). In systemtheoretischen Erwägungen zum interaktionalen, organisatorischen und gesellschaftlichen Handeln hinsichtlich von Gemeinschaft werden verschiedene Ansätze in Beziehung zu den vorangegangenen Ausführungen gesetzt. Auch wird in die Unterscheidung zwischen umfassender und partikularer Gemeinschaft als Hilfe für einen kritischen Umgang mit dem Gemeinschaftsbegriff eingeführt. Der Exkurs schließt mit einem Versuch, die soziologischen Differenzierungen vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu bewerten. Nachdem mit der Gemeinschaftsbildung der inhaltliche Kern dieser Arbeit dargelegt wurde, gilt es, sich theologisch zunächst mit der Diakonie (Kapitel 6) und anschließend mit der Verkündigung (Kapitel 7) auseinanderzusetzen. Die Verwurzelung beider Begrifflichkeiten im Alten und Neuen Testament und ihre Wirkungsgeschichte machen es erforderlich, sich den Begriffen biblisch-exegetisch, systematisch und wirkungsgeschichtlich anzunähern und nach Wortbedeutung, Verständnis und Abgrenzungen zu fragen. Außerdem werden vor dem Hintergrund der theologischen Annäherungen Konzeptionen von Diakonie bzw. Verkündigung dargestellt. Beide Begriffe bzw. Handlungsfelder sind dann jeweils in den Kontext der Entwicklungszusammenarbeit einzuordnen. Vor dem Hintergrund der Leitkategorie der Gemeinschaftsbildung soll von den Einzelbegriffen die Brücke zur ihrem Verhältnis zueinander und zur Themenstellung der Arbeit geschlagen werden. Dabei münden die Darstellungen in folgende thesenartige Übersicht: *Die Gemeinschaftsbildung verbindet Diakonie und Verkündigung als gemeinsame Leitkategorie, wodurch sich Diakonie und Verkündigung wechselseitig durchdringen. In Gemeinschaft vollzogene Verkündigung ist ‚Diakonie mit dem Wort‘, weil dieses Wort durch die mit Gemeinschaftsbildung verbundene Diakonie nicht isoliert stehenbleibt, sondern beglaubigt wird, Bestätigung findet und wiederum neu Gemeinschaft konstituiert oder stärkt. Mit Gemeinschaftsbildung verbundene Diakonie ist ‚Verkündigung durch die Tat‘, weil die Tat durch die in Gemeinschaft vollzogene Verkündigung gedeutet wird.* Nachdem der Ansatz der Arbeit theologisch entfaltet wurde, wird dieser schließlich zur Arbeit der christlichen Hilfswerke bzw. zur Analyse aus Kapitel 3 in Beziehung gesetzt (Kapitel 8). Zunächst sind anhand der vier Kriterien für eine Theologie der Gemeinschaft die untersuchten Hilfswerke miteinander zu vergleichen und Bewertungen vorzunehmen. Dieser Vergleich setzt sich fort, indem auf weitere Aspekte aus der bisherigen Arbeit eingegangen wird. Schließlich geht es im abschließenden Ausblick um einige wenige Konkretionen, die sich aus dem vorliegenden Theorieangebot für die Arbeit der Hilfswerke ergeben könnten.“ (26ff.).

5. Interreligiöse Bildung

Friedrich Schweitzer legt mit seiner im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08185-4) erschienenen Einführung **Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance** ein eindrucksvolles Grundlagenwerk aus evangelischer Sicht vor. Im Vorwort begründet er sein Vorhaben wie folgt: „Was die zunehmende religiöse Vielfalt in Deutschland und Europa für religiöse Erziehung und Bildung bedeutet, aber auch für die Gesellschaft insgesamt, bewegt derzeit viele Menschen. Die Aktualität des Themas interreligiöse Bildung und der damit verbundenen Herausforderungen muss kaum noch begründet werden. Anders als noch vor einigen Jahren zweifelt niemand mehr daran, dass das Zusammenleben in einer in wachsendem Maße multireligiösen Gesellschaft keineswegs einen bloß vorübergehenden Zustand darstellt, sondern eine dauerhafte Voraussetzung, auf die sich alle Menschen in der Gesellschaft einstellen müssen. Unmittelbar abzulesen ist dies an den Bildungseinrichtungen – schon den Kindergärten und mehr noch den Schulen –, die nun von Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlicher Herkunft, aber auch verschiedener Religionszugehörigkeit, oder auch ohne eine Religionszugehörigkeit, besucht werden. Durch die seit einigen Jahren verfügbaren Berichte zur ‚Bildung in Deutschland‘ ist vor allem der stark gestiegene Anteil von Kindern und Jugendlichen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bekannt geworden. Mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen weist demnach heute einen solchen Hintergrund auf – bei steigender Tendenz. Weit weniger bekannt oder zumindest weniger bewusst ist allerdings, dass solche Kinder und Jugendliche vielfach auch einen nicht-christlichen religiösen Hintergrund mitbringen. Auch im Religionsunterricht sowie bei kirchlichen Bildungsangeboten in der Gemeinde ist die religiöse Vielfalt aber längst angekommen. Gerade in der Praxis brechen zahlreiche Fragen auf, wie pädagogisch und religionspädagogisch in verantwortlicher Weise mit dieser Vielfalt umgegangen werden soll. Und auch die Kinder und Jugendlichen selbst wollen wissen, was sie von der Vielfalt der Glaubensweisen halten sollen. Nicht nur in der Schule, sondern auch etwa in der Konfirmandenarbeit möchten sie mehr über andere Religionen erfahren. Angesichts dieser Situation ist es überraschend, dass aktuelle Darstellungen zu interreligiöser Bildung besonders aus evangelischer Sicht derzeit kaum verfügbar sind. Die wenigen Monographien zu diesem Thema liegen schon 15 und mehr Jahre zurück, so dass trotz der Veröffentlichungen, die im Folgenden genannt werden, von einer empfindlichen Lücke gesprochen werden muss. Daraus erklärt sich, warum hier nun eine Darstellung unter besonderer Berücksichtigung evangelischer Perspektiven vorgelegt wird. Dabei geht es nicht um eine konfessionelle Profilierung oder gar um eine Abgrenzung gegenüber anderen Konfessionen und Religionen, wie sie beim Thema interreligiöse Bildung ohnehin sinnlos wäre. Vielmehr soll deutlich werden, was aus einer evangelischen Perspektive in interreligiöser Hinsicht zu sagen ist – im Sinne einer religionspädagogisch und systematisch-theologisch verantworteten Grundlegung, die auf ein Zusammenleben in Frieden und Toleranz, wechselseitiger Achtung und Anerkennung zielt. Der Schwerpunkt der vorliegenden Darstellung liegt jedoch nicht allein bei Grundlegungsfragen, so wichtig solche Fragen gerade bei dem noch so wenig abschließend geklärten Thema der interreligiösen Bildung auch sind. Vielmehr soll immer wieder versucht werden, interreligiöse Bildung so in den Blick zu nehmen, dass die religionspädagogische Praxis – vor allem in Schule und Religionsunterricht, aber auch in Kindergarten, Jugendarbeit und Konfirmandenarbeit – davon profitieren kann. Nicht

zuletzt aus diesem Grund enthält der Band auch einen eigenen Teil mit Elementarisierungsstudien zu besonders wichtigen und eben auch kontroversen Themen interreligiöser Bildung. In inhaltlicher Hinsicht sollen im Folgenden konsequent zwei problematische Tendenzen vermieden werden, die wohl auch in Zukunft das Anliegen interreligiöser Bildung begleiten und gefährden. Auf der einen Seite ist dies eine Rhetorik der Bedrohung, wie sie im Blick auf die zunehmende religiöse Vielfalt in der Gesellschaft nicht selten zu finden ist. In diesem Falle erscheint das Andere als fremd und daher als bedrohlich, als Infragestellung des Eigenen und als Einschränkung oder Belastung eigener Lebensmöglichkeiten. Die Befürchtungen, die hinter einer solchen Rhetorik stehen, sind durchaus ernst zu nehmen. Besonders in pädagogischer Hinsicht sind sie jedoch zu Gunsten einer Orientierung an Frieden und Toleranz zu überwinden. Deshalb bezeichne ich religiöse Vielfalt ausdrücklich als Chance. Als problematisch erweist sich jedoch nicht nur eine Rhetorik der Bedrohung, sondern auch eine naive Rhetorik der Bereicherung. Denn dabei wird nun umgekehrt alles Fremde als neu und als Gewinn dargestellt. Alle Probleme, die sich beispielsweise im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen religiösen Voraussetzungen einstellen, werden dann überspielt und verdrängt. Es ist fast überflüssig, darauf hinzuweisen, dass auch eine solche Haltung pädagogisch nicht hilfreich sein kann. Religiöse Vielfalt ist eben beides zugleich, eine Chance, aber auch eine bleibende Herausforderung.“ (9f.). Sodann hebt der Autor vier grundlegende Ziele seiner Darstellung hervor: „(1) Von den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen ausgehen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie andere Religionen als Bildungsthema aufgenommen werden können. Bislang spielten die Kinder und Jugendlichen als Ausgangspunkte für die religionspädagogische Diskussion zum interreligiösen Lernen eine vergleichsweise geringe Rolle. Demgegenüber wird hier vorgeschlagen, interreligiöse Bildung dezidiert im Ausgang von den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen her zu konzipieren. Dabei kann es nicht um eine Rückkehr zu einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ gehen, wie sie vor allem zu Beginn des 20. Jahrhunderts, freilich im Blick auf andere Themen als Interreligiosität, empfohlen und zum Teil mit Begeisterung vertreten wurde. Gemeint ist nicht, dass alle hier erforderlichen und anzustrebenden Bildungsprozesse sich am besten realisieren ließen, wenn nur nach den Kindern und Jugendlichen gefragt wird. Mit einem solchen Vorgehen könnten sich auch problematische Annahmen verbinden wie etwa die, dass besonders in der Kindheit noch keine Vorurteile und Vorbehalte gegen andere zu finden seien. Empirisch gesehen trifft dies, wie sich noch mehrfach zeigen wird, zumindest so allgemein nicht zu. Idealisierte Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen sind kein hilfreicher Ausgangspunkt für die Konzipierung von Bildungsaufgaben. Umgekehrt bleibt aber entscheidend, dass auf andere Religionen bezogene Lern- oder Bildungsprozesse den Kindern und Jugendlichen äußerlich bleiben, wenn sie sich nicht auf ihre Lebens- und Erfahrungswelt beziehen. Bei interreligiöser Bildung gilt dies gleich in doppelter Hinsicht: Wie bei allen Bildungsprozessen sind zum einen die Erfahrungsvoraussetzungen der Lernenden angesprochen. Zum anderen stellt sich auch der Gegenstand des Lernens – andere Religionen – so dar, dass diese in ihren gelebten Formen, und zwar hier in Deutschland und Europa, aufgenommen werden müssen, damit Kinder und Jugendliche sie mit ihren Begegnungen mit Angehörigen anderer Religionen überhaupt sinnvoll in Verbindung bringen können. Wenn muslimische Kinder das Christentum nur in der Gestalt des Apostolischen Glaubensbekenntnisses wahrnehmen, gewinnen sie kaum Einblick in die gelebten Formen des Christentums, vor allem nicht bei den Kindern und Jugendlichen, denen sie im Alltag begegnen. Entsprechendes gilt natürlich für christliche Kinder, wenn ihnen der Islam

nur in Gestalt der fünf Säulen oder des islamischen Glaubensbekenntnisses bekannt wird. Mit dem Bezug auf Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen soll sichergestellt werden, dass ebenso kognitive wie affektive und erfahrungsmäßige Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden. Alle drei Aspekte hängen allerdings eng miteinander zusammen. Beispielsweise bedingt die Wahrnehmung des Anderen die Einstellung zu ihm, während gleichzeitig die Einstellungen schon die Wahrnehmungen beeinflussen. Erfahrungen sind nicht unabhängig von Wahrnehmungen und Einstellungen, können unter bestimmten Voraussetzungen aber auch beide verändern usw. In dem hervorgehobenen Bezug auf Kinder und Jugendliche liegt eine Einschränkung, die auch benannt werden soll. Es wäre durchaus sinnvoll, durchweg auch die Erwachsenen in den Blick zu nehmen. Da dies aber den Rahmen der vorliegenden Darstellung sprengen würde, beschränke ich mich auf den Hinweis auf andere Veröffentlichungen. (2) Ein konsequent religionspädagogischer Zugang. Interreligiosität lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten – als Frage der Theologie, der Religionsgeschichte, der Religionswissenschaft usw. Durch den beschriebenen Ausgang von den Kindern und Jugendlichen liegt bereits fest, dass im Folgenden nicht allein die Sachthematik ‚als solche‘, also abgesehen von den Lernenden, bestimmend sein soll, sondern dass diese Thematik immer schon von den Kindern und Jugendlichen her betrachtet wird. Der Anspruch, der dabei mit dem Bildungsbegriff signalisiert wird, bedeutet, dass alle Lern- oder Bildungsprozesse so gestaltet sein müssen, dass sie zugleich zur Selbstwerdung der Lernenden beitragen. Wo dieser Anspruch nicht eingelöst ist, handelt es sich nicht um Bildung, sondern lediglich um die Aufnahme von Informationen und die Vermittlung von Kenntnissen. Wie Selbstwerdung und die Begegnung mit anderen Religionen genau zusammenhängen, ist allerdings noch wenig geklärt. Deshalb muss dieser Frage im Folgenden eigens nachgegangen werden. Mit dem Begriff der interreligiösen Bildung verbinden sich aber auch bildungspolitische Ansprüche. In dieser Hinsicht geht es darum, das Gewicht entsprechender Bildungsaufgaben hervorzuheben. Die religionspädagogische Diskussion zum interreligiösen Lernen, wie bislang gerne formuliert wird, hat sich auf zwei Ebenen konzentriert: Zum einen stehen in dieser Diskussion Grundlegungsfragen im Vordergrund, vor allem zur Bedeutung interreligiösen Lernens oder zu dessen Zielen. Zum anderen liegen Unterrichtsentwürfe u. Ä. vor, die Vorschläge zur einzelnen Themen entfalten. Erst allmählich in Gang kommt demgegenüber eine didaktische Durchdringung, wie sie als didaktische Analyse oder Elementarisierung erforderlich ist. Auf eine solche didaktische Entfaltung soll deshalb im Folgenden ebenfalls besonderer Wert gelegt werden. (3) Konstitutive Berücksichtigung der Theologie und der Selbstinterpretation der Religionen. Wenn interreligiöse Bildung, wie soeben beschrieben, konsequent von den Kindern und Jugendlichen sowie von einer religionspädagogischen Perspektive ausgehen soll, kann sich die Befürchtung einstellen, dass weiterreichende Glaubensinhalte, die sich – wie etwa die evangelische Rechtfertigungslehre – nicht so leicht erschließen lassen, auf der Strecke bleiben. Dem Problem, dass die gelebten Formen von Religion theologische Grundüberzeugungen und Grundentscheidungen nicht ohne weiteres so widerspiegeln, dass sie daran einfach abgelesen werden können, sind wir ebenfalls bereits begegnet. Um dem Missverständnis und vielleicht sogar der Gefahr einer verflachenden Aufnahme der Religionen von Anfang an zu begegnen, soll die ebenfalls konsequente Berücksichtigung der Selbstinterpretation der Religionen als weiteres Kriterium dienen. Diese Selbstinterpretation hat zumindest bei einem Teil der Religionen, vor allem im Falle des Christentums, aber auch des Islam, ihren Ausdruck in einer bestimmten Theologie gefunden. Der Bezug auf die Theologie soll deshalb die Berücksichtigung der Selbstinterpretation der Religionen gewährleisten.

Bildungstheoretische Darstellungen zum religiösen und interreligiösen Lernen machen allerdings auf einen wichtigen Unterschied aufmerksam: Die Berücksichtigung der *Selbstinterpretation* der Religionen darf nicht mit einer Beschränkung auf deren *Selbstdarstellung* verwechselt werden. Selbstdarstellungen geschehen häufig in werbender Absicht. Auch Religionen können dazu tendieren, sich selbst nur im besten Licht erscheinen zu lassen. Bildung bedeutet aber immer eine reflexive und deshalb notwendig auch kritische Auseinandersetzung mit der Selbsteinschätzung und Selbstdarstellung von Religionen. Sie muss beispielsweise fragen, ob solche Selbstdarstellungen der Realität entsprechen oder ob sie etwa problematische Aspekte wie einen Fundamentalismus ausblenden. Im Dienste einer solchen kritischen Betrachtung der Religionen steht dann auch die Aufnahme religionskritischer Analysen, wie sie heute etwa im christlichen Religionsunterricht vor allem in der Sekundarstufe II üblich sind. Religionskritische Untersuchungen betrachten Religion konsequent aus einer Außenperspektive. Sie überschreiten die subjektive Sicht der Gläubigen und bringen beispielsweise psychologische, soziologische oder ökonomische Betrachtungsweisen ins Spiel. Glaubensweisen erscheinen dann als psychologisch bedingte Wunschvorstellungen oder als Folge gesellschaftlicher Unterdrückung („Opium des Volkes“). Solche Betrachtungsweisen müssen auch für interreligiöse Bildung fruchtbar gemacht werden. Kritische soziologische Analysen sind beispielsweise erforderlich, wenn nach Zusammenhängen zwischen Religionszugehörigkeit und gesellschaftlicher Ausgrenzung gefragt wird. Solche Außenperspektiven machen aber die Berücksichtigung der Innenperspektive, also der Glaubensweisen selbst, nicht überflüssig. Wo der religiöse Glaube nicht mehr als Glaube in den Blick kommt, kann auch nicht mehr von religiöser Bildung gesprochen werden. Die Grundfigur der interreligiösen Bildung lässt sich daher am besten mit dem doppelten Anspruch sowohl der Innenperspektive als auch der Außenperspektive erfassen. Beide Perspektiven gehören notwendig zur interreligiösen Bildung. Genauer formuliert, geht es um die Fähigkeit, sowohl die eine als auch die andere Perspektive einnehmen und beide in eine Beziehung zueinander setzen zu können. Interreligiöse Bildung kann als eine Frage der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels verstanden werden. (4) Eine evangelische Perspektive – im Dialog. Mit der Kennzeichnung als evangelisch möchte ich zunächst für Transparenz sorgen. Ich selbst schreibe als evangelischer Theologe und Religionspädagoge aus einer bestimmten Perspektive, die den Leserinnen und Lesern nicht verborgen werden soll. Ich bin mir bewusst, dass eine evangelische Prägung sich durchaus auch dort niederschlagen kann, wo mir dies als Autor selbst nicht einmal bewusst ist. Der Konzentration auf die evangelische Perspektive entspricht sodann aber auch die Notwendigkeit, bei interreligiöser Bildung die jeweilige Selbstinterpretation und Innenperspektive einer Religionsgemeinschaft aufzunehmen. Gerade aus der klaren Markierung einer solchen Perspektive kann Dialogfähigkeit erwachsen, weil Dialoge erst dann interessant werden, wenn Unterschiede bestehen. Wo es keine Unterschiede gibt, da wird der Dialog überflüssig. Dialogfähigkeit setzt Differenz voraus, wird aber allein durch Differenz noch nicht erreicht. Der Hinweis, dass es mir von Anfang an um eine evangelische Perspektive im Dialog geht, soll dies hervorheben. Weiterreichend geht es um die Überzeugung, dass eine evangelische Sicht anderer Religionen Bestimmungen enthält, die eine Offenheit für den Dialog mit anderen Religionen unerlässlich machen. Evangelisch ausgerichtet soll die vorliegende Darstellung schließlich auch deshalb sein, weil es gerade an neueren Darstellungen zur interreligiösen Bildung aus evangelischer Sicht fehlt. Insofern soll der vorliegende Band eine Lücke füllen. Frühere evangelische Darstellungen – besonders zu nennen sind die Monographien von Johannes Lähnemann und Karl Ernst Nipkow, deren Veröffentlichung nun fast 20 Jahre

zurückliegt – werden dadurch nicht einfach überholt. In vieler Hinsicht stellen sie eine bleibende Grundlage dar. Der Wandel der religiösen und gesellschaftlichen Voraussetzungen macht es jedoch erforderlich, erneut nach einem evangelischen Verständnis interreligiöser Bildung zu fragen. Die hier vertretene evangelische Perspektive steht zugleich von Anfang an im *Dialog* mit anderen Perspektiven. Das beginnt schon im Christentum selbst. Katholisch-theologische und -religionspädagogische Darstellungen sollen im Folgenden zwar nicht im Zentrum stehen, aber sie werden auch nicht einfach übergangen. Für mich selbst ist die Zusammenarbeit mit katholischen Kolleginnen und Kollegen seit vielen Jahren grundlegend und bereichernd. Stellvertretend verweise ich hier auf die intensive Kooperation mit meinem Tübinger Kollegen Albert Biesinger. Die dialogische Ausrichtung interreligiöser Bildung bezieht sich aber naturgemäß nicht auf andere christliche Konfessionen, sondern auf andere Religionen. Prinzipiell fasst der Begriff des Interreligiösen die Beziehungen aller Religionen zueinander zusammen. Genau dadurch erweist er sich allerdings als problematisch. Denn jede einzelne dieser Beziehungen ist von ganz besonderer Art. Dabei wirken sich ebenso theologische wie historische und politische Faktoren aus. Christentum und Judentum beispielsweise beziehen sich zum Teil auf dieselben biblischen Schriften, was eine besondere Nähe bedingt, aber ihr Verhältnis zueinander ist zugleich dauerhaft vor allem durch den Völkermord im Nationalsozialismus belastet. Beide Voraussetzungen gelten nicht für den Hinduismus oder für den Buddhismus. Und nur der Islam erreicht in Deutschland mit mehr als vier Millionen Menschen, die sich als Muslime verstehen, eine quantitative Präsenz, die weit über eine kleine Minderheit hinausgeht. So ist es einerseits sinnvoll, die Frage nach interreligiöser Bildung in einer übergreifenden Weise zu stellen und zu klären – im Blick auf alle Religionen. Andererseits muss immer wieder konkret nach dem Verhältnis bestimmter Religionen zueinander gefragt werden. Im Folgenden soll der Schwerpunkt beim Verhältnis zwischen Christentum und Islam liegen, was vor allem durch aktuelle Herausforderungen und Aufgaben bedingt ist. Es erscheint aber auch insofern sinnvoll, als sich die evangelische Religionspädagogik in der Vergangenheit weit mehr mit dem Verhältnis zum Judentum befasst hat als mit dem Islam. Eine ausschließliche Konzentration auf den Islam wäre jedoch zu eng. Deshalb soll auch in der vorliegenden Darstellung zumindest immer wieder auch das Verhältnis zum Judentum im Blick bleiben.“ (36-41). Insgesamt ein wertvoller evangelischer religionspädagogischer Beitrag zu einem Zusammenleben in Frieden und Toleranz!

Im Verlag Frank&Timme sind in der Reihe „Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“ zwei neue Bände anzuzeigen. Zum einen den von Bernd Schröder, Harry Harun Behr und Daniel Krochmalnik herausgegebenen **„Du sollst Dir kein Bildnis machen ...“ Bilderverbot und Bilddidaktik im jüdischen, christlichen und muslimischen Religionsunterricht** (ISBN 3-86596-478-6). Darin schreiben die Herausgeber in ihrer Einleitung: „Judentum, Christentum und Islam gelten als Schrift- oder Buchreligionen: Tenach, Bibel Alten und Neuen Testaments, Koran sind die Bezugspunkte ihres gottesdienstlichen Lebens und normative Grundlage ihrer Theologie, Ethik und Rechtsetzung. Die jeweilige Schrift wird, etwa im gemeinschaftlichen Gebet, im Gottesdienst, auch im gemeinschaftlichen Lernen zu Gehör gebracht – insofern ist der auditive Sinn für ihre Rezeption entscheidend. Zugleich aber wird die Schrift in Synagoge, Kirche und Moschee sowie im Privaten gelesen; der visuelle Sinn ist also zunächst und vor allem durch das Lesen von Buchstaben gebunden. Allerdings pflegen alle drei Religionen auch im Blick auf ihre Heilige Schrift – und zwar als Zeichen ihrer Wertschätzung – künstlerisch-ästhetische

Traditionen, vor allem die fehlerfreie, wohl gestaltete Abschrift, die Kalligrafie, die ornamentale oder bildhafte Illustration. Letztere entsteht nicht erst mit dem Buchdruck, sondern in reicher Variation bereits in den mittelalterlichen Skriptorien. Zu den autoritativen Ausdrucksformen der Heiligen Schriften gehören solche künstlerischen Elemente gleichwohl nicht. Was den Moment der Bildhaftigkeit angeht, so sparen alle drei – Tenach, Bibel Alten und Neuen Testaments, Koran – nicht am Gebrauch von Metaphern und Symbolen (man denke an die Sprache der Psalmen, an die Gleichnisse und Bildworte Jesu, an die poetischen Verse des Koran) oder an der Schilderung von visionären Offenbarungen (etwa Ex 3 oder Lk 24 oder Sure 2). Innerhalb der drei Schriften findet sich zugleich – ausgehend vom Tenach – auch das sog. Bilderverbot als Teil der Zehn Worte / des Dekalogs, das oft genug dafür in Anspruch genommen wird, dem Judentum, aber auch dem Islam und teilweise dem Christentum (vor allem dem reformierten Protestantismus) ‚Bildlosigkeit‘ zu unterstellen. Die Frage, die – nicht erst und allein – dieses Buch beschäftigt, lautet also in allgemeiner Form: Welche Rolle spielen Bilder der Kunst in der gelebten Religion und insbesondere im Religionsunterricht von Judentum, Christentum und Islam? Innerhalb ihrer je eigenen Tradition betrifft die Frage nach Bild und Bilderverbot keineswegs nur den Umgang der drei Religionen mit bildender Kunst und Ästhetik (auch wenn dieser Aspekt hier im Mittelpunkt steht), sondern zumindest drei weitere Themenkreise. Es sind dies erstens die Anthropologie – ausgehend von Gen 1, 26f. wird der Mensch in Judentum und Christentum als Ebenbild (hebr.: *tselem*) verstanden – ; zweitens das Verständnis von Bildung – zumindest der deutschsprachige Begriff ‚Bildung‘ verdankt sich jener Rede vom Ebenbild Gottes: Der Mensch soll im Lernen und Lehren diese Ebenbildlichkeit aktualisieren –, und drittens die Rede von Gott. Es geht im biblischen und muslimischen Bilderverbot um die Unterscheidung zwischen Gott und Götzen: Der eine wahre Gott ist bildlos, Götzen hingegen werden vergegenständlicht, ins Bild gesetzt und in dieser Form verehrt. Doch die Frage nach Bild und Bilderverbot ist keineswegs nur für das Binnenleben der drei Religionen von Belang; vielmehr haben ihre Bilderfeindlichkeit und / oder -freundlichkeit eine kaum zu überschätzende Außenwirkung entfaltet: die Kunst- und Architekturgeschichte Europas, des Mittelmeerraums und anderer Einflusszonen der drei ist tief durch deren Haltung zu Bild und bildender Kunst geprägt, zudem wirkt diese nach in Phänomenen wie der politischen Ikonografie (etwa des Nationalsozialismus), im Karikaturenstreit des Jahres 2005/2006 oder in der Art und Weise des Umgangs mit der sog. Medialisierung. Um es vorweg zu sagen: Das sog. Bilderverbot ist kein allgemeines Bilderverbot. In keinem der drei Traditionsstränge, die in diesem Band und in dieser Buchreihe repräsentiert sind, weder im Judentum noch im Christentum oder im Islam, hat sich ein rigides Verbot etabliert oder durchgesetzt, künstlerisch gestaltete oder sprachliche Bilder herzustellen ‚von dem, was oben im Himmel,(...) was unten auf Erden (...; oder] was im Wasser unter der Erde ist‘ (Ex 20,4). Vielmehr zielte und zielt das zunächst in biblischen Texten (neben Ex 20,4 v.a. Dtn 5,8 und Dtn 4,15-20) formulierte Verbot auf Bilder, die angebetet oder verehrt werden; es untersagt den sog. Götzendienst. Das biblische Bilderverbot ist ein Götzenbild- und *Bildverehrungsverbot*; es untersagt die kultische und spirituelle Verehrung von etwas, das Menschenhand gemacht oder Menschenhirn erdacht hat, anders gesagt: von (etwas oder jemand) Anderem als JHWH, der sich mit seinem Namen und in seinem Sprechen und Handeln zu erkennen gegeben hat und gibt. Unbeschadet dessen hat das biblische und koranische Verbot des Bilder-Machens und Anbetens – das Hebräische, das Griechische und das Arabische nutzen hier jeweils Begriffe mit unterschiedlichen Konnotationen und Auslegungen – in den drei Religionen (und ihren Strömungen oder Konfessionen) eine dichte, vielgestaltige Rezeption gefunden. Dabei finden sich

auf der einen Seite radikale, ja, militante Absagen an bildhafte Darstellungen von Geschöpflichem und erst recht des Schöpfers (so in wiederkehrenden ‚bilderstürmenden‘ bzw. ikonoklastischen Strömungen aller drei Religionen), auf der anderen Seite die Befürwortung und Verbreitung von ‚Bildern‘, die Heilige darstellen (so etwa in der Volksfrömmigkeit und -kunst des schiitischen Islam), ja, sogar deren Aufstellung in gottesdienstlichen Räumen, und eine Praxis der Verehrung, die zwar angesichts des Bildes stattfindet, aber – gewissermaßen durch dieses hindurch – dem Abgebildeten gelten soll (so in der Ikonen-Frömmigkeit orthodoxer Kirchen).“ (7ff.). Das vorliegende Buch will Einblicke in diese Rezeption und deren didaktische Folgen geben – und zwar in zwei Durchgängen: In einem ersten Durchgang kommen „*theologische und kunstgeschichtliche Perspektiven*“ zur Darstellung. Je zwei Beiträge betreffen dabei Judentum, Christentum und Islam; je einer dieser Beiträge konzentriert sich auf exegetisch-theologiegeschichtliche Aspekte (Judentum: *Daniel Krochmalnik*, Heidelberg; Christentum: *Rainer Hirsch-Luipold*, Bern; Islam: *Nimet Seker*, Münster), ein weiterer auf kunstgeschichtliche Facetten (Judentum: *Annette Weber*, Heidelberg; Christentum: *Michael Altripp*, Greifswald; Islam: *Silvia Naef*, Genf). Einen Spiegel hält diesen Beiträgen die Abhandlung von *Andreas Mertin*, Hagen, vor: Der Kurator und Medienpädagoge fragt nach dem Nachhall des sog. Bilderverbotes in moderner Kunst. Im Jahr der ‚documenta 13‘ (Kassel, 9. Juni bis 16. September 2012) lag es nahe, einem solchen Nachhall im Gespräch mit diesem weltweit einzigartigen, markanten Forum zeitgenössischer Kunst nachzugehen. In einem zweiten Durchgang werden ‚*didaktische Perspektiven*‘ in den Blick genommen. Thematisiert werden Wirkungen des Bilderverbotes und Möglichkeiten des unterrichtlichen Umgangs mit Bildern. Die ersten vier Beiträge führen vor Augen, im welchem Umfang und in welcher Weise jüdischer, muslimischer und christlicher, näherhin evangelischer und römisch-katholischer Religionsunterricht derzeit de facto von Bildern Gebrauch machen. Dabei stehen exemplarisch gängige Schulbücher bzw. Unterrichtsmaterialien im Mittelpunkt (Judentum: *Susanne Benizri*, Karlsruhe; Islam: *Rabeya Müller*, Köln; Christentum, evangelisch: *Gerd-Rüdiger Koretzki u. a.*, Göttingen; Christentum, römisch-katholisch: *Georg Hilger*, Aachen/Regensburg). *Rita Burrichter*, Paderborn, rundet diesen Teil mit fachdidaktischen Überlegungen ‚zum Umgang mit Bildern der Kunst in religiösen Lernprozessen‘ ab. Einen anderen Zugang bietet diesen religionsdidaktischen Beiträgen gegenüber der Aufsatz von *Dietrich Grünewald*, Koblenz: Der Kunstdidaktiker stellt bilddidaktische Überlegungen vor, die es erlauben, die vorgängigen religionsdidaktischen Reflexionen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu mustern. Dass Bilder ‚visuelle Angebote‘ sind und es in methodischer Hinsicht keine fixen Rezepte zu ihrer Erschließung, wohl aber ein Füllhorn unterschiedlicher Zugänge gibt, ist eine Einladung zum didaktischen Gespräch. Einen Spiegel anderer Art bietet der Beitrag von *Bernd Schröder*, Göttingen: Der Religionspädagoge beschreibt die Wirkung von Multimedia und Mediensgesellschaft auf den Umgang mit Werken der darstellenden Kunst. Was bedeutet das Aufwachen in einer medialisierten Umgebung für die Rezeption sowohl von Bildern als auch des Bilderverbotes?“ (9f.). Den Herausgebern ist uneingeschränkt zuzustimmen: „Wenn nicht in erschöpfender Weise, so bringt dieses Buch doch in innovativer Weise Vertreter von Judentum, Christentum, Islam und allgemeiner Kunstpädagogik ins Gespräch über wesentliche Fragen der Bilddidaktik – dazu gehören die Frage nach dem jeweiligen Verständnis des sog. Bilderverbotes, diejenige nach den Wechselfällen seiner Rezeptionsgeschichte in den drei Religionen und den von ihnen geprägten Kulturkreisen, diejenige nach den Auswirkungen des Bildverständnisses auf den Umgang mit bildender Kunst und nach der Macht der Bilder heute. Nicht zuletzt rückt das Thema des Buches in den Horizont dessen, was man in

den Kulturwissenschaften den ‚iconic turn‘ nennt: einen Paradigmenwechsel in der Weltwahrnehmung. Wir erleben eine Wende vom literal-verbale Weltumgang hin zum ästhetisch-visuellen – mit unabsehbaren Folgen für unsere Rezeption geschriebener und gehörter Texte, für unsere Orientierung in Raum und Zeit, für unsere Form der Gedankenordnung, für unseren Umgang mit religiöser Tradition.“ (10f.). Besonders hinzuweisen ist schließlich auf den Beitrag „Religionsunterrichtliche Bilddidaktik zwischen Bilderverbot und Mediengesellschaft“ von Bernd Schröder (249-273).

Der zweite anzuzeigende Band aus der besagten Reihe wird von Katja Boehme herausgegeben und trägt den Titel **Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren** (ISBN 3-86596-463-2). Die Herausgeberin beschreibt in ihrer Einleitung die Hintergründe eines interessanten Projektes: „Fünf Dozentinnen und Dozenten aus drei verschiedenen Hochschulen starteten im Sommersemester 2011 ein bislang einmaliges Projekt: Sie boten in fächerverbindender Kooperation ein und dasselbe Thema in jeweils einer ihrer Hochschulveranstaltungen an, und zwar unter der für jeden Bildungsprozess grundlegenden Frage: ‚Wer ist der Mensch?‘. Dieses Thema passte ausgezeichnet in das Veranstaltungsangebot der beteiligten Fächer, handelte es sich doch bei diesen um Studienfächer der Lehrerinnen- und -lehrerausbildung. Und schließlich waren die Dozentinnen und Dozenten, die sich für eine Vernetzung ihrer Veranstaltungen zum gleichen Thema entschlossen, Theologinnen, Theologen und Philosophen. So wurde an der Hochschule für jüdische Studien Heidelberg im Fach jüdische Religionslehre in einer Vorlesung die Frage nach dem Menschen aus jüdischer Sicht erörtert. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg befassten sich Hauptseminare in den Fächern Katholische und Evangelische Theologie und im Fach Philosophie/Ethik mit der Anthropologie aus der jeweiligen Fachperspektive. Und in Modulveranstaltungen des Erweiterungsstudiengangs Islamische Theologie wurden an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und an der Pädagogischen Hochschule Freiburg das Menschenbild aus islamischer Perspektive erörtert. Von vornherein wurde festgelegt, alle Veranstaltungen fächerverbindend nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe zu vernetzen. Die beteiligten Hochschulveranstaltungen sollten nicht in einem zusammenhangslosen Nebeneinander stattfinden, sondern die Studierenden in allen Veranstaltungen darauf vorbereiten, sich am Ende des Semesters die erarbeiteten Inhalte aus der Perspektive ihres Fachs gegenseitig zu präsentieren. Zwei Wochen vor Semesterende fanden sich etwa hundert Studierende in der Aula der PH Heidelberg zu einem Projekttag des Interreligiösen Begegnungslernens zusammen, um sich gegenseitig über das jeweilige Menschenbild zu informieren und auszutauschen. In der letzten Semesterwoche blieb dann noch Zeit, in der eigenen Veranstaltung (ob in Freiburg, Karlsruhe oder Heidelberg) über den fachlichen und persönlichen Zugewinn dieses fächerverbindenden Austauschs zu reflektieren. Der vorliegende Band fasst Beiträge von Autorinnen und Autoren zusammen, die zumeist selbst an der konkreten Durchführung des Projekts beteiligt waren und das Thema theologisch, philosophisch oder religionswissenschaftlich aus der Perspektive ihres Fachs beleuchten. Dabei wird deutlich, dass sich in der anthropologischen Frage nicht nur fachliche Übereinstimmungen bzw. Unterschiede zeigen, sondern auch die Buntheit der hermeneutischen Ansätze und hochschuldidaktischen Methoden, die nicht zuletzt das jeweils eigene Wissenschaftsverständnis widerspiegeln und hier über den interreligiösen Begegnungstag hinaus in ein fruchtbares Gespräch gebracht werden.“ (9f.). Der Band ist wie folgt aufgebaut: „Damit erlaubt der Band in seinem *I. Teil* einen zumindest partiellen Einblick in die Veranstaltungen der verschiedenen Fächer der Theologie und Philosophie, denn in den dort zusammengefassten Beiträgen wird die Anthropologie aus der Perspektive der Jüdischen Religionslehre, der Katholischen und Evangeli-

schen Theologie, der Islamischen Theologie und des Fachs Philosophie/Ethik so dargestellt, wie sie vermutlich bereits die jeweilige Hochschulveranstaltung prägte. *Daniel Krochmalnik*, der von Seiten der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg an der Durchführung des Projekts beteiligt war, leitet die Leserin und den Leser auf einen ‚Schulungsweg‘ des vierfachen Schriftsinns der jüdischen Tradition, der – zeitgleich mit der Scholastik – seinen Höhepunkt im 13. Jahrhundert erreichte und noch heute als Markenzeichen jüdischer Hermeneutik gelten kann. Nicht zuletzt am Lautmotiv ‚Adam‘ (HaAdam, Adama, Adom, Dam...) hebt Krochmalnik aus dem Buch Bereschit (Genesis) Schicht um Schicht die Deutungsmöglichkeiten dessen, was (der, dieser, alle, jeder...) Mensch ist, aus den Tiefen der historischen Bezüge, mythischen Dimensionen, symbolischen und archetypischen Erfahrungszeichen und psychoanalytischer Interpretationen in das Licht heutiger Aktualität. Wie sehr Anthropologie und Theologie untrennbar zusammen gehören, wird am folgenden Beitrag aus katholisch-theologischer Perspektive deutlich (*Katja Boehme*). Hier wird nicht ein schrift- bzw. bibelhermeneutischer Zugang zum Thema gewählt, sondern ein zweifacher Anweg von dogmatischer und fundamentaltheologischer Seite aus. In einem ersten Teil werden ausgehend von der Trinitätstheologie die Konsequenzen für eine theologische Anthropologie entfaltet, um in einem zweiten Teil die Bedeutung der drei Wesensaussagen *Subsistenz*, *Relationalität* und *Geschichtlichkeit*, die aus der Trinitätslehre über den Menschen als Person erschlossen wurden, nun fundamentaltheologisch und phänomenologisch vom Menschen und seinen Menschseinsbedingungen her zu durchdringen. *Martin Hailer*, der stellvertretend für seine Kollegin Heidrun Dierk, unter deren Leitung die Veranstaltung der Evangelischen Theologie stattfand, vorliegenden Beitrag verfasste, zeigt unmissverständlich auf, dass es in der theologischen Anthropologie evangelischer Machart um teils recht erhebliche Veränderungen geht. Ausgehend von einem Großwerk der evangelischen Anthropologie, das die Verwiesenheit des Menschen auf Gott aus seiner Weltoffenheit her begründet (und nicht zuletzt deswegen auf katholischer Seite viel Beachtung fand), stellt der evangelische Systematiker für facettenreiche Ansätze der theologischen Anthropologie wichtige Werke aus evangelischer Feder vor, die jeweils auf ihre Weise bahnbrechend auf die weitere Entwicklung wirkten – nicht, ohne durch die Darstellung ihrer konfessionellen Differenzierungen Anlässe für die aktuelle Diskussion zu bieten. *Amina Boumaaiz* und *Imran Schröter* haben als Dozierende des Erweiterungsstudiengangs Islamische Theologie gemeinsam mit dem katholischen Exegeten und Religionswissenschaftler *Bernd Feininger* geradezu ein Kompendium verschiedenster Aspekte zum Menschenbild im Islam erstellt, denen das theologische Vorzeichen der Barmherzigkeit vorangestellt ist. Aus dem Koran werden Gott-ebenbildlichkeit, Ganzheitlichkeit und Geschichtlichkeit des Menschen einschließlich der aus diesen Aspekten ableitbaren ethischen Prinzipien theologisch für eine islamische Anthropologie erschlossen, um schließlich unter dem gewichtigen Stichwort ‚Personalität‘ moderne aktuelle Ansätze der islamischen Anthropologie vorzustellen. Der *II. Teil* des vorliegenden Bandes fasst philosophische und religionswissenschaftliche Beiträge zusammen. So stellt *Hans-Bernhard Petermann*, der am interreligiösen Begegnungstag mit Lehramtsstudierenden seines Fachs Philosophie/Ethik philosophische Zugänge zur Anthropologie präsentierte, in seinem Beitrag ausgewählte und in seinem Hochschulseminar erprobte Texte zur Anthropologie vor, mit dem Ziel, mithilfe angeleiteter Textdeutungen aus diesen elementare Problemstellungen zum Menschen als Kulturwesen, Freiheitswesen und Moralwesen sowie zu seiner Abgründigkeit, Exzentrizität und Fragilität zu formulieren. Daraus erarbeitet er Kriterien, mit denen paradigmatisch religiöse wie nichtreligiöse Positionen, was der Mensch sei, kritisch auf ihre Anwendbarkeit auf menschliche Lebensgestaltung ge-

prüft werden können. Sein Beitrag ist ein Beleg dafür, dass für das fächerverbindende interreligiöse Lernen in der Schule auch nichtreligiöse Positionen aus den Fächern der Philosophie und Ethik wertvolle Perspektiven zu den Fragestellungen der Religionen beitragen können und in den interreligiösen Dialog eingebunden werden sollten. Gerade die mit den genannten Beiträgen dargebotene Vielfalt der Zugänge zur anthropologischen Frage macht offensichtlich, dass es eine Totalperspektive auf den Menschen nicht geben kann, weil diese nur durch einen ja niemals einnehmbaren Standpunkt außerhalb der eigenen Teilnehmerperspektive ermöglicht werden könnte. Wenn dennoch im II. Teil des Bandes auch religionswissenschaftliche Beiträge aufgenommen werden, dann deswegen, weil eine Außensicht nur anhand bestimmter Aspekte Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Menschenbilder der Religionen aufzeigen und gerade deswegen die anthropologische Fragestellung dieser bereichern kann.

Der religionswissenschaftliche Beitrag von *Bertram Schmitz* versteht sich in diesem Sinne explizit als ausschließlich deskriptiv, mit dem Ziel, von außen interreligiöse Beziehungen zwischen den Menschenbildern der Religionen herzustellen. Entsprechend der Anlage des gesamten Buchs liegt der Schwerpunkt seiner Ausführungen zwar auf den abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam, er ergänzt diese aber mit anthropologischen Aussagen der beiden aus Indien stammenden Religionen Hinduismus und Buddhismus. Der Abhandlung von Bertram Schmitz folgt ein Beitrag aus journalistischer Feder, der die Ergebnisse einer Tagung zusammenfasst, die im Jahr 2010 in der Katholischen Akademie in Bayern stattfand und deren hohes Diskussionspotential bei weitem noch nicht erschöpft ist: Dass die Frage: ‚Wann beginnt Person?‘ in den Glaubensgemeinschaften unterschiedlich beantwortet wird, stellt *Michael Schrom* detailliert dar, nicht ohne auf die daraus folgenden gesellschaftsrelevanten ethischen Konsequenzen der jeweiligen Antworten auf diese drängende anthropologische Frage hinzuweisen. Bildungsprozesse haben zweifellos mit Menschenbildern zu tun. Dass der Mensch Beziehungswesen ist, erweist sich nicht zuletzt am interreligiösen Dialog selbst, zu dem in der heutigen pluralen Gesellschaft Bürgerinnen und Bürger immer häufiger herausgefordert sind. Auf diesen will das Konzept des Interreligiösen Begegnungslernens nach dem Modell der Kooperierenden Fächergruppe bereits in der Schule vorbereiten. Daher bietet der *III. Teil* des vorliegenden Bandes einen Einblick in Theorie und Praxis dieses Modells als mögliches zukunftsträchtiges Konzept interreligiösen Lernens und Lehrens in der Lehrenden- und Lehrerbildung. Das innovative fächerverbindende (ursprünglich für die Schule entwickelte) Konzept der Kooperierenden Fächergruppe wird hier erstmals als für die Hochschuldidaktik adaptiertes Modell interreligiöser Kompetenzbildung in der Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrerausbildung vorgestellt (*Katja Boehme*). Mit einer Teilauswertung eines Fragebogens, mit dem die Studierenden, die in den fünf Hochschulveranstaltungen an der fächerverbindenden interreligiösen Kooperation im Sommersemester 2011 beteiligt gewesen waren, das Konzept beurteilten, geben *Sarah Brodhäcker und die Herausgeberin* nicht nur Einblick in ihre Forscherwerkstatt, sondern legen auch Chancen und Entwicklungspotential dieses Konzepts offen. Einzuschätzen, welche Stellung dieses Konzept in der bundesdeutschen Lehrerausbildung einnimmt, ermöglicht der Überblick von *Julian Miotk*, der ausgewählte Studiengänge und Zertifikate zur interreligiösen Kompetenzbildung in der Lehrerausbildung recherchiert und zusammengestellt hat.“ (10ff.).

In der Reihe „Grundwissen Christentum“ sind im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht zwei neue Bücher erschienen: Zum einen das von Markus Mühling herausgegebene **Gott und Götter in den Weltreligionen** (ISBN 3-525-56853-8), das eine Einführung in die Gottes- und Göttervorstellungen von Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Konfuzianismus und Buddhismus gibt. Einleitend erklärt der Herausgeber: „In der Gegenwart sind die Gesellschaften, zumindest die Europas, weitgehend pluralistisch geprägt. Das heißt, es gibt in einer Gesellschaft, wie z. B. die der gegenwärtigen Bundesrepublik, nicht mehr nur eine religiöse Gemeinschaft und Tradition, sondern deren viele. Innerhalb des Christentums können verschiedene Konfessionen unterschieden werden. Das Judentum hat über Jahrhunderte die Gesellschaft geprägt, der Islam ist im Verlauf des 20. Jahrhunderts als wichtiger Einfluss dazu gekommen. Unterschiedliche östliche Traditionen wie Hinduismus, Buddhismus und Konfuzianismus werden zunehmend bekannt. Mit einer deutlich vernetzten Welt im wirtschaftlichen und politischen Bereich erlangen auch religiöse Traditionen anderer Weltgegenden eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Lebenswelt. Dazu gesellen sich neue religiöse Gruppierungen, Ideologien, Quasireligionen, individualistische Patchwork-Religionen und vieles andere mehr. Die religiöse Lage scheint damit im 21. Jahrhundert zunächst unübersichtlich, aber ebenso enorm wichtig für die Gesellschaft und gemeinsames Handeln zu sein. Auf eine religiöse Grundbildung nicht nur in der eigenen Tradition, sondern auch in anderen Traditionen kann innerhalb einer Allgemeinbildung der Zivilgesellschaft nicht verzichtet werden. Wenn in vielen einführenden Werken, die die Kenntnis des oder der Anderen befördern wollen, häufig praktische und geschichtliche Fragen im Vordergrund stehen – Fragen wie ‚Wie leben die Anderen?‘, ‚Wie ist ihre Religion entstanden?‘, ‚Welche Sitten und Gebräuche spielen jeweils eine Rolle?‘ –, so ist dies durchaus zu begrüßen. Die Kenntnis solcher unterschiedlicher Traditionen, sei sie auch die theoretisch oder praktisch durch gemeinsames Leben erworbene, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Selbstverständnis der meisten Religionen nicht das von Brauchtumsvereinen ist: Religiöse Traditionen sind nicht um ihrer selbst willen da und man feiert und bezieht sich nicht auf sich selbst – sondern in aller Regel auf eine Instanz oder Instanzen, die von der eigenen Religion unterschieden ist oder sind: auf ‚göttliche‘ Instanzen. Will man Religionen daher wirklich ernst nehmen, wird man nicht einfach nur nach den Traditionen, Sitten, Gebräuchen oder ethischen Vorstellungen fragen können, sondern es ist anzunehmen, dass die unterschiedlichen Vorstellungen dieser ‚göttlichen‘ Instanz oder Instanzen einen wichtigen Faktor zum Verständnis der anderen Religion und damit in einer pluralistischen Welt auch zum eigenen Leben darstellen. Gelegentlich zu hörende Äußerungen wie ‚Alle Religionen glauben letztlich dasselbe‘ zeugen weniger von Toleranz als vielmehr von Unkenntnis und Ignoranz. Dieses Buch geht daher den Weg, sich auf die Darstellung der Vorstellungen dieser ‚göttlichen‘ Instanz oder Instanzen in den einzelnen Religionen zu konzentrieren. Zu fragen ist dabei, was überhaupt unter einer ‚Theologie‘, einer Lehre, die sich auf ‚Gott‘ oder ‚Götter‘ bezieht, zu verstehen sein soll, und ebenso die nicht minder wichtige Frage, was unter ‚Religion‘ zu verstehen ist. Um diese Fragen zu beantworten, soll nicht in die Überfülle der akademischen Diskussionen zu diesen Fragestellungen eingeführt werden, sondern es sollen Bestimmungen genutzt werden, die so weit gefasst sind, dass sie für eigene Bestimmungen aus den unterschiedlichen religiösen Traditionen Raum lassen. Unter ‚Religion‘ seien diejenigen handlungsleitenden Gewissheiten von Personen verstanden, die nicht empirisch getestet werden können. Diese Gewissheiten und Überzeugungen können in traditionellen Religionen kommuniziert werden, aber auch in anderen Gemeinschaften, die sich um Sinnkommunikation bemühen. Selbst Überzeugungen, die davon ausge-

hen, dass sich solche Sinnfragen auf keinen Fall durch eine welttranszendente Instanz beantworten lassen – also Atheismen und pantheistische Wirklichkeitsverständnisse und sogar sogenannte agnostische, skeptische Wirklichkeitsverständnisse, die der Überzeugung sind, dass sich solche Sinnfragen nicht beantworten lassen – wären dann als ‚Religion‘ oder zumindest als Quasi-Religionen zu bestimmen. Ebenso soll die ‚göttliche Instanz‘, auf die sich Religionen beziehen, zunächst sehr weit gefasst werden. Mit einer traditionellen Formulierung Luthers ist dasjenige ein Gott, ‚dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten; also dass einen Gott haben nichts anders ist, denn ihm von Herzen trauen und glauben; wie ich oft gesagt habe, dass allein das Trauen und Glauben des Herzens beide macht, Gott und Abgott. [...] Denn die zwei gehören zu Haufe, Glaube und Gott. Worauf du nun (sage ich) dein Herz hängst und verlässest, das ist eigentlich dein Gott.‘ Dieser theologisch wichtige Gottesbegriff ist so weit, dass er eine ganze Reihe von Instanzen fasst, die normalerweise nicht mit dem Gottesbegriff belegt werden. Luther benennt z. B. Geld und Gut, Nothelferverehrung, eigene Handlungen, eigene Fähigkeiten, Klugheit, Gunst, Macht und Gewalt und sogar Freundschaft und Ehre. All diese Instanzen können im menschlichen Leben, Handeln, Fühlen und Denken eine göttliche Stelle einnehmen. Indem Luther aber zwischen Gott und Abgott unterscheidet, werden einige dieser Instanzen offensichtlich als falsche Götter bezeichnet, denen diese Rolle eigentlich nicht zukommen sollte. Kommt sie ihnen doch zu, so wird das Handeln, Fühlen und Denken der entsprechenden Menschen als wenig heilvoll und fatal betrachtet. Die entscheidende Frage lautet natürlich: Wie kann man entscheiden, was ein rechter Gott und ein Abgott ist? Luthers eigene Antwort, dass das rechte Vertrauen auch den rechten Gott ausmacht, bedeutet nicht, dass die Gottheit Gottes vom menschlichen Vertrauen abhängig wäre. Denn man muss ja fragen, was eigentlich das ‚rechte‘ Vertrauen ist. Und das rechte Vertrauen wird zirkulär als das bestimmt, was nun wieder auf den ‚rechten‘ Gott gerichtet ist. Die Frage nach dem richtigen Gott und den richtigen Gottesvorstellungen wird in den Theologien und Philosophien der einzelnen Religionen erörtert. Daher ist zu erwarten, dass unterschiedliche Religionen zu unterschiedlichen Verständnissen der richtigen göttlichen Instanz gelangen - und entsprechend auch zu unterschiedlichen Verständnissen menschlichen Vertrauens, menschlichen Fühlens, menschlichen Denkens, menschlichen Glaubens und menschlichen Handelns und Lebens. Luthers bekannte Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Gott und menschlichem Leben, die nun fast 500 Jahre alt sind, erlangen im Kontext der gegenwärtigen pluralistischen Lebenswelt eine ungeahnte Aktualität. Die Frage, welcher Instanz oder welchen Instanzen eigentlich unbedingtes Vertrauen zugeschrieben und wie diese Instanz verstanden wird, ist für gemeinsames Zusammenleben und Handeln somit von großer Bedeutung. Deshalb soll es Aufgabe dieses Buches sein, dieser Frage an einigen exemplarischen Beispielen nachzugehen. Wurde in einem ersten Schritt der Religionsbegriff und der Begriff der göttlichen Instanz ausgeweitet, so muss in einem zweiten Schritt aus pragmatischen Gründen eine Auswahl getroffen werden: Daher beschränkt sich dieses Buch auf religiöse Traditionen, die man unter die Weltreligionen rechnen kann – wenngleich dieser Begriff äußerst umstritten ist, sowohl hinsichtlich seines Umfangs als auch hinsichtlich seines Gehalts. Dass die Verständnisse der göttlichen Instanz oder Instanzen in Christentum, Judentum und Islam vorgestellt werden, wird nicht weiter überraschen. Ebenso ist es nicht weiter ungewöhnlich, dass Hinduismus und Buddhismus erscheinen. Dass der Konfuzianismus berücksichtigt wird, ist schon ein wenig ungewöhnlicher. Mit Recht könnten auch andere anhängerstärke Traditionen aufgeführt werden. Ebenso mag es überraschen, dass mit dem Zen-Buddhismus und dem Chi-

nesischen Buddhismus zwei Artikel zu einer Religion erscheinen. Auch hier sind die Gründe pragmatischer Art: Die Kulturen des Ostens, insbesondere die chinesischen, erlangen in einer globalisierten Welt eine immer wichtigere Bedeutung. Hier zu veranschaulichen, dass es sich dabei keineswegs um einheitliche religiöse Kulturen handelt, ja, dass sogar die Anwendung des westlichen und neuzeitlichen Begriffs der ‚Religion‘ hier Schwierigkeiten bereiten kann, war Ziel bei dieser exemplarischen Auswahl. Dass die Darstellungen in den einzelnen Religionen perspektivisch und exemplarisch sein mussten, wird auch deutlich, wenn man sich klarmacht, dass es schon in der je eigenen Tradition, hier der des Christentums, nicht einfach eine Gotteslehre, sondern deren unterschiedliche gibt, die mitunter auch konkurrieren können und selbst innerhalb der klassischen Konfessionsgrenzen nicht einheitlich sein müssen. Ziel der Lektüre sollte daher nicht einfach die Wissensvermittlung sein, sondern Offenheit, Interesse und auch Begeisterung für die Fragestellung nach Gott und Göttern in der Welt der Religionen zu wecken.“ (7-11). Dies gelingt zweifellos!

Zum anderen hat Schubert M. Ogden den Band **Den christlichen Glauben verstehen** (ISBN 3-525-59361-5) verfasst, der wie folgt aufgebaut ist: 1. Prolegomena. Über Theologie, 2. Über Gott, 3. Über die Schöpfung, 4. Über Jesus Christus, 5. Über den Heiligen Geist, 6. Über die Kirche, 7. Über Erlösung, 8. Über die letzten Dinge, 9. Epilegomena: Über Theologie als christliche Berufung. Nicht nur die Zusammenfassung im letzten Kapitel ist nachdenkenswert: „Während andere zusammenfassend gesagt haben: ‚Theologie ist ein Gebet‘, ist der letzte Gedanke, den ich dem Leser übermitteln möchte: *Theologie ist kritische Reflexion*. Ich vertraue darauf, dass ich genug gesagt habe, um zu verdeutlichen, dass ich meine Aussage in keiner Weise als einen Gegensatz dazu verstehe. Ich setzte lediglich voraus, dass ‚Gebet‘ in dem weiten Sinn von Gottesdienst verstanden wird und damit gleichermaßen auf jede andere Form des säkularen oder religiösen Dienstes anwendbar ist. Aber obgleich die beiden Aussagen nicht zwangsläufig unverträglich sind, bringen sie doch verschiedene Schwerpunkte zum Ausdruck. Meines Erachtens sind die Gefahren, die damit verbunden sind, Theologie vor allem vor Studenten der Theologie beharrlich als kritische Reflexion zu verstehen, im Vergleich zu den mit anderen Aussagen verbundenen Risiken verschwindend gering. Aufgrund zahlreicher Gründe, von denen ich selbst zumindest einige für fundiert halte, besteht die größte Versuchung, der die meisten von uns, wenn sie an Theologie denken, ständig ausgesetzt sind, darin, sie nicht eindeutig genug vom Gebet oder vom Glauben und dem Ablegen des Zeugnisses im Allgemeinen zu unterscheiden, sondern sie schlichtweg damit zu identifizieren. Die Dialektik zwischen der wirklichen Existenz als Christ und dem Ablegen des Zeugnisses auf der einen Seite und der kritischen Reflexion auf deren Bedeutung und Gültigkeit auf der anderen Seite bricht meistens zusammen, weil der Unterschied zwischen beiden Polen aufgegeben wird. Natürlich gibt es in der Geschichte der Theologie zumindest auch einige Fälle, in denen die Dialektik in die andere Richtung zusammengebrochen ist. Theologie entfernte sich zuweilen so weit vom Zeugnis, auf das sie reflektieren sollte, dass sie in Wirklichkeit aufgehört hat, ein indirekter Dienst an einem gültigen Zeugnis zu sein. Aufgrund meiner Lesart dieser langen Geschichte war diese Art der Fehlentwicklung der Theologie nie in vergleichbarer Weise verbreitet wie die entgegengesetzte. Das Praktizieren von Theologie wurde dabei derart vom Ablegen des Zeugnisses, auf das sie eigentlich reflektieren sollte, assimiliert, dass der einzige Dienst, den sie ausüben konnte, alles andere als eine *kritische Reflexion* war. Meines Erachtens ist der Beweis hierfür der bis in die Gegenwart reichende lange Kampf innerhalb der Kirche um theologische Freiheit, für die Freiheit, theologisch in einer durch und durch kritischen Weise zu reflektieren. Diese Auseinandersetzung dauert nicht nur in der römisch-katholischen Kirche an, sondern auch

in den protestantischen Kirchen. Die Fakultät und die Studenten werden in ihren theologischen Ausbildungsstätten wieder und wieder durch den äußeren Druck von Gruppen und Individuen derart eingeschüchtert, dass sie nur mit einer Art von Belagerungsmentalität theologisch denken können. Diese konnten diejenigen, die mit der neueren Situation an vielen protestantischen Seminaren vertraut sind, zur Genüge erfahren. Kurz gesagt: Die größte Gefahr bei der Ausübung von Theologie in meinem Sinn ist, dass ihr Unterschied zum Glauben und zum Ablegen des Zeugnisses, auf die sie reflektiert, nicht in ausreichendem Maß gesichert ist, um den Dienst, den allein eine kritische Reflexion leisten kann, durchführen zu können. Wenn meine Gedanken stimmen, dann kann für mich nichts wichtiger sein als am Ende unserer Überlegungen zu sagen, dass Theologie kritische Reflexion ist. Jede Reflexion, die nicht durch und durch kritisch ist, ist weder Theologie noch kann sie es in dem Sinne sein, in dem ich sie in diesem Buch erklärt und zu praktizieren versucht habe. Ich charakterisiere mein Anliegen bewusst auf diese Weise, weil ich gerne eingestehe, dass es nicht der einzige Sinn ist, in dem der Begriff ‚Theologie‘ sachgerecht verwendet wurde und wird. Im buchstäblichen, etymologischen Sinn des Wortes als *logos* über *theos* verstanden, bedeutet der Begriff einfach ein Denken und/oder Sprechen über Gott. Der Begriff ‚Theologie‘ kann dann in nahezu demselben Sinn verwendet werden, in dem ich den Terminus ‚Zeugnis‘ oder auf jeden Fall ‚explizites Zeugnis‘ gebraucht habe. Ich habe keinen Einwand dagegen, dass er in diesem sehr weiten Sinn benutzt wird, vorausgesetzt, er wird weder als die einzige noch als die am deutlichsten unterschiedene Bedeutung verstanden. Doch ungeachtet der Termini, die wir gebrauchen, um deren Sinn zu beschreiben, bleibt als harter Kern immer noch der grundlegende Unterschied zwischen dem *Erheben oder Implizieren von Geltungsansprüchen*, worauf man bei dem, was ich mit dem Ablegen des Zeugnisses meine, nicht verzichten darf, und der *kritischen Reflexion* auf die Bedeutung dieses Zeugnisses und der Gültigkeit seiner Ansprüche, wozu man aufgerufen ist, wenn man in meinem Sinn christliche Theologie betreibt. Außerdem gehört es zur genuinen Natur der Mission der Kirche, ein gültiges Zeugnis gegenüber Jesus Christus abzulegen. Deshalb ist sie immer daran beteiligt und sollte es auch sein, die folgenden beiden Dinge zu tun: den Anspruch, ein gültiges christliches Zeugnis abzulegen zu erheben oder zu implizieren und, um diesen Anspruch gut zu erfüllen, auch auf dieses Zeugnis kritisch zu reflektieren, um zu bestimmen, was es wirklich bedeutet und ob es tatsächlich gültig ist oder nicht. Indem ich darauf beharre, dass Theologie kritische Reflexion ist, kommt es mir darauf an, dass die grundlegende Verpflichtung der Kirche, Zeugnis abzulegen, möglicherweise bestenfalls zufällig durchgeführt würde, wenn sie nicht auch ihrer zweiten Verpflichtung nachkommt und kritisch auf ihr Zeugnis reflektiert. So tut sie alles Menschenmögliche, um sicher zu gehen, dass ihr Zeugnis tatsächlich genauso gültig ist, wie sie es behauptet. ‚Es gibt‘, so sagt Paulus, ‚verschiedene Gnadengaben, aber nur den einen Geist. Es gibt verschiedene Dienste, aber nur den einen Herrn. Es gibt verschiedene Kräfte, die wirken, aber nur den einen Gott: Er bewirkt alles in allen.‘ (1Kor 12,4-6) Wenn das, was ich in diesem Kapitel gesagt habe, stimmt, dann repräsentiert die Theologie als kritische Reflexion die Kultivierung einer der Gaben des Heiligen Geistes gerade so wie sie eine Art Gottesdienst und eine von Gott inspirierte Form des Wirkens ist. Ich zögere daher nicht von dem Theologen als demjenigen zu sprechen, der ihr oder sein Amt als christliche Berufung als ‚Diener der Diener Gottes‘ erfüllt. Spätestens seit der Zeit von Gregor dem Großen wurde dieser Titel dem Papstamt als dem Primas der universalen Kirche verliehen. Es handelt sich um einen angemessenen Titel, wenn man sich die Rede Jesu in den Evangelien anschaut: ‚Wer der Erste sein will, soll der Letzte von allen und der Diener aller sein.‘ (Mk 9,35) Der Titel ist jedoch genauso auf jeden an-

deren Dienst eines speziellen Amtes anwendbar, sei es hoch oder niedrig. Die Voraussetzung ist, dass man, wie ich es tue, daran festhält, dass der entscheidende Punkt jedes derartigen Dienstes auf die eine oder andere Weise darin besteht, den Dienern Gottes zu dienen, die das allgemeine Amt der sichtbaren Kirche bilden. Wenn dieser abschließende Teil meines Argumentes einsichtig ist, dann ist der Titel auch für das Amt des professionellen, akademischen wie kirchlichen Theologen angemessen. Obwohl in diesem Fall der Dienst der Diener Gottes nie mehr als der indirekte Dienst kritischer Reflexion sein kann, kann sie allein deren Anspruch, ihre dienende Aufgabe durch ein gültiges Zeugnis gegenüber Jesus Christus zu erfüllen, bestätigen.“ (211-214).

Im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-16395-3) hat Gül Solgun-Kaps das praxisorientierte Buch **Islam. Didaktik für die Grundschule** herausgegeben, das in fünf Teile gegliedert ist: 1. Islamischer Religionsunterricht, 2. Schule als Raum gelebter Integration, 3. Islam im Unterricht – Anregungen und Beispiele, 4. Lehrerpersönlichkeit und ethische Bildung im islamischen Kontext, 5. Eine Art Nachwort: Islam und Frieden. Die Herausgeberin schreibt in ihrem Vorwort zu dieser wichtigen Neuerscheinung: „Der Islam in deutschen Schulen – eine Religionsgemeinschaft zweiter Klasse? Nichts wird derzeit in der Bundesrepublik so intensiv und kontrovers diskutiert, wie die Einführung des Islamunterrichts als ordentliches Schulfach an deutschen Schulen. Warum nicht das gleiche Recht für die muslimischen Schüler wie für die evangelischen und katholischen, die ein Anrecht auf ihren Religionsunterricht haben? Religionsfreiheit ist ein mit anderen Grundrechten konkurrierendes Gut. Die Bemühungen der Bundesländer erregen nicht nur die Gemüter – sie erzeugen seit den Anschlägen am 11. September 2001 auch eine gewisse Angst. In einer christlich-abendländisch geprägten Gesellschaft soll nun der Glaube von Arbeitsmigranten legitimiert werden? Angst ist etwas ganz Normales, wenn man auf Fremde trifft oder einer fremden Religion begegnet, und dies v. a., wenn man sich mit ihm und ihr nicht konstruktiv auseinandersetzt bzw. nur mediale Bilder vor Augen hat. Doch darf dies der Grund für Ablehnung und eine nicht sehr bewusste Wahrnehmung sein? Worauf gründet diese Angst? Ist es, die eigene Identität zu verlieren, oder gar, wie Sarazzin schrieb, (...) *sich selber abzuschaffen und die eigenen Werte und Traditionen nicht zu schützen*? Auch die muslimischen Eltern haben Angst vor einer Indoktrination ihrer Kinder, sehen viele säkulare Muslime im Islamunterricht und melden ihre Kinder lieber für den Ethikunterricht an. Andererseits ist ihnen die Lehrkraft nicht muslimisch genug und sie haben Angst, dass ihre Kinder von ihrem Glauben abkommen und ihre Werte und Traditionen ‚vergessen‘. Mit Angst kann man die Probleme nicht lösen! Die Gesellschaft steht seit Jahren vor neuen Entwicklungen und Aufgaben. Die Herausforderung, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Traditionen und anderen Religionen friedlich und respektvoll miteinander zusammenleben, ist enorm. Wir können die große Anzahl der muslimischen Schüler in deutschen staatlichen Schulen nicht leugnen. Fast alle der muslimischen Migrantenkinder sind deutsche Staatsbürger. Sie sind in Deutschland geboren oder aus Kriegsgebieten zugewandert. Durch die Etablierung des islamischen Religionsunterrichts kann der Prozess der Gestaltung eines konstruktiven Miteinanders unterstützt werden. Die religiöse Erziehung in Schulen ist ein wesentlicher Bestandteil von Bildung und Erziehung. Sie trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei, nur so kann eine Partizipation in der Gesellschaft stattfinden. Es ist im weitesten Sinne ein großer Beitrag zur Integration. Die Pioniere, die sich in den 1970er, 1980er, 1990er und im neuen Jahrtausend bereits für den Islamunterricht auf den Weg machten, haben diesen bestens geebnet. Es

gibt eine große Anzahl an Projekten, die Hinweise geben, wie der Islamunterricht in der Bundesrepublik Deutschland umgesetzt werden kann. Alle haben aber eines gemeinsam: Islamunterricht wird in Deutsch von staatlich geprüften Lehrkräften während der regulären Unterrichtszeit unterrichtet. Es gibt einen genehmigten Lehrplan, der der Schulaufsicht unterliegt. Inzwischen haben sich die Verlage ans Werk gemacht und genehmigte Schulbücher und Unterrichtsmaterialien herausgegeben. Die Lehrerausbildung findet an Universitäten in Erlangen, Münster, Tübingen und Osnabrück statt. Somit ist die Qualität im Unterricht gesichert. Die muslimischen Schüler können nun im Rahmen der freiheitlichen und rechtsstaatlichen Grundordnung ihre persönliche religiöse Identität entwickeln und ihren eigenen Platz in der Gesellschaft finden. Nur so können die Heranwachsenden ihre Aufgaben später in der Gesellschaft erfüllen, Dialog- und Gesprächsbereitschaft festigen. Wenn dadurch Vertrauen zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen wächst, können einander auch kritische Fragen gestellt werden. Die Antworten auf diese Fragen sind die ersten Schritte zur Integration der verschiedenen Glaubensrichtungen unserer Gesellschaft. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass eine friedliche und konstruktive Koexistenz gelingen kann. Es braucht Zeit, Geduld und Respekt, um den Umgang miteinander praktisch einzuüben. Der islamische (Religions-) Unterricht an den Schulen ebnet einen Vertrauensprozess, der von unten wächst und genährt wird durch persönliche Begegnungen im Alltag. Die Begegnungen im Alltag ergeben sich allerdings nicht von selbst, sie müssen bewusst gesucht und gepflegt werden. Angst kann man nicht verdrängen oder einfach wegreden – man kann an den angeblich ‚unüberwindbaren‘ Grenzen und Glaubensdifferenzen jedoch täglich arbeiten. Fakt ist, dass die Offenheit gegenüber dem Glauben und Überzeugungen anderer, das ‚Ernstnehmen‘ des Anderen bereits ein Weg ist, dass Menschen unbefangener einander begegnen.“ (7f.).

Schließlich sei an dieser Stelle das von Clauß Peter Sajak im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-0536512-6) herausgegebene zweite Heft in der Reihe „Lernen im Dialog“ **Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten** erwähnt, das anregende Unterrichtsideen aus der Praxis enthält und für die Sekundarstufen I und II konzipiert ist. Bernadette Schwarz-Boenneke schreibt in ihrem Beitrag über den Schulwettbewerb „Dialog der Kulturen“: „Die Reihe ‚Lernen im Dialog‘ bietet Ihnen Ideen für kreative und schülergerechte Projekte und Unterrichtseinheiten zu den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam. Das vorliegende Heft ‚Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten‘ widmet sich den religiösen Festen im Jahresverlauf sowie den Feierlichkeiten für besondere Lebensabschnitte, wie Geburt und Tod, Erwachsenwerden und Hochzeit. Jeder Jugendliche hat eine eigene Vorstellung davon, wie im familiären Kreis besondere Feste gefeiert werden. Für einige haben die religiösen Feste oder auch Speiseregeln bleibend Bedeutung in ihrem Alltag; andere kennen die Bedeutung der Feste und Riten nicht mehr oder haben sie nicht kennen gelernt. Sie feiern zum Beispiel Weihnachten, auch wenn es nicht zu ihrer eigenen Religion gehört oder weil sie es als ein wichtiges Fest der Familie verstehen. Dieses Heft gibt die Möglichkeit, über eigene Traditionen mehr zu wissen, und bietet Anregungen, sie sich neu zu erschließen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, andere Feste, Sitten und Riten kennen und verstehen zu lernen. Es kann die Frage beantworten, warum an Chanukka und Weihnachten das Symbol des Lichts so zentral ist – oder warum Braten mit Sahnesauce in jüdischen Familien nicht zu den Festtagsessen zählt, oder auch verdeutlichen, warum für viele jüdische und muslimische Gläubige die Diskussion um die Beschneidung keine Frage des Kindeswohls,

sondern der Religionsfreiheit und der Identität ist. Das Heft ‚Feste feiern. Jahreszeiten – Mahlzeiten – Lebenszeiten‘ setzt an bei persönlichen und eher privaten Ereignissen oder Festen in der Familie. Für eine kulturell und religiös heterogene Gesellschaft haben gerade auch diese eine zentrale gesellschaftliche Relevanz. Alle hier vorgestellten Projektideen sind praxiserprobt. Schulen unterschiedlicher Schulformen und Jahrgangsstufen haben sie im Rahmen des ‚Dialog der Kulturen‘-Schulwettbewerbs entwickelt. Seit 2005 haben über 170 Schulen aus verschiedenen Bundesländern an dem interkulturellen und projektorientierten Wettbewerb teilgenommen. Ein Schuljahr lang beschäftigen sich die Teilnehmer mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der drei monotheistischen Kulturtraditionen. Die Projekte verbinden nicht nur die drei Religionen miteinander. Sie weiten den Blick über den Religionsunterricht hinaus, finden Anknüpfungspunkte beispielsweise an den Kunst-, Geschichts-, oder Sprachenunterricht. Auch verbinden sie die Schule mit externen Lernorten und öffnen sie zum Stadtteil hin. Aus diesem reichen Fundus erfolgreicher Wettbewerbsbeiträge schöpft die Hefreihe ‚Lernen im Dialog‘. (4f.). Der Herausgeber schreibt zudem zum Thema: „Will man Kinder und Jugendliche befähigen, sich in angemessener Weise mit Judentum, Christentum und Islam auseinanderzusetzen, so ist es unabdingbar, dass sie lernen, die heiligen Zeiten als Strukturprinzip des menschlichen Lebens in den drei abrahamischen Religionen wahrzunehmen, zu reflektieren und mitzugestalten. Dies ist das Thema dieses Heftes. Dabei geht es nicht nur darum, die einzelnen Feste, Feiern und Fastenregeln identifizieren und erklären zu können, sondern auch darum, die verschiedenen Feierkulturen in den drei Religionen deuten und verstehen zu lernen. Dabei will aber ein auf Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielender Bildungsprozess nicht stehen bleiben. Es muss auch darum gehen, Kinder und Jugendliche zu befähigen, selbst problembewusst bei der Gestaltung von religiösen Festen mitzuwirken. Dabei ist allerdings immer zu beachten, dass die Teilnahme an religiösen Festen und Feiern anderer Religionen nur auf Einladung durch die Religionsgemeinschaft geschehen darf und den Vollzug des Ritus in der Feiergemeinschaft selbst nicht stören sollte. Auch muss jeder religiöse Mensch selber entscheiden, ob er auf Einladung hin an einem religiösen Vollzug in einer anderen Religionsgemeinschaft teilnehmen möchte. Diese sensible Abwägung und Entscheidung ist Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, auf diese hin sind sie vorzubereiten und zu sensibilisieren. Entsprechend haben wir für unser Themenheft ‚Feste feiern‘ drei Praxisbeispiele aus der Vielfalt der Wettbewerbsbeiträge ausgewählt: 1. Einen dialogischen Festkalender erstellen, 2. Ein dialogisches Kochbuch entwickeln und 3. Sich dialogisch mit dem Tod auseinandersetzen.“ (12f.).

6. Biblische Theologie

Ein wahrhaft herausragendes Werk legen Thomas Staubli und Silvia Schroer mit ihrem im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0444-4) erschienenen 690 Seiten umfassenden Band **Menschenbilder der Bibel** vor. Unter konsequenter Einbeziehung ikonographischen Materials als Informationsquelle entstand ein beeindruckendes Buch zu neunzig ausgewählten Themen der biblischen Anthropologie, eine höchst willkommene Einführung in altorientalisches Denken! In ihrer Einleitung schreiben die Autorin und der Autor: „Das Leitbild westlicher Menschen hat Ulrich Beck treffend als das

„eigene Leben“ erfasst. Es füllt eine Leerstelle der modernen, hochdifferenzierten, individualisierten Gesellschaft auf paradoxe Weise, denn es ist gar kein eigenes Leben, sondern gesteuert von Institutionen, die die permanente Selbstorganisation und Selbstthematizierung verlangen. Jede Tätigkeit, jede Qualifizierung, jeder Erfolg wartet darauf, im Curriculum Vitae für die nächste Bewerbung dokumentiert zu werden als Waffe im Kampf um die besten Plätze. Die Normalbiographie ist eine Bastel- und Risikobiographie, manchmal eine Bruch- oder gar Zusammenbruchsbiographie. Das Leben ist experimentell, optional, ohne historische Vorbilder, jeder ist seines Glückes Schmied und jedes Scheitern wird als persönliches Scheitern verbucht. Gesellschaftliche Krisen erscheinen als individuelle und werden beim Psychologen behandelt. Es ist ein immer rastloseres, globaleres, rasanteres, von Verkehr und Kommunikationsmedien geprägtes Leben, enttraditionalisiert und gerade deshalb angewiesen auf neu erfundene Traditionen, Selbstreflexion und Selbstverwirklichung. Es ist radikal nichtidentisches, diesseitiges Leben, kritisch gegenüber den Institutionen, auf der Suche nach einer Moral von unten, und dennoch mehr denn je zuvor ein technisch kontrolliertes und verwaltetes Leben. Den Menschen des antiken Israel, die dieses Buch thematisiert, war nicht nur die uns so prägende Vorstellung des Individuums fremd, sondern auch das Wort ‚Person‘, jedenfalls im Sinne der Neuzeit, die damit ein Geschöpf assoziiert, das gleich einem Gefäß ein nach Außen abgeschlossenes Inneres hat, in dem sich Dinge bewusst und unbewusst entwickeln, die sich zu gegebener Zeit nach Außen hin kundtun. Zählt man Personen, spricht man von ‚Köpfen‘, begegnet man einer Person, tritt man vor ein ‚Angesicht‘, geht es um die leibhaftige Persönlichkeit, so ist von der ‚Kehle/Seele‘ die Rede. Der innere Mensch konkretisiert sich im Begriff ‚Herz‘, der vergängliche Körper im ‚Fleisch‘, der lebendige im ‚Blut‘, die über ihre leibliche Existenz hinaus vorstellbare und wirksame Person im ‚Namen‘, die Schönheit in ‚Gewicht‘ und ‚Glanz‘. Ist vom Menschen als ‚Adam‘ die Rede, so klingt die vergängliche Existenz aus mit Atem belebtem Erdboden bzw. Staub an, sowie die präsexuelle Konzeption als zuwendungsbedürftiges *animal sociale*, aber auch die Konzeption als lebendiges, männliches und weibliches Abbild Gottes. Die menschliche Disposition als sinnliches Wesen, das sieht, hört, riecht und schmeckt und tastet, sowie als kommunizierendes Wesen, das blickt, gestikuliert, spricht oder schweigt, musiziert und tanzt, wird dabei immer schon vorausgesetzt. Soll im Rahmen der aspektivischen Weltwahrnehmung die kompakte Ganzheit des Menschen, sein leiblich-seelisches Heil und Bewahrtsein durch Gott betont werden, kann dies im Knoten bzw. Bündel zur Darstellung gebracht werden. Schlüsselbegriffe zur Erfassung der sozialen Einbettung eines Menschen sind seine ‚Verlässlichkeit‘ und ‚Freundlichkeit‘, Aspekte, die ihrerseits wiederum eng mit Gemeinschaftstreue/Gerechtigkeit und deren Innenseite, der Weisheit, sowie mit ‚Friede/Heil‘ und Segen verbunden sind. Gleiches gilt vice versa für ein Leben, das nicht im gottesfürchtigen Grundvertrauen wurzelt, sondern angstbesetzt ist, das Lügen, Gewalt, Verachtung, Schande und damit dem Chaotischen und Bösen Raum gibt. Menschliches Sein und Bewusstsein ist grundlegend geprägt von der Orientierung in Raum und Zeit, von den täglichen Rhythmen des Aufstehens, Arbeitens, Essens, Verdauens, Schlafens und Träumens und von den Lebensphasen: Geburt, Kindheit als Sohn oder Tochter, Mutter- und Vaterschaft oder Kinderlosigkeit, Alter und Tod. Besonders aspektreich wird die grundlegende Welterschließung und -bewältigung über Emotionen in biblischen Texten verarbeitet. Dabei spielen Orientierungsoppositionen wie Zorn und Erbarmen, Bitterkeit und Süße, Weinen und Lachen, Leid und Freude, Ehre und Schande, Schuld und Vergebung nebst der für das Leben grundlegenden Liebe, der Neugier und dem Staunen eine wichtige Rolle. Die Thematisierung von Aspekten rund um wirtschaftlichen Tausch und politische Macht überrascht durch

eine hohe und erstaunlich konsistente Sensibilität für Egalität und zeugt von Empathie für Randständige, insbesondere für Witwen und Fremde. Was und wie der Mensch ist, zeigt sich offensichtlich – und darin ägyptischen, mesopotamischen Vorstellungen verwandt (Brunner-Traut) – in äußerst vielen Aspekten und unterschiedlichen Konstellationen, aber deshalb keineswegs beliebig, und immer sehr konkret, aber deshalb keineswegs naiv. Vielmehr steht alles Tun im Kontext eines permanenten kulturellen Verfeinerungsprozesses und unter dem Vorbehalt persönlicher Rechtfertigung, auch wenn die ‚Person‘ nicht das geheimnisvolle seelische Innere eines Menschen in der Tradition Platons ist, sondern die Summe seines Tuns im Angesicht seiner Nächsten und Gottes. Von Menschenbildern im Plural ist aber nicht nur wegen der konstellativen antiken Konzeption des Menschen die Rede, sondern auch wegen regionalen und epochalen Unterschieden. Die Autoren der biblischen Texte hatten einen Blick für umweltbedingte Verschiedenheiten. Jeremia zum Beispiel vergleicht Moab mit einem im selben Krug gealterten Wein mit unverkennbarem Geschmack (Jer 48,11). Tyrus hingegen wird von seinem Zeitgenossen Ezechiel als eine pulsierende Metropole geschildert, in der sich Händler aus allen Weltgegenden die Hand reichen (Ez 27,11-24) wie kaum an einem anderen Ort. Das beschaulich-ländliche Leben in Moab und das quirlig-mondäne in Tyrus dürfte ganz unterschiedliche Menschentypen und Menschenbilder generiert haben, die wir aufgrund der Quellenlage nur erahnen können. Eine tyrische Händlerfamilie fühlte sich weit weg in Syrakus, Karthago oder Cadix eher daheim als in Kir Moab oder in Beerscheba. Zugleich aber teilten die Menschen in Moab und Tyrus mit jenen in Jerusalem aufgrund ihrer gleichen, nur dialektal variierenden Sprache und Nachbarschaft viele Sitten, Vorstellungen und Denkweisen, die sie wiederum von Menschen aus Ägypten, Mesopotamien oder Griechenland unterschieden. Dazu kommen noch die Klassen- und Geschlechterunterschiede innerhalb ein- und derselben Gesellschaft eines Stadtstaates und schließlich diachrone Entwicklungen, die für uns in der Rückblende oftmals wohl zu sehr gestaucht werden. Andererseits haben wir das Privileg, dass wir Konstanten und Langzeitentwicklungen in antiken Epochen wahrnehmen können, die den Zeitgenossen vermutlich verborgen geblieben sind. Solche und ähnliche Beobachtungen stimmen historisch arbeitende Forscherinnen und Forscher gegenüber anthropologischen Verallgemeinerungen skeptisch. ‚Dem Alten Testament liegt weder eine einheitliche Lehre vom Menschen zugrunde noch sind wir in der Lage, eine Entwicklung des biblischen Menschenbildes nachzuzeichnen.‘ Dieser Satz, mit dem Hans Walter Wolff den Titel seines eigenen Werks, dem er entstammt – ‚Anthropologie des Alten Testaments‘ – relativiert, wird heute ernster genommen denn je. Mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts wurde ‚Biblische Anthropologie‘ zu einem Trendthema. Innertheologisch ist darin eine Aufarbeitung der Schöpfungsvergessenheit der Theologie des letzten Jahrhunderts erkennbar. Zugleich reagiert die Theologie damit auf eine Explosion der Ansätze in der Sozial- und Kulturanthropologie. Manche von ihnen haben die exegetischen Beiträge zur biblischen Anthropologie erkennbar beeinflusst. So greift die Emotionen- und Affektforschung auf die psychologische Anthropologie und die historische Psychologie bzw. historische Anthropologie zurück. In vielen exegetischen und bibeltheologischen Beiträgen sind Einflüsse der Linguistik erkennbar; ein besonderes Interesse gilt beispielsweise der Metaphernforschung. Das heuristische Modell, wonach biblische Texte und die darin vorausgesetzten Menschen-, Welt- und Gottesbilder Teil eines von Menschen gesponnenen Bedeutungsgewebes sind, das wir Kultur nennen, leitet viele Forschende. Sie versuchen, einen Ausschnitt dieses Gewebes sichtbar zu machen. Von einer historischen Anthropologie des Alten Testaments erwartet Bernd Janowski, dass sie ‚die Unterschiedlichkeit der materiellen Lebensbedingungen, die demographischen und

sozialen Besonderheiten einzelner Epochen und Regionen, die historisch variablen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, kurz die Fülle der konkreten Existenzformen des Menschen in alttestamentlicher Zeit' in Rechnung stellt und entfaltet. Durch den Einbezug außerbiblischer Texte und Bilder in diese faszinierende Rekonstruktionsarbeit wird das Spezifische biblischer Menschenbilder überhaupt erstmals fassbar, aber auch das, was sie mit solchen von benachbarten Völkern gemein haben und was sie älteren Traditionen verdanken. Größere Projekte und Sammelbände schreiten das Feld der Anthropologie ab, wobei die Herausgeber auf die heterogene Vielfalt von Ansätzen und Themen besonderen Wert legen (Bauks; Frevel; Janowski/Liess; Wagner). Stichworte wie ‚konstellativ‘, ‚relational‘, ‚ganzheitlich‘, ‚narrativ‘ tauchen in zahlreichen Beiträgen auf. Sie verweisen auf Zusammenhänge, ohne sie gleichzeitig einer einzigen oder abschließenden oder gar einer konfessionellen Logik einzuordnen. Allerdings gab es schon vor dem Aufkommen solcher ‚labels‘ Forscherinnen und Forscher, die den Menschen mit seinem Körper in Raum und Zeit ernst genommen haben. Helga Weippert hat bereits vor vielen Jahren mit anschaulichen Beispielen aufgezeigt, wie der Mensch im alten Israel sich selbst in seine Umwelt hineinprojiziert: Das Funkeln des Weins ist das ‚Auge‘ des Weins, die Maße, die man benutzt, sind Verlängerungen des menschlichen Arms (Elle) oder der Schöpfkraft der Hand usw. Menschsein im Verständnis der biblischen Schriften ist immer ein Menschsein, das eingebunden ist in Beziehungen, das sich ganz konkret und endlich in Raum und Zeit vollzieht, das immer ein Menschsein vor und im Hinblick auf Gott ist. Anthropologie und Sozialgeschichte rücken von daher selbstverständlich sehr nahe zusammen (Kessler).“ (11ff.). Die Verfasserin und der Verfasser kommen zum Ergebnis: „Weitgehende Einigkeit besteht also einerseits darüber, dass es das biblische Menschenbild nicht gibt, dass die Kontexte biblischer Texte respektiert werden müssen, ‚dass, literarhistorisch, traditions- und religionsgeschichtlich sowie thematisch orientiert an entsprechend differenzierenden Darstellungen gearbeitet werden sollte‘, andererseits aber auch darin, dass es nicht reicht, einfach Fakten aneinanderzureihen, sondern dass diese interdisziplinär abgeglichen und diskutiert und darüber hinaus in eine ‚Denkbewegung‘ eingebracht werden müssen, die mitberücksichtigt, dass die biblischen Texte nicht das zufällig bewahrte oder archäologisch gefundene Quellenmaterial eines historischen Anthropologen darstellen, sondern das in einem komplexen Kanonisierungsprozess für wertvoll befundene, sorgfältig tradierte Erbgut zweier Weltreligionen, die sich um die Beantwortung der berechtigten Frage kümmern, was denn Menschsein für jede und jeden ganz konkret bedeutet, eine Frage, die ‚nur als zeitbezogenes Reden an konkreten und zu konkreten Zeiten‘ beantwortet werden kann. Bei der Triangulation des Verhältnisses zwischen historischer und theologischer Anthropologie ist unser heutiger Lebenskontext der Punkt, von dem aus wir messen. Dabei sind – anders als in der Topographie – alle drei Punkte nicht exakt zu vermessen. Sowohl bei der selbstreflexiven Bestimmung unseres eigenen Standpunktes als auch bei der Rekonstruktion von Themen der historischen Anthropologie gibt es zwar konkrete Phänomene, die beschreibbar sind, aber wegen Störungen, Sichtbeschränkungen oder mangels Daten gibt es auch Unschärfen. Am schwierigsten ist der hypothetische, theologische Punkt zu peilen. Er muss versuchsweise immer wieder neu gesetzt werden, in der Hoffnung, durch Erprobung einen Punkt zu finden, der zu optimalen Ergebnissen bei der Orientierung in der Geisteslandschaft führt. Dieses Modell verlangt der theologischen Anthropologie eine Flexibilität ab, die ihr in der Realität tendenziell fehlt, weil sie oft wider besseres hermeneutisches Wissen der Überzeugung ist, dass sie Kenntnis einer höheren Würde, Humanität oder Idee des Menschen habe, der – wenngleich hundertfach relativiert – sich die facettenreichen Menschenbilder der Bibel letztlich einzuordnen hätten. Man spricht auf-

grund dieser permanenten Peilung von einer nicht aufzuhebenden, produktiven Spannung zwischen historischer und theologischer Anthropologie, von einer prinzipiellen Unabgeschlossenheit der Anthropologie, die der von ihr in einer unübersichtlich gewordenen Welt erwarteten Orientierungsleistung unversöhnlich gegenüberstehe. Gegenüber der facettenreichen Brechung des Menschlichen im Prisma der Kulturen und Epochen zeigt die wachsende Datenfülle der Paläonthologie andererseits, wie wenig wir uns physiologisch vom frühen *Homo sapiens*, ja selbst vom *Homo neanderthalensis* unterscheiden. Praktisch alles, was wir über unsere Vorfahren in Erfahrung bringen, kommt uns äußerst vertraut vor. Sammeln, jagen, wandern, grillen, basteln, gestalten, musizieren, tanzen sind zwar für die Menschen der Megastädte des 21. Jh. zu Freizeitaktivitäten geworden, aber eben aufgrund unserer Geschichte nicht zufällig, sondern weil wir darin ganz besonders unserer Art entsprechen. In der Langzeitperspektive der rund 500 000 Jahre, in denen sich der *Homo sapiens* entfaltet hat, ist die Distanz zwischen uns und der zwei- bis dreitausendjährigen Bibel so kurz, dass sie nicht überbetont werden sollte, wozu uns nicht zuletzt die technischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte gerne verleiten, auch wenn natürlich nicht zu leugnen ist, dass diese uns vor ganz neue Herausforderungen stellen. In dieser Langzeitperspektive erhält das, was Philosophie und Theologie gerne zum zeitlosen ‚Wesen‘ stilisieren, eine geschichtliche Dimension. Die Entmythologisierung philosophisch-theologischer Onthologie durch die *histoire de longue duree* öffnet umgekehrt eine Verständnishilfe für das, was der biblische Mensch für uns Moderne so irritierend selbstverständlich Gott nennt. In diesem großen, unerklärlichen, bald faszinierenden, bald erschreckenden Gegenüber manifestiert sich die Erfahrung des Sich-Vorfindens als Ergebnis einer langen, unsichtbaren Entwicklung, das literarisch als Geschaffensein durch Gott ausgedrückt wird, und des Ausgeliefert-Seins (den eigenen Gefühlen, gesellschaftlichen Dynamiken, den Kräften der Natur usw; Keel/Schroer), das konzeptuell im Gesegnet- und Verfluchtsein, im Erbarmen und im Zorn Gottes eine Gestalt findet. Das bedeutet keineswegs, dass die Rede von Gott heute keinen Sinn mehr hat, denn die Beschäftigung mit der Langzeitgeschichte lehrt uns auch, wie wenig wir über uns wissen, wie Vieles rätselhaft bleibt, wie gut dem Menschen in dieser Situation der Beschränktheit eine Haltung der Demut, des Klagens, Lobens und Staunens vor dem Schrecklichen und Wunderbaren, ein Menschsein *coram Deo*, vor Gott, noch immer bekommt.“ (15f.). Zur Gestalt des vorliegenden Buches heißt es in der Einleitung: „Das Konzept und die Form des vorliegenden Sachbuches versucht, den Eigenheiten biblischer ‚Anthropologie‘ und den skizzierten Postulaten der Forschung Rechnung zu tragen, indem es auf eine Rekonstruktion einer Idealbiographie oder eine kulturanthropologische Systematisierung des Materials in Sphären der Person, der Gesellschaft und der Welt“ weitgehend verzichtet. Indem Aspekte von Menschsein in kleineren Themeneinheiten in den Blick genommen werden, übernehmen wir den aspektivischen Zugang zur Wirklichkeit, der für die Weltwahrnehmung altorientalischer Kulturen inklusive der biblischen so charakteristisch ist und eine Verknüpfung einzelner Aspekte zu ‚Konstellationen‘ überhaupt erst zulässt. Die ausgewählten neunzig Themen stehen dementsprechend in mannigfacher Verbindung zueinander, ausgehend von den Grundbedürfnissen nach Zuwendung, Sättigung, Kleidung, Atem, von Emotionen und Kommunikation. Manchmal ergeben sich Themenkomplexe, in anderen Fällen ist die Reihung eher locker, an Stichworten orientiert. Querverweise zeigen thematische Verschränkungen an, die oftmals Grundlage wichtiger Konstellationen sind. Texte und Bilder sollen das oft ganz offensichtliche, bisweilen auch verborgene Wissen und die Weisheit vom menschlichen Leben zwischen Geburt und Tod illustrieren und so auch einem breiteren Publikum Einblick in die Quellen ermöglichen. Den Fachleuten werden insbeson-

dere auf ikonographischem Gebiet neue Materialien und Deutungsvorschläge unterbreitet. Ziel war es, durch das gewählte Vorgehen unterschiedliche Diskurse zu vernetzen. Wir hoffen, dass die so entstandenen Skizzen zum Weiterdenken und Weiterforschen im Meer der biblischen Menschenkunde anregen.“ (17). Das ist zweifellos bestens gelungen!

In der Deutschen Bibelgesellschaft (ISBN 3-438-06260-4) ist der reich bebilderte Band **Die Menschen der Bibel. Ein illustriertes Lexikon der Heiligen Schrift** erschienen, der in alphabetischer Reihenfolge von Aaron, Abdon, Abel und Abigail über Jabin, Jaddua, Jael und Jafet bis zu Ziba, Zidkija, Zippora und Zofar Haupt- und Nebengestalten der Bibel sehr kenntnisreich vorstellt. Nach Hinweisen zur Herkunft und Bedeutung des jeweiligen Namens erfolgt eine Präsentation der wichtigsten Ereignisse und Taten aus dem Leben der betreffenden Gestalt. Ein Buch, das ebenso wie das nächste in jede religionspädagogische Handbibliothek gehört! Irmgard Werth legt im Neukirchener Kalenderverlag (ISBN 3-920524-81-8) auf über 700 Seiten eine neu erzählte und kommentierte Ausgabe der bewährten **Neukirchener Bibel – Das Alte Testament** vor. In ihrem Vorwort fragt die Verfasserin: „Was ist das Geheimnis der Bibel? Worin liegt ihre eigentümliche Faszination? Warum werden Menschen bis heute von ihrer Botschaft ergriffen? Es ist das Zeugnis von dem Einen Gott, der auf vielfache Weise zu Menschen gesprochen hat und spricht. Es ist das eine Wort Gottes, das verborgen die ganze Geschichte der Menschheit durchzieht und in Jesus Christus seine Mitte hat. Alle Erfahrungen der Menschen, Freude und Leid, Hoffnung und Enttäuschung, Zeiten der Gottesnähe und Zeiten der Gottesferne, sind von diesem Wort umschlossen. Das ist die verheißungsvolle Botschaft, die das Alte Testament für uns bereithält. Zu Unrecht trägt dieser Teil der Bibel den Namen ‚Altes‘ Testament. Er ist durch das Neue Testament weder überholt noch widerlegt. Vielmehr führt er uns an den Anfang und auf den Grund unseres Glaubens zurück und lädt dazu ein, die Botschaft der Bibel ganz neu und von Anfang an zu buchstabieren. Dabei werden wir die überraschende Entdeckung machen, dass der Gott des Alten Testaments – entgegen vielen Vorurteilen gegenüber dem sog. ‚alttestamentarischen Gott‘ – ein Gott der Liebe ist. ‚Wo ist solch ein Gott, wie du bist?‘, ruft der Prophet Micha aus, überwältigt von Gottes vergebender Liebe (Mi 7,18). Und staunend bekennt die Gemeinde in den Psalmen: ‚Wer ist wie der Herr, unser Gott, der oben thront in der Höhe und der den Geringen aufrichtet aus dem Staub?‘ (PS 113,5-7). Es ist das Staunen über den Weg Gottes, der in die Tiefen der Menschheit herabsteigt und den Menschen nahekommt. Das ist die gute Nachricht, das ‚Evangelium‘ des Alten Testaments, das zu Recht auch das ‚Erste Testament‘ genannt wird. Es ist der verborgene Schatz, den es in diesem alten Buch neu zu entdecken gilt. Der Vater Jesu Christi ist kein anderer Gott als der, ‚der Himmel und Erde geschaffen hat‘, und der sich seinem Volk als ‚der Herr, dein Gott‘ offenbart hat (Ex 20,2). Der vorliegende Band möchte die Leserinnen und Leser mit auf den Weg nehmen, den die Schriften des Alten Testaments selbst vorgeben. Auf diesem langen, aber lohnenden Weg will er uns die Botschaft dieses alten Buchs neu erschließen. In Entsprechung zu den drei großen Kapiteln des Alten Testaments – Geschichtsbücher, Prophetische Bücher und Lehrbücher – beschreibt er den Weg des Wortes Gottes in drei Schritten: (1) Gottes Wort in der Geschichte seines Volkes, (2) Gottes Wort im Wort der Propheten, (3) Gottes Wort in der vielstimmigen Antwort der Gemeinde auf sein Wort. Dabei sind vorweg zwei grundlegende Fragen zu klären: (1) Wie soll in diesem Band von Gott geredet werden? Gott hat sich Mose mit seinem Namen offenbart (Ex 3,14) und bleibt doch der Unfassbare, der sich dem Zugriff des Menschen entzieht. In jüdi-

scher und auch in christlicher Tradition wird dem dadurch Rechnung getragen, dass der Gottesname JHWH nicht ausgesprochen, sondern durch die Anrede ‚Herr‘ (hebr. ‚adonaj‘) ersetzt wurde. Als Ausdruck der Ehrerbietung gegenüber dem heiligen Gott wird sie in dieser Ausgabe bewusst beibehalten und nicht durch andere Gottesnamen ersetzt. (2) Wie können die Texte der Bibel in die Sprache unserer Zeit übersetzt werden und dennoch ihrem eigenen Anspruch als verbindliches Wort gerecht werden? Voraussetzung dafür ist, dass wir den Texten zutrauen, dass sie in jeder Zeit und zu allen Menschen sprechen, dass wir sie ausreden lassen und ihnen nicht ins Wort fallen. Dies gilt auch für die Textfassungen in diesem Band. Sie sind aus dem ständigen Dialog mit den biblischen Originaltexten hervorgegangen und möchten diese in unserer Zeit neu zum Klingen bringen.“ (1f.). Den Auftakt des jüdischen Kinderbibelgesamtworks „Erzähl es deinen Kindern – Die Torah in fünf Bänden“ macht der im Ariella Verlag (ISBN 3-9813825-9-4) erschienene Vorleseband 1 **Bereschit – Am Anfang**, der eine Übertragung des ersten Buches Mose von Hanna Liss und Bruno Landthaler mit kindgerechten Illustrationen von Darius Gilmont enthält. In ihrem Vorwort berichten die Übertragenden: „Als wir vor etlichen Jahren mit der Vorarbeit für dieses Buch begonnen haben, standen bereits Kinder im Mittelpunkt: zunächst die eigenen, später auch die kleinen Zuhörer aus der Baumweg-Synagoge in Frankfurt am Main. Denn wir wollten die Kinder an der Torah-Lesung in der Synagoge teilhaben und sie wissen lassen: Die Synagoge ist auch ein Platz für euch! Aber das war gar nicht so einfach. Anders als im christlichen Bereich gab (und gibt) es kaum jüdische Kinderbibeln, geschweige denn eine kindgerechte Übertragung der Torah. Die einzige Kinderbibel, die wir im Regal stehen hatten, war die ‚Bibel für Kinder erzählt‘, die Abrascha Stutschinsky im Jahr 1964, also vor genau fünfzig Jahren, verfasst hatte. Aber diese Kinderbibel, das stellten wir sehr früh fest, war wenig geeignet, um sie im Lesezyklus der Synagoge vorzulesen, das heißt von Parascha zu Parascha, von Leseabschnitt zu Leseabschnitt. Also begannen wir, eine eigene Übertragung für die Kinder zu verfassen. Inhaltlich war das nicht so schwierig, da wir hauptberuflich ja ohnehin mit der Bibel und ihrer Auslegung beschäftigt sind. Aber die Torah so zu erzählen, dass Kinder sie tatsächlich verstehen können, das war eine Herausforderung. Und so entstand über viele Jahre hinweg langsam ein Text, von dem wir annehmen können, dass er ‚kindgerecht‘ ist, denn unsere wichtigsten Lektor/-innen und Korrektor/-innen waren die Kinder selbst, die uns mit fragenden Blicken oft genug deutlich machten, dass da noch einiges über ihre Köpfe hinweg erzählt und vorgelesen wurde. Und so können wir endlich mit ‚Erzähl es deinen Kindern‘ den jüdischen Familien im deutschsprachigen Raum eine Torah vorlegen, die Kinder ab einem Alter von fünf Jahren verstehen können. Sie ist ebenso zum Vorlesen in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule gedacht wie zum Schmökern für kleine Erstleser.“ (10). Allen insgesamt fünf Bänden ist gemeinsam, „dass sie zwar in erster Linie zum Vorlesen gedacht sind, dass wir aber Einleitungen und Kommentare beigeben, die an die vorlesenden Erwachsenen beziehungsweise an interessierte Jugendliche adressiert sind. Das soll unserer Beobachtung Rechnung tragen, dass die Kenntnis der biblischen Texte und der Umgang mit ihnen heute nicht mehr selbstverständlich sind. Die Kommentare bieten also allen interessierten Leserinnen und Lesern die Möglichkeit, sich den Text der Torah besser zu erschließen. Wer solcher Hilfen nicht bedarf, kann – aus seinem eigenen Wissensschatz schöpfend – unvermittelt den Kindern mit viel Spaß die Torah vorlesen und erklären.“ (11). Den bekanntesten Erzählungen der Bibel widmet sich das im Reclam Verlag (ISBN 3-15-010963-2) von Hildegard Kretschmer veröffentlichte reich illustrierte Buch **Wie Jona vom Wal verschluckt wurde. Berühmte Maler erzählen die Bibel**. Ausgezeichnet ausgewählte Bilder von Künstlern wie Jacopo Amigoni und

Fra Giovanni da Fiesole Angelico über Matthias Grünewald und Leonardo da Vinci bis zu Peter Paul Rubens und Jan Vermeer erzählen die nach Meinung der Verfasserin schönsten und spannendsten Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament.

In der Reihe „Grundwissen Theologie“ ist im Schöningh Verlag UTB (ISBN 3-8252-3473-7) der neue preisgünstige Band **Psalmen** von Johannes Schnocks erschienen. In seiner Einführung hebt der Autor hervor: „Das Psalmenbuch gehört zu den biblischen Kernbereichen, die im Rahmen der alttestamentlichen Exegese im Theologiestudium behandelt werden. Auch außerhalb des Studienbetriebs erfahren die Psalmen ein vergleichsweise hohes Maß an Beachtung. Das liegt sicher auch an ihrer Bedeutung in der persönlichen und kirchlichen Frömmigkeit – man denke nur an die Renaissance, die z. B. vielerorts die Stundenliturgie erlebt. Aber auch darüber hinaus bieten sie einen poetischen, authentischen und oft sehr persönlichen Zugang zu einer biblischen Theologie, der heute viele Menschen ansprechen kann. Von wissenschaftlicher Seite ist in der Psalmenexegese in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein erheblicher Innovationsschub zu verzeichnen, der besonders auch von Exegeten des deutschsprachigen Raumes angetrieben wurde und wird. Kennzeichnend ist hier eine gewisse Relativierung der Formen- und Gattungskritik, die die Psalmenexegese fast 100 Jahre dominiert hat, und eine deutliche Aufwertung der Interpretation von Psalmen in ihrem (redaktionsgeschichtlich gewachsenen) Buchzusammenhang einerseits und mit neuen literaturwissenschaftlichen Perspektiven andererseits. Entsprechend hat sich das Aufgabenfeld der Psalmenexegese verschoben. Es geht auch in einem hermeneutischen Sinn viel mehr als noch vor einigen Jahren um Fragen nach der individuellen poetischen Gestalt dieser Texte, nach ihrem Beitrag zur biblischen Anthropologie und Theologie und nach ihrer Einbindung in die Komposition des Psalmenbuchs.“ (7). Zum Aufbau des empfehlenswerten Grundwissenbandes führt der Verfasser aus: „Die folgenden Kapitel führen vor diesem Hintergrund jeweils in wichtige Aspekte der Psalmenexegese ein. Dabei setzt dieses Buch nicht bei Einleitungsfragen oder bei Fragen nach Gestalt und Entstehung des Psalmenbuches an, sondern fragt zunächst, was es bedeutet, dass Psalmen poetische Texte sind, und welche Hermeneutik sich daraus ergibt. Hierzu gehört auch ein Blick auf Metapherntheorien im Kontext der Psalmenexegese (Kapitel 1). Die Formen- und Gattungskritik hat sich seit H. Gunkel bemüht, die Psalmen dadurch in einen Verstehenskontext zu stellen, dass jedem Psalm eine Gattung zugewiesen wurde. Vom ‚Sitz im Leben‘, der für die einzelnen Gattungen z. T. sehr hypothetisch erschlossen wurde, sollten dann die Psalmen besser verstehbar werden. Gerade im Gefolge von S. Mowinckel wurde der ‚Sitz im Leben‘ als kultischer Kontext ausgebaut und der Psalm darauf festgelegt. Die Verdienste, aber besonders auch die Grenzen und Unzulänglichkeiten dieser Methodik werden heute deutlich gesehen (Kapitel 2). Der Ansatz einer Psalmen- und Psalterexegese geht dagegen von einer anderen Art der Kontextualisierung der Psalmen aus. Der aus heutiger Sicht primäre Kontext eines Psalms, in dem er als kanonischer Text überliefert ist, ist demnach sein Umfeld im Psalmenbuch. Dieser primäre Kontext kann nun synchron auf Kompositionsstrukturen (Kapitel 3) und diachron auf seine Redaktionsgeschichte befragt werden (Kapitel 4). Das nächste Kapitel erörtert dann die theologische Sonderstellung, die das Psalmenbuch unter den biblischen Büchern einnimmt und bedenkt die Rezeption in der Liturgie (Kapitel 5). Auch bedingt durch die Festlegung auf eine vorwiegend kultische Funktion im Rahmen der Formen- und Gattungskritik haben die Psalmen forschungsgeschichtlich im Blick auf die alttestamentliche Anthropologie und Theologie gegenüber erzählenden Texten lange ein Schattendasein geführt, aus dem sie nun

zunehmend heraustreten. Die beiden Schlusskapitel des Buches diskutieren daher Themen, bei denen das Psalmenbuch wesentliche Beiträge zur biblischen Anthropologie (Kapitel 6) und Theologie (Kapitel 7) leistet. Zu Beginn eines jeden Kapitels findet sich eine Zusammenfassung, die als Lesehilfe die Grundlinien des folgenden Kapitels verdeutlicht, bei wiederholter Lektüre oder zur Prüfungsvorbereitung aber auch als Gedächtnisstütze hilfreich sein kann. Die Kapitel bieten dann zunächst theoretische Abschnitte, die den jeweiligen Aspekt in möglichst einfacher Sprache erschließen. Damit kombiniert werden Beispielpsalmen, mit deren Auslegung die entsprechende Thematik konkretisiert und vertieft wird. Eine vollständige Exegese der Psalmen ist dabei nicht angestrebt. Gleichwohl sollen die Beispielauslegungen aufzeigen, wie Psalmen- und Psalterexegese konkret aussehen kann, einer Theorie-lastigkeit dieses Buches entgegenwirken und auch fortgeschrittenen Studierenden ein kleines Kompendium von Psalmenstudien an die Hand geben. Im Anhang findet sich ein Glossar, das benutzte Fachausdrücke erläutert und bei der Lektüre möglicherweise auftretende Fragen durch Hintergrundinformationen klärt. Hier sind auch Stichworte aufgenommen, die im Duktus des Buches bei der ersten Benutzung erklärt werden, so dass mit Hilfe des Glossars die Einzelkapitel auch unabhängig voneinander lesbar sind. Theologiestudierenden wird damit in kompakter Form eine Einführung in das Psalmenbuch geboten, die zur Vor- oder Nachbereitung von Vorlesungen oder Hauptseminaren zur Psalmenexegese gelesen werden kann. Darüber hinaus möchte das Buch eine Vorstellung davon vermitteln, wie eigene exegetische Arbeiten an den Psalmen angegangen werden können. Angesichts der Bandbreite der Studiengänge und ihrer Sprachanforderungen ist der Text so gestaltet, dass er auch ohne Hebräischkenntnisse verstehbar ist. Allerdings erreicht dieses Büchlein sein eigentliches Ziel, zur eigenen Exegese anzuleiten, nur bei vorhandenen – und in der Psalmenexegese bedeutet das häufig: sehr fortgeschrittenen – Hebräischkenntnissen. Für Leserinnen und Leser, die außerhalb eines Theologiestudiums an den Psalmen interessiert sind, will diese Einführung aufzeigen, welche neuen Wege die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Texten in den letzten Jahren eingeschlagen hat. Auf diese Weise soll eine Lesehilfe gegeben werden, um sich etwa anhand von Psalmenkommentaren gezielt über einen Psalm informieren zu können und diese Kommentierung kritisch einordnen zu können.“ (8f.).

Monika Fuchs und Dirk Schliephake zeichnen als Herausgeber für das in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2817-5) herausgegebene empfehlenswerte Buch **Bibel erzählen** verantwortlich. In ihrem Vorwort skizzieren die Herausgebenden den Fokus und Aufbau ihres Sammelbandes: „Bibel erzählen‘ als theologische Handwerks- und kommunikative Mundwerkskunst steht im Fokus der inspirierenden Beiträge von Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern in Wissenschaft, Kirche und Bildungswesen. Sie laden ein zu einer spannenden Entdeckungsreise in die Geschichte und Entwicklung des Bibel-Erzählens und eröffnen differenzierte Handlungsoptionen für die Gegenwart und Zukunft dieser immens wichtigen Verkündigungsform des biblischen Evangeliums. Anhand von fünf unterschiedlichen Perspektiven bieten die Beiträge einerseits Einblicke in den aktuellen Forschungsstand zum Thema ‚Bibel erzählen‘, andererseits praktisch-theologische Reflexionen gegenwärtiger Bibelerzählpraxis an vielfältigen Orten. Den Band einleitend reflektiert *Monika Fuchs* in Teil 1 (*Einführende, biblische und zeitdiagnostische Perspektiven*) zunächst die Ursprünge und Bezüge der biblisch-christlichen Erzählkultur. Die Einzigartigkeit der biblischen Erzählungen nimmt *Ingo Baldermann* als hermeneutischen Leitfaden wahr, um die ‚unvergleichliche Mensch-

lichkeit ihrer Gotteserfahrung‘ nachzuempfinden und aus ihr eine lebendige und widerstandsfähige Hoffnung zu gewinnen, die sich aus der bewussten und ungeschönten Erinnerung speist und stark macht. *Christoph Bräuer* diskutiert in seinem Grundlagenbeitrag Erzählen und Erzählmedien im Wandel der Zeit. Er beleuchtet den Zusammenhang zwischen Identität und Erzählung und eröffnet Anknüpfungspunkte für ein ‚Bibel erzählen‘ in der Gegenwart. Teil 2 (*Systematisch-theologische und historische Perspektiven*) fragt nach der Entwicklung der Erzählkultur im Laufe der Theologie- und Kirchengeschichte: Am Beispiel des antiken Theologen Johannes Chrysostomos entdeckt *Katharina Heyden* den Wert und die Kunst des Bibel-Erzählens in der frühen Christenheit und gewinnt daraus Impulse für heutiges Bibel-Erzählen. *Bernd Schröder* geht in seinem kursorischen Gang durch religionspädagogische Publikationen zum Erzählen (biblischer Geschichten) der Frage nach, wann und mit welchen Akzenten das Erzählen und die Erzähltheorie seit der Reformation für die christlichreligiöse Erziehung an Bedeutung gewinnen. Erstmals in deutscher Sprache stellt *Eberhard Harbsmeier* Soren Kierkegaard als begnadeten sokratisch-dialogischen Erzähler vor, dessen existenzielle Themen auch heute noch Relevanz für Kinder haben. *Christian Grethlein* entfaltet in fünf Schritten die Bedeutung des Erzählens als Kommunikationsform des Evangeliums – und damit grundlegender Themen des menschlichen Lebens – in der neueren Theologie und Religionspädagogik. Teil 3 (*Linguistische und literarische Perspektiven*) erörtert die Bedeutung mündlicher Überlieferungen für die Übersetzungspraxis biblischer Texte und untersucht Varianten der (Nach-)Erzählung biblischer Geschichten: Anhand von Einblicken in die konkrete Praxis des Bibelübersetzens entfaltet und begründet *Eberhard Werner* die These, dass mündliche Texttraditionen (Bibel erzählen) immer die Ausgangsbasis für Schrifttraditionen darstellen. *Karin Schöpflin* unternimmt einen Rundgang durch unterschiedlichste literarische Verarbeitungen der archetypischen Brudermord-Erzählung von Kain und Abel in der Weltliteratur. Teil 4 (*Religionspädagogische und didaktische Perspektiven*) diskutiert die Wirkung biblischen Erzählens mit Blick auf unterschiedliche Erzählorte und Rezipienten: *Jochen Arnold* thematisiert, welche Wirkungen das Weitererzählen von Gottes Liebesgeschichte im Gottesdienst und in konkreten liturgischen Formen entfalten kann. *Frieder Harz* erläutert psychologische Perspektiven und das didaktische Potential von ‚Bibel erzählen‘ bei Kindergarten- und Grundschulkindern. An einem Unterrichtsbeispiel erörtern *Petra Freudenberger-Lötz* und *Annik Reif*, welche Impulse sich beim ‚Bibel erzählen‘ für das Theologische Gespräch mit Jugendlichen ableiten lassen. *Martina Plieth* beschreibt ihr in langjähriger Praxis entwickeltes und bewährtes Konzept einer narrativ-seelsorgerlichen Beziehungspflege im Altenheimkontext und stellt Leitlinien und Praxisbausteine für ein bild- und leibhaftes Erzählen bei und mit alten Menschen vor. Teil 5 (*Erzählpraktische und konzeptionelle Perspektiven*) schließt den Bogen zu aktuellen bibeldidaktischen Konzepten und Modellen sowie Techniken und Medien des Erzählens biblischer Geschichten: *Dirk Schliephake* gibt Einblick in ein Bibelerzählkonzept der erzählenden Weitergabe emotionaler Lebenserfahrungen biblischer Menschen und stellt konkrete Bausteine der Bibelerzähler/in-Ausbildung im Michaeliskloster Hildesheim vor. Aus ihrer langjährigen Berufserfahrung als Schauspielerin und Coach sowie in der Mitarbeit bei der Bibelerzählerausbildung liefert *Maria von Bismarck* zentrale theaterwissenschaftliche Impulse. *Jochen Arnold* entdeckt am Beispiel von traditionellen Erzählliedern, Spirituals und popularmusikalischen Vortragsliedern die Kunst des Erzählens mit Musik, in der das Wort Christi einen ‚musikalischen Klangleib‘ gewinnt. Den Abschluss bilden vier praxisnahe Kurzbeiträge zu konzeptionellen Ansätzen: *Ulrike Lenz* und *Martin Steinhäuser* widmen sich der besonderen Rolle und Funktion des Erzählens und der Erzählperson im Rahmen des

religionspädagogischen Konzeptes *Godly Play*. *Uta Pohl-Patalong* arbeitet in ihrem Beitrag die unterschiedlichen Möglichkeiten und Orte zum Erzählen im Bibliolog heraus. *Bernd Hillringhaus* führt kritisch-konstruktiv in das erzählende Spiel mit Figuren ein, und *Dirk Schliephake* weitet den Blick auf bereits erprobte neue Möglichkeiten und Chancen, die Kirchenräume, Zelte und andere Orte für das ‚Bibel erzählen‘ bieten.“ (9ff.). **Praxisbuch Bibel erleben** lautet der Titel des Buches von Martina Steinkühler im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52570213-0. Die Autorin schreibt in ihrem Vorwort: „Inmitten all dieser gewaltig überzeugenden (bibeldidaktischen) Ansätze betone ich immer wieder eines: Die Bibel hat ein Alleinstellungsmerkmal. Das ist Gott. In all ihren Worten und Texten ist Gott. Der Gott Abrahams und Moses, der Gott Davids und Jesu. Ein zugewandter Gott, von dem erzählt wird, dass er die Menschen als sein Gegenüber geschaffen hat. Die Menschen, die in der Bibel zu Wort kommen, leben mit dieser Erfahrung und mit diesem Bekenntnis; sie leben in dieser Haltung: *im Angesicht Gottes*. Wenn ich mich angesichts der Säkularisierung und Rationalisierung der Welt um mich her frage: Wie ist es möglich, die religiöse Dimension im Gesamtprogramm ‚moderne Bildung‘ zur Geltung zu bringen, sei es in Gemeinde, Schule oder Alltag, so fällt es mir wie Schuppen von den Augen: ‚sola scriptura‘, *allein durch die Bibel*. Sehen wir einmal ab vom kulturellen Wert der Bibel als Weltliteratur und historischer Quelle, so haben wir vor uns: eine ganze Lebenswelt, die geprägt ist von religiöser Erfahrung, ein vielstimmiges Bekenntnis zu einem transzendenten Gegenüber. Wenn Bildung bedeutet, eigene Erfahrungen zu reflektieren, fremde Erfahrungen zu erproben und zu hinterfragen, eigene und fremde Deutungen abzugleichen und abzuwägen und miteinander zu verweben – dann kann religiöse Bildung im christlichen Kontext ein spezifischer Umgang mit der Bibel sein, und zwar einer, der Menschen heute die Möglichkeit gibt, die Lebenshaltung der Menschen damals authentisch kennenzulernen und anzuprobieren. Das hat viel mit Hermeneutik zu tun, auch mit Didaktik und Methodik – es erschöpft sich weder im Erzählen noch im Inszenieren oder einem anderen Lernarrangement. Auf einmal ist ganz vieles möglich: *allein aus der Schrift*. Probieren wir sie aus, die Lebenswelt Bibel.“ (7f.) Die Verfasserin fährt fort mit einleitenden Erklärungen: Dieses Buch heißt *Praxisbuch*. Und so heißt es, weil jetzt keine theoretische Abhandlung folgt, sondern ein Arrangement praxisfertiger und praxiserprobter Bausteine. Anstöße zur religiösen Bildung, auch und gerade für die Kinder und Jugendlichen, die gern abwinken: *Bibel? - Bloß nicht ...* Das sagen sie übrigens, weil sie die Bibel bislang als Lernstoff kennengelernt haben oder als Glaubenslehre. ‚Bibel ist langweilig‘, bezieht sich auf Ersteres (wobei ‚langweilig‘ bedeutet: ‚anstrengend‘ und ‚irrelevant‘); ‚Ich glaube nicht an die Bibel‘; auf das Zweite. Wer so reagiert, hat die Erfahrung gemacht, dass mit der Bibel eine Aufforderung zum ungeprüften Einverständnis verbunden wird. Das *Praxisbuch Bibel* verlangt weder das eine noch das andere. Es initiiert vielmehr Entdeckungsreisen, Rätselraten, Schatzsuchen und Perlentauchen. Vorausgesetzt ist nur eines: ein ernsthaftes Interesse an Fragen des Lebens.“ (8). Es gilt nun den dreigeteilten Aufriss mit je zwölf inhaltlich gleichen Modulen sowie dem *Bibelerzählkurs* (BEZ) zu entdecken! Zum Entdecken und Ausprobieren in der religionspädagogischen Arbeit mit Kindern in Kindergarten, Schule und Gemeinde lädt ebenso die im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-07412-2) erschienene Box **Herzfiguren. Emotionale Erlebnis-inhalte biblischer Geschichten entdecken** von Paul Zenner ein. Die Box enthält zwölf Buchenholzfiguren mit Aufstellern, fünf Sets mit je acht farbigen Einschiebeelementen sowie ein Buch mit Erläuterungen und zehn ausgeführten Erzähl- und Spielbeispielen. Mit den Herzfiguren soll eine neue Dimension biblischer Geschichten erschlossen werden. Der Autor schreibt dazu in seinem Begleitbuch: „Jahrtausende alt sind die Geschichten der Bibel. Von Generation zu Generation

vorgelesen und erzählt, in Kunst und Literatur weitergegeben. Biblische Geschichten sind tief eingewoben in unsere Kultur. Und sie bewegen noch heute Menschen. Denn biblische Geschichten erzählen nie einfach, was ‚damals‘ war. Biblische Geschichten berichten in der Gestalt des Geschehens von gestern von der Wirklichkeit des Menschseins, wie sie auch heute ist. So können die Geschichten der Bibel heute wie vor tausend Jahren ermutigen und trösten, aufrütteln, zum Nachdenken anregen und Lebensfragen klären helfen. Wer biblische Geschichten hört, lernt das Leben kennen, lernt *sein* Leben kennen. In der pädagogischen und religionspädagogischen Arbeit hat es sich bewährt, vor allem Kindern und Jugendlichen die Geschichten der Bibel nicht allein zu *Gehör* zu bringen. Es wurden viele Materialien entwickelt, die dabei helfen, eine biblische Geschichte auch darzustellen. Mit Hilfe einfacher Bauklötze, kleiner Figuren oder auch komplexer Materialsammlungen kann für jede Geschichte ein Schauplatz geschaffen werden. Kinder und Jugendliche können sehen, was sie hören. Es entstehen innere Bilder, die den Sehend-Hörenden die Erlebnis-inhalte einer biblischen Geschichte nahebringen. Eine so erzählte und dargestellte Geschichte ist Kindern oft auch noch nach längerer Zeit so gegenwärtig, dass sie sie mit großem Interesse nacherzählen und nachspielen können. Was sie erinnern und behalten, sind die elementaren Wahrnehmungen: Wer ist klein, wer groß? Wer steht im Mittelpunkt oder wer gehört nicht dazu? Wer läuft weg? Wer bleibt und stellt sich? Wer ist traurig? Wer ist froh? Auf diese Weise entstehen Kommunikationsprozesse. Die Zuhörenden treten gleichsam in die Geschichte ein, verweben ihr Dasein, ihre Erfahrungen mit den erzählten Erfahrungen der Protagonisten. Sie entdecken in der biblischen Geschichte das Leben, vertiefen eigene Erfahrungen und erfahren das eigene Dasein im erzählten Sein der Figuren in der Geschichte. Diesen Kommunikationsprozess können Erzählerinnen und Erzähler biblischer Geschichten mit Hilfe der Herzfiguren auf eine ganz andere Weise neu gestalten und in eine bisher wenig angesprochene Richtung vertiefen. Mit den Herzfiguren lassen sich *emotionale Erlebnis-inhalte* von Geschichten sichtbar machen.“ (4f.). Zum Symbol Herz schreibt der Verfasser weiter: „Das Herz ist nach biblischem Verständnis der symbolische Ort für unsere ‚eigentliche Identität‘, für unsere Ganzheitlichkeit mit Leib und Seele, für Verstand und Gefühl, Freiheit und Verantwortlichkeit, der Ort, an dem Entscheidungen getroffen werden, wo Echtheit, Würde, Einfühlungsvermögen und Erkenntnisfähigkeit wohnen. Das Herz symbolisiert unser ‚eigentliches Selbst‘ in einem ganz umfassenden Sinn. Das Herz ist darum auch der Ort unserer Emotionen. Hier empfinden wir Liebe, Freude, Neugier, Vertrauen, Angst und Ekel sowie Trauer und Wut (vgl.: Röm 5,5; Ps 63,6; Apg 17,20; Ps 27,8; Ps 28,7; Ps 25,17; 4 Mose 21,5; Röm 9,2; Ps 77,10). Erzählerinnen und Erzähler einer biblischen Geschichte können mit den Herzfiguren die Gefühle der Protagonisten einer Erzählung sichtbar machen. Sie können Gefühlswandlungen im Wortsinne ansichtig machen und – vor allem: Sie können mit den Zuhörenden über die Gefühle der in der Geschichte Handelnden und über die Emotionen der Zuhörenden selbst ins Gespräch kommen. Wer die Arbeit mit den Herzfiguren ausprobiert, wird schnell feststellen, dass mit ihnen nicht nur biblische Erzählungen nachgespielt werden können. Auch alltägliche Szenen können mit den Figuren auf das emotionale Erleben darin erschlossen und zugänglich gemacht werden.“ (5). Es gibt mehrere Möglichkeiten, biblische Geschichten mit Hilfe der Herzfiguren zu erzählen. Variante 1: Erzählung und Darstellung durch einen einzelnen Erzähler/eine einzelne Erzählerin: „Die zuhörenden und zuschauenden Personen sitzen im Kreis. Die erzählende Person hat die 10 Grundfiguren, die zwei Emotionsfiguren und ein Herz mit den Farbschiebern vor sich liegen. Mit wenigen Hilfsmitteln inszeniert sie den Schauplatz des Geschehens, benennt die Figuren und ordnet ihnen ihre Rollen zu. Dann beginnt die Erzählung, zum Beispiel nach Lk 19,1-

10: *„Das ist Zachäus. Zachäus ist oft einsam. Er hat keine Freunde.“* Der Erzähler/die Erzählerin zeigt die Emotionsfigur *Trauer und Angst*. *„Wie sich Zachäus wohl fühlt?“* Die Zuhörenden und Zuschauenden sprechen über die Gefühle des Zachäus und benennen Angst und Trauer. Der Erzähler/die Erzählerin schiebt einen grauen und einen schwarzen Farbschieber in die Figur. Im weiteren Verlauf der Erzählung werden dann die Grundfiguren eingesetzt. Alle Personen werden mit den Grundfiguren dargestellt – auch Zachäus. Nur ab und an, zur Verdeutlichung von Angst und Trauer, Liebe und Vertrauen, kommen die Emotionsfiguren ins Spiel. Dann wird die Emotionsfigur neben die Grundfigur gestellt. Die Körperhaltung dieser Figuren gibt ihren Gefühlen zusätzlich Ausdruck. Wenn wir unsere Gefühle in der Öffentlichkeit nicht direkt zeigen können oder auch nicht zeigen wollen, entstehen oft Missverständnisse, weil andere nicht wissen, wie wir uns wirklich fühlen. Die in sich versunkene Figur zeigt, wie Zachäus seine Angst und Trauer alleine, zu Hause, zum Ausdruck bringen würde. (*„Wie würden Angst und Trauer bei Zachäus aussehen, wenn er für sich ganz alleine wäre?“*) Die einfachen Figuren, Höhlenmalereien gleich, sprechen das archaische Bewusstsein an (Jean Gebser). Die im Spielverlauf durch die Aufstellung der Figuren entstehenden soziogrammartigen Grundmuster elementarisieren komplizierte Beziehungsgefüge. Die mögliche archetypische Wirkung gibt Anteil an kollektiven Erfahrungen. Die Einfachheit der Form der Herzfiguren, die übersichtliche Gestaltung der szenischen Abläufe und die Grunddifferenzierung der Gefühle ermöglichen ähnliche Erlebnis- und Erfahrungszugewinne wie bei Märchen. Durch die Visualisierung der Gefühle werden die Erlebnisinhalte der biblischen Geschichten zu Identifikationsmöglichkeiten für die eigene Geschichte und Lebenssehnsucht. Die erzählende Person kennt die biblische Geschichte und die zu erwartenden Gefühle der einzelnen Protagonisten. Sie inszeniert sie im Ablauf der Erzählung nach Aktion und Reaktion. Der Erzähler/die Erzählerin lässt die Gefühle aber von Zuhörenden benennen. Es gibt keine falschen Gefühle. Alle Gefühle sind möglich und sollten nach dem Schema Aktion und Reaktion überprüft werden. *„Ist es so?“* - *„Warum glaubst du, fühlt er/sie so?“* Sollte jemand der Zuhörenden ein unerwartetes Gefühl benennen, sollte er oder sie auch sagen können, warum diese Figur so fühlt und welche Reaktionen daraus bei den anderen Protagonisten folgen. Die Zuhörenden korrigieren sich gegenseitig und der Erzähler/die Erzählerin führt dann wieder auf die Spur des Handlungsgeschehens der Geschichte. Variante 2: Ein Erzähler/eine Erzählerin und mehrere Darstellende/Mitspielende. Vor Beginn der Erzählung werden die Rollen verteilt. Jeder Spieler/jede Spielerin sucht sich, nachdem der Erzähler/die Erzählerin die Rollen vorgestellt hat, aus den unterschiedlichen Grundfiguren *„seine“* Figur aus und achtet auf die Anleitung des Erzählers/der Erzählerin. Jeder Spieler/jede Spielerin hat ein Set mit den farbigen Schiebern zur Symbolisierung der Grundgefühle. Daraus nimmt er/sie die jeweils zum Verlauf der Szene passenden Gefühle für seine/ihre Figur. Wie und wo der Spieler/ die Spielerin seine/ ihre Figur im Handlungsgeschehen platziert, obliegt seinem/ihrer Vorstellungsvermögen, lässt sich aber aus der Erzählung erschließen. Dadurch kommt eine zusätzliche Variante mit ins Spiel. Die Spielenden korrigieren sich gegenseitig. Der Erzähler/die Erzählerin moderiert.“ (9ff.).

7. Weitere theologische Disziplinen

In der bewährten Reihe „Themen der Theologie“ im Verlag Mohr Siebeck sind als UTB zwei Neuerscheinungen zu verzeichnen: Zum einen das von Jens Schröter herausgegebene Buch **Jesus Christus** (ISBN 3-8252-4213-8), das bereits in seinem Titel das Grundbekenntnis des christlichen Glaubens und das Zentrum christlicher Theologie aufnimmt: „Jesus Christus‘ ist eigentlich eine Kurzform des Bekenntnisses ‚Jesus ist der Christus‘, aramäisch: ‚der Messias‘, deutsch: ‚der Gesalbte‘. Dieses Grundbekenntnis wird in den einzelnen Disziplinen der christlichen Theologie mit je eigenem Schwerpunkt entfaltet: Die Wissenschaft vom Neuen Testament befasst sich mit denjenigen Schriften, die das Bekenntnis zu Jesus von Nazareth als der letztgültigen Offenbarung des Gottes Israels bezeugen. Die im – erst christlich so genannten – ‚Alten Testament‘ versammelten israelitisch-jüdischen Schriften gewinnen angesichts dieses Bekenntnisses eine neue Bedeutung. Die alttestamentliche Wissenschaft als Teil der christlichen Theologie lenkt hierauf ihr Augenmerk. Die Kirchengeschichte lässt sich als Nachvollzug eben jenes Bekenntnisses in Theologie und Frömmigkeit des Christentums auffassen. Die Systematische Theologie kann als Durchdringung dieses Bekenntnisses mit Hilfe philosophischer Begrifflichkeit – etwa in der Christologie und der Trinitätslehre – sowie als hermeneutische Reflexion des Zusammenhangs von einmaligem historischem Ereignis (nämlich von Wirken und Geschick Jesu von Nazareth) und seiner für das Heil jedes Menschen grundlegenden Bedeutung beschrieben werden. Die Praktische Theologie befasst sich damit, wie dieses Bekenntnis in kirchlichen Vollzügen – in der Predigt, der Seelsorge, im diakonischen Handeln – sowie in der Bildung, vor allem im Religionsunterricht, unter den je aktuellen Bedingungen zur Geltung zu bringen ist. Die Religionswissenschaft bzw. die Interkulturelle Theologie schließlich betrachtet das Bekenntnis zu Jesus Christus im Horizont anderer religiöser Überzeugungen und fragt nach deren Verhältnis zur Bedeutung Jesu innerhalb des Christentums.“ (1f.). Der Autor fragt in seiner Einführung zu Recht weiter: „Was hat es mit dem Bekenntnis ‚Jesus (ist der) Christus‘ auf sich? Grundlegend lässt sich formulieren: In dieser Aussage verdichtet sich die Überzeugung, dass in dem Menschen Jesus von Nazareth die heilvolle Nähe und rettende Kraft Gottes endgültig und unüberbietbar Gestalt gewonnen hat. An diese Bestimmung knüpft sich jedoch sofort eine Reihe von Fragen, denen sich die christliche Theologie zu stellen hat: Wer war bzw. ist dieser Jesus von Nazareth? Was macht ihn so einzigartig, dass die Überzeugung, es handle sich nicht um einen gewöhnlichen Menschen, sondern um denjenigen, der als Repräsentant Gottes auf der Erde gewirkt hat, plausibel erscheinen kann? Handelt es sich dabei lediglich um eine kühne Behauptung, die seine ersten Anhänger – aus welchem Grund auch immer – in die Welt gesetzt haben, oder lassen sich Gründe benennen, die diese Überzeugung glaubhaft machen und sie auch für spätere Zeiten und Menschen, die Jesus nicht unmittelbar begegnet sind, bedeutsam werden lassen? Liegen diese Gründe im Wirken und der Lehre Jesu von Nazareth selbst, so dass dessen Inhalte und historische Umstände möglichst genau zu erforschen wären? Oder beruht das Bekenntnis zu ihm in erster Linie auf Vorstellungen seiner frühen Anhänger, die ihre Erwartungen und Hoffnungen nachträglich auf seine Person projiziert haben? Wie verhalten sich also der ‚historische Jesus‘ und der ‚geglaubte Christus‘ zueinander? Zu bedenken ist weiter das Verhältnis des Glaubens an Jesus Christus zu den Schriften Israels und des Judentums. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass Jesus selbst galiläischer Jude war, der fest im Glauben an den Gott Israels stand, in der Tora, der Weissung Gottes für sein Volk, unterwiesen war und sich mit seiner Botschaft an sein Volk Israel gesandt wusste. Was aber bedeutet dies für die verbindlichen Schriften Israels, für das Gesetz, für die Erwählung des Volkes? Bestand dies alles unverändert weiter oder musste es angesichts des Auftretens Jesu grundlegend neu durchdacht wer-

den? Sind die Schriften und Traditionen Israels angesichts des Bekenntnisses zu Jesus Christus überhaupt noch verbindlich oder treten die Schriften des Neuen Testaments an deren Stelle und machen sie fortan für die Christen überflüssig oder zumindest zweitrangig? Das Bekenntnis zu Jesus Christus hat demnach nicht zuletzt auch Konsequenzen für den Glauben an den Gott Israels. Glauben Juden und Christen an denselben Gott – nur eben mit dem Unterschied, dass sich Christen außerdem noch zu Jesus Christus bekennen? Oder verändert der Glaube an Jesus Christus auch den Glauben an den Gott Israels in grundlegender Weise? Christen wie Juden sind davon überzeugt, dass der Gottes Israels der einzige Gott ist, Schöpfer des Himmels und der Erde. Wird dieses Bekenntnis zur Einzigkeit Gottes nicht durch dasjenige zu Jesus Christus verletzt? In welchem Verhältnis steht schließlich dieses Bekenntnis zu denjenigen anderer Religionen? Gibt es zwischen der christlichen und der muslimischen Sicht auf die Bedeutung Jesu Konvergenzen oder bestehen hier unüberbrückbare Widersprüche? Was folgt schließlich aus dem Bekenntnis zu Jesus Christus für die Gestaltung des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens? Gibt es ein spezifisches Ethos und verbindliche Lebensregeln für die an Jesus Christus Glaubenden? Können Weg und Lehre Jesu als Grundlage einer Ethik der christlichen Kirche dienen oder gehören sie in eine spezifische historische Situation, aus der sich keine unmittelbaren Konsequenzen für das christliche Leben späterer Zeiten herleiten lassen? Was aber könnte dann als Maßstab christlichen Lebens dienen? Überblickt man dieses Spektrum von Fragen, kann kein Zweifel daran bestehen: Bei der Entstehung und Bedeutung des Bekenntnisses zu Jesus als dem Christus geht es um die grundlegenden Inhalte des christlichen Glaubens, um die Gestaltung des Lebens in den christlichen Kirchen, und darum, was das christliche Bekenntnis von anderen Bekenntnissen und Überzeugungen unterscheidet. Das wird in den Beiträgen des vorliegenden Bandes, die das christliche Grundbekenntnis aus Sicht der verschiedenen theologischen Disziplinen in den Blick nehmen, auf je eigene Weise deutlich.“ (2f.).

Der Verfasser gibt sodann einen Überblick über die vorzüglichen Beiträge: „Markus Witte beleuchtet in seinem Beitrag die Bedeutung des Alten Testaments für das Bekenntnis zu Jesus Christus. (...) Jesus Christus erscheint auf diese Weise als ‚die entscheidende Verbindung zwischen beiden Testamenten‘. Der neutestamentliche Beitrag von Reinhard von Bendemann nimmt diesen Ansatz so auf, dass er auf die ‚Rezeption übergreifender narrativer Zusammenhänge und Motivkomplexe‘ des Alten Testaments - wie etwa Exodus, Sinaigeschehen, Schöpfungsvorstellung - im frühen Christentum verweist. Auf dieser Grundlage geht er sodann dem Wirken und Geschick Jesu und dessen Deutungen in den Schriften des Neuen Testaments - also den ‚neutestamentlichen Christologien‘ - nach. (...) Martin Ohst legt bei seinem Gang durch die Kirchengeschichte den Akzent auf einen oft eher vernachlässigten Bereich. Statt eines dogmengeschichtlichen Rekurses auf die prägenden Begriffe und Lehrsysteme der christlichen Bekenntnisbildung stellt er ‚frömmigkeits-, theologie- und kirchengeschichtlich wirksame Bezugnahmen auf den Menschen Jesus‘ in den Mittelpunkt. Grundlegend ist die bereits in alten Texten (1 Petr 2; 1 Clem 16) begegnende, Jes 53 aufnehmende Darstellung Jesu als desjenigen, der in seiner Demut und Leidensbereitschaft den Glaubenden ethisches Vorbild geworden ist. (...) Der Beitrag von Notger Slenczka erschließt aus systematisch-theologischer Perspektive das Bekenntnis zu Jesus Christus als ‚Reflex des frommen Selbstbewusstseins‘. (...) Helmut Schwier wendet sich in seinem praktisch-theologischen Beitrag der Frage zu, wie das Bekenntnis zu Jesus Christus im praktischen Vollzug des Glaubens Gestalt gewinnen kann. Er befasst sich dazu zunächst mit dem Gottesdienst als ‚Feier und Kommunikation des Evangeliums‘, in dem Jesus als Christus in vielfältiger Weise

kommuniziert und gefeiert wird, insbesondere in der Schriftauslegung und in den Sakramenten. Näher in den Blick kommt dabei die Christuspredigt als Ort der Vergewärtigung Christi. Bemerkenswert ist weiter der im Blick auf den Religionsunterricht konstatierte Befund: Während in Lehrmaterialien der ‚Mensch Jesus‘ deutlich im Vordergrund steht, zeigen neuere empirische Untersuchungen, dass Schülerinnen und Schüler durchaus die ‚christologische‘ Frage nach Jesus als dem Sohn Gottes stellen. Daraus könnten sich, wie Schwier mit Recht konstatiert, wichtige Anstöße für Konzeption und Durchführung des Unterrichts ergeben, der häufig zu einseitig von der historisch-kritischen Jesusforschung her konzipiert wird und die Spannung zwischen ‚Jesus‘ und ‚Christus‘ zu wenig zur Geltung bringt. In Diakonie, Seelsorge und Beratung ist nach Schwier vor allem die ‚Praxis Jesu‘, etwa seine Wunder und seine Tischgemeinschaften, ein wichtiger Bezugspunkt. Auch hier warnt Schwier davor, dass eine ‚(zu) schwache Christologie‘ kaum in der Lage sei, diakonisch-seelsorgerlich produktiv zu werden. Die Perspektive auf das *munus regium* – die Reich-Gottes-Botschaft Jesu – und seine Auferstehung könnten dazu verhelfen, die Überwindung von Not, Tod und Unheil als tröstende Botschaft des Evangeliums zur Wirkung zu bringen. Schließlich werden mit dem Blick auf ‚Christus und Kultur‘ die vielfältigen Rezeptionen der Christusgestalt außerhalb der traditionellen kirchlichen Lebensformen in den Blick genommen. In Film, Musik, Literatur usw. werden Inhalte des Lebens Jesu Christi – ganz unabhängig von ihrer historischen Verifizierbarkeit – aufgegriffen und in unterschiedlicher Weise fruchtbar gemacht. Die Präsenz und kulturprägende Kraft der Person Jesu Christi ist demnach – jedenfalls in traditionell christlich geprägten Kulturräumen – keineswegs auf das ‚kirchliche Christentum‘ beschränkt. Man könnte hier die Frage anschließen, wie es auch in Regionen, die von zum Teil dramatischen Traditionsabbrüchen gekennzeichnet sind und in denen eine Kenntnis biblischer Erzählungen und Grundaussagen des christlichen Glaubens nicht (mehr) voraussetzen ist, gelingen kann, die Geschichte Jesu Christi so zu erschließen, dass ihr lebensfördernder, heilvoller Gehalt deutlich wird. Klaus Hock beleuchtet die Präsenz Jesu Christi in Islam und Hinduismus. (...) Der Überblick über die Beiträge dieses Bandes gibt demnach zu erkennen, dass Person und Weg Jesu Christi in der großen Weite der darin angelegten Deutungen in den Blick treten. Die Traditionen Israels und des Judentums, die sich als ‚Vorwort zu Jesus Christus‘ auffassen lassen, die Deutungen, die Jesus Christus in den Texten des Neuen Testaments gefunden hat, die Orientierung an seiner Demut und Leidensbereitschaft, das dadurch erschlossene Gottesverhältnis, in das der glaubende Mensch eintreten kann, die Präsenz seiner Person in kirchlichen und nicht-kirchlichen Kontexten der Gegenwart und schließlich die Auseinandersetzung mit seiner Bedeutung in nicht-christlichen Religionen sind spezifische Akzente, die dabei besonders hervortreten. Eine genaue Lektüre der Beiträge wird dies im Detail verdeutlichen. Die Zusammenfassung am Schluss des Bandes wird einige Akzente aufgreifen und aus der Perspektive der gegenwärtigen Jesusforschung und ihrer Bedeutung für das Christusbekenntnis zusammenführen.“ (3ff.). Eine wichtige Neuerscheinung auf der Höhe des aktuellen Forschungsstandes! Dies trifft auch für das zweite Buch in dieser Reihe zu, das Martin Laube zum Thema **Freiheit** herausgegeben hat (ISBN 3-8252-3771-4) und das dem Gesamtkonzept der Reihe entsprechend das Freiheitsthema entlang der klassischen theologischen Teildisziplinen ergänzt um zwei philosophische Beiträge behandelt. Der Herausgeber gibt in seiner Einführung einen gelungenen Überblick über die Beiträge dieses lesenswerten Bandes: „Zum Auftakt skizziert *Uwe Becker* die Grundlinien des alttestamentlichen Freiheitsverständnisses. (...) Der neutestamentliche Beitrag von *Friedrich Wilhelm Horn* nimmt seinen Ausgang von dem auffälligen Befund, dass sich das Wort ‚Freiheit‘ – von wenigen Ausnahmen abgesehen – allein in

den paulinischen Briefen findet, dort jedoch eine zentrale Stellung einnimmt. Paulus hat insofern maßgeblich als Theologe der Freiheit zu gelten; ihm verdankt sich die Einführung des Freiheitsbegriffs in das christliche Denken. Dennoch ist umstritten, ob Paulus ein kohärentes eigenes Freiheitsverständnis entwirft und in welchem Maße er dabei auf Motive der stoisch-hellenistischen Tradition zurückgreift. (...) In seinem umfangreichen kirchengeschichtlichen Beitrag gibt *Martin Obst* einen detaillierten Überblick über die weitverzweigten Entwicklungslinien und Debattenstränge des Freiheitsbegriffs vom frühen Christentum bis zum Ausgang der Reformationszeit. (...) Der systematisch-theologische Beitrag von *Martin Laube* nimmt die neuzeitlichen Entwicklungslinien der Freiheitsthematik in den Blick und sucht die überbordende Vielfalt von Positionen, Debatten und Perspektiven in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. (...) Im Mittelpunkt des praktisch-theologischen Beitrags von *Christian Albrecht* steht die gegenläufige Doppelthese, dass die Freiheit nur ein *Randthema* in der Praktischen Theologie darstellt und doch zugleich als ihr *Grundthema* zu gelten hat. Auf der einen Seite fungiert der Freiheitsbegriff in praktisch-theologischen Zusammenhängen lediglich als affirmativ besetzte Globalchiffre, um ebenso gezielt wie unbestimmt das protestantische Freiheitspathos aufzurufen. Seine inhaltlichen Konturen bleiben daher zumeist unscharf; eine selbständige praktisch-theologische Aufnahme und Aneignung findet nicht statt. Bei näherem Hinsehen lassen sich gleichwohl mehrere Verwendungskontexte des Freiheitsbegriffs unterscheiden. So wird er – exemplarisch in der Seelsorgelehre – als Zielbegriff der kirchlichen Praxis eingeführt. Übereinstimmend erklären etwa Friedrich Schleiermacher, Otto Haendler und Joachim Scharfenberg die Wiedergewinnung von Freiheit zur Aufgabe seelsorgerlichen Handelns. Dabei greifen sie auf je verschiedene Traditionslinien des Freiheitsbegriffs zurück, ohne diesen selbst zum Thema zu machen. Ebenfalls in der Seelsorgelehre findet sich dann auch ein kriteriologischer Gebrauch des Freiheitsbegriffs: Im Umgang mit der notorischen Methodenvielfalt ist legitim, was Freiheitsgewinn verspricht. In anderen Zusammenhängen wiederum wandert der Freiheitsbegriff gleichsam auf dem Umweg einer außertheologischen Wirtstheorie in die Praktische Theologie ein – so etwa bei der Rezeption soziologischer Institutionentheorien in der praktisch-theologischen Kirchenlehre. Die Religionspädagogik hingegen nutzt den Freiheitsbegriff zur Abkürzung eines christlichen Menschenbildes: Zur Freiheit sei der Mensch bestimmt; daran habe sich folglich auch die religionspädagogische Praxis zu bemessen. Nicht selten wird der Freiheitsbegriff schließlich als summarische Pathosformel in Anspruch genommen, um den pauschalen Richtungssinn eines bestimmten Ansatzes oder eines bestimmten Praxisfeldes anzugeben – ohne dass damit eine ausgearbeitete Freiheitstheorie verbunden wäre. Doch trotz dieser eigentümlich pauschal-rhetorischen Rezeption hat der Freiheitsbegriff auf der anderen Seite als das zentrale Grundthema der Praktischen Theologie zu gelten. Obgleich zumeist nur implizit mitgeführt, prägt er ihre Aufgabe und ihr Selbstverständnis. Die Praktische Theologie zielt auf eine umfassende Bildung ihrer Adressaten – in Kirche und Schule –, damit sie gegenüber normativen Ansprüchen und unmittelbaren Zumutungen Distanz gewinnen können und zu einem selbständig begründeten Urteil befähigt werden. In dem Maße, in dem sich die Praktische Theologie einer solchen Bildungsaufgabe verpflichtet weiß, gilt ihr Augenmerk also vor allem der mündigen Freiheit derer, die in ihrem Beruf für Kirche und Christentum eintreten. *Gottfried Seebaß* verknüpft in seinem Beitrag die Aufarbeitung der philosophischen Willensfreiheitsdebatte mit einer gebündelten Darstellung seines eigenen Konzepts von Freiheit als Hindernisfreiheit. (...) Der Beitrag von *Beate Rössler* widmet sich dem Freiheitsbegriff in der politischen Philosophie. Im Unterschied zur *Willensfreiheit* des Einzelnen geht es hier um die individuelle *Handlungsfreiheit* und die

dafür notwendigen politisch-sozialen Rahmenbedingungen. (...) Die abschließende *Zusammenschau* unternimmt den Versuch, die einzelnen, durchaus pointiert angesetzten Beiträge auf ihre Konvergenzen und Divergenzen hin durchsichtig zu machen. Dabei geht es nicht darum, die zuvor aufgefächerte positionelle und inhaltliche Vielfalt im Zugriff auf die Freiheitsthematik gleichsam hinterrücks wieder einzuebneten. Stattdessen liegt das Augenmerk darauf, einige elementare Grundlinien, Motive und Problemstellungen zu präparieren, welche die Fülle der Ansätze und Theorien exemplarisch zu strukturieren erlauben. Damit verbindet sich zum einen die Absicht, die theologischen Beiträge – unbeschadet ihrer Unterschiede im Einzelnen – inhaltlich aufeinander zu beziehen. Zum anderen soll auf diese Weise ein Ansatzpunkt gewonnen werden, um die grundsätzlichen Differenzen zwischen theologischem und philosophischem Freiheitsdenken herauszuarbeiten, dabei aber zugleich die teils überraschenden, teils hintergründigen Gemeinsamkeiten aufscheinen zu lassen.“ (9ff.).

Ulrich Körtner macht mit seinem in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2781-9) erschienenen Band **Die letzten Dinge** den Auftakt zu der neuen Reihe „Theologische Bibliothek“ und belegt damit, dass die Eschatologie keineswegs zu einem harmlosen Schlusskapitel der Dogmatik wird, sondern verstanden als Lehre von der christlichen Hoffnung ins Zentrum der Theologie gehört. In seiner Einleitung gibt der Autor einen Überblick über den Aufbau seines ausgezeichneten Bandes: „Wer über die theologischen Implikationen moderner Geschichtsauffassungen nachdenkt, stößt unweigerlich auf die christliche Lehre von den letzten Dingen, die in der Fachsprache der Theologen auch als Eschatologie bezeichnet wird. Von ihr handelt dieses Buch. Das *erste Kapitel* gibt eine Übersicht über Gegenstand und Geschichte der Eschatologie und versucht, den Wahrheitsanspruch eschatologischer Aussagen über die Zukunft der Welt und das Ende der Geschichte zu klären. Die Sprache der Hoffnung ist eine andere als die Sprache historischer oder naturwissenschaftlicher Tatsachen. Das *zweite Kapitel* untersucht das Verhältnis von Eschatologie und Apokalypik. Schon im Neuen Testament stößt man auf apokalyptische Bilder und Denkformen, die sich auch in der weiteren Geschichte des Christentums finden. Apokalyptische Vorstellungen prägen die Weltsicht von Endzeitsekten und fundamentalistischen Bewegungen. Umstritten ist aber, ob der christliche Glaube und seine Zukunftshoffnung in einer Sprache ausgedrückt werden können, die auf apokalyptische Bilder und Denkmuster ganz verzichtet. Ist eine unapokalyptische Lehre von den letzten Dingen denkbar, oder bleibt eine christliche Eschatologie auf die Sprache der Apokalypik angewiesen, zumal dann, wenn sie gegenüber modernen Spielarten von Apokalypik sprachfähig bleiben will? Das *dritte Kapitel* befasst sich mit dem Zeitverständnis, das einer christlichen Auffassung von Geschichte und Eschatologie zugrunde liegt. Die biblische Überlieferung deutet die Zeit als befristete Zeit. Nicht nur die Lebenszeit des Menschen, sondern auch die Weltzeit wird als befristet gesehen. Zentral für ein theologisches Zeitverständnis ist der Begriff der Zukunft, wobei jedoch zwischen zwei verschiedenen Zukunftsbegriffen zu unterscheiden ist. Ein Begriff von Zukunft im Sinne dessen, was noch aussteht, aber als Möglichkeit schon in der Gegenwart beschlossen liegt, ist von jener Zukunft zu unterscheiden, unter der das Zu-Kommen Gottes, das Kommen Gottes in die Welt – sein Advent – zu verstehen ist. Diese Zukunft und ihre Möglichkeiten lassen sich nicht aus innerweltlichen Gegebenheiten ableiten, sondern sie spielen der Welt von außen neue Möglichkeiten zu. Das Kommen Gottes aber ist nach christlichem Glauben in einer noch näher zu erklärenden Weise mit Person, Leben und Sterben Jesu

von Nazareth verbunden. Sein Auftreten, seinen Tod und seine biblisch bezeugte Auferstehung deutet der christliche Glaube nicht nur als Mitte der Zeit, woran sich bis heute unsere Zeitrechnung orientiert, die die Geschichte in die Zeit vor und nach Christus einteilt. In ihm sind vielmehr auch Anfang und Ende der Zeit beschlossen. Die Lehre von den letzten Dingen ist recht verstanden die Lehre von der christlichen Hoffnung. Sie handelt von dem, über das hinaus nichts mehr zu erwarten und zu hoffen ist, weil sich in ihm alle Hoffnungen endgültig erfüllen. Worin im einzelnen diese Hoffnung besteht, was also genau vom Glauben erhofft wird, wie diese Hoffnung begründet ist und wie sich von ihr unter den Bedingungen der Gegenwart reden lässt, ist Gegenstand des *vierten Kapitels*. Das *fünfte Kapitel* schließlich handelt vom Leben aus Glauben bzw. vom Leben, das von der christlichen Hoffnung getragen ist. Es geht dabei nicht allein um Ethik, jedenfalls nicht in einem verengten Sinne, der sich auf das menschliche Handeln beschränkt, sondern auch um das Gebet und den gemeinschaftlichen Gottesdienst der christlichen Gemeinde. Die letzten Dinge sind nicht in einem zeitlichen Sinne als die letzten Ereignisse zu denken, sei es im Sinne einer naturwissenschaftlichen Kosmologie, sei es im Sinne eines mythischen Zeitverständnisses, sondern es geht um das Letztgültige, das ewigen Bestand hat, weil es teilhat am ewigen Leben Gottes. Gemessen an der letzten und letztgültigen Wirklichkeit Gottes leben wir im Vorletzten, wie es Dietrich Bonhoeffer genannt hat. Im Vorletzten gerät der Glaube immer wieder in Bedrängnis und Zweifel. Im Vordergrund steht aber nicht die Erfahrung der Anfechtung, sondern die Erfahrung, von allen gottlosen Bindungen befreit zu werden zu einem Leben in Liebe, Freude und Dankbarkeit. Die Freiheit bleibt aber gefährdet und wird durch Erfahrungen fortbestehender Unfreiheit konterkariert. Zum Leben im Vorletzten gehören darum das Wachen und Beten ebenso wie die Feier des kommenden Gottes. Darum steht am Ende des Buches der Versuch, den christlichen Gottesdienst als symbolische Vergegenwärtigung christlicher Eschatologie und ihrer Lebenspraxis zu interpretieren.“ (18ff.). Dort heißt es unter der Überschrift ‚Die Feier des kommenden Gottes‘: „Ihre symbolische Verdichtung erfährt die christliche Eschatologie in Taufe und Abendmahl. Die Taufe versinnbildlicht und vollzieht am Täufling das Mit-Christus-gekreuzigt-Werden und gibt Teil an Christi Auferstehungsleben, dessen Vollendung für die Glaubenden noch aussteht. Auch das Abendmahl ist von der Eschatologie durchdrungen. Einerseits vergegenwärtigt es den Tod Christi als Heilsgeschehen, andererseits ist die Mahlfeier ein Vorschein des himmlischen Festmahls im Reich Gottes, von dem die Gleichnisse Jesu handeln.“ So darf die Feier des Abendmahls nicht einseitig von der Erinnerung an den Tod Jesu und von dem Hinweis auf die menschliche Sünde und Schuld bestimmt werden, wie es in der Vergangenheit zumeist der Fall war. Vielmehr soll das Abendmahl auch den Charakter eines Freudenmahls haben. Wenn heute bisweilen einseitig der Charakter des Gemeinschafts- und Freudenmahls betont wird, ist freilich nicht nur daran zu erinnern, dass die Einsetzungsworte unaufgebbar im Zentrum der Feier stehen, die den Tod Christi vergegenwärtigen. Zu bedenken ist auch, dass die biblische Überlieferung das Abendmahl in den Horizont der noch ausstehenden Vollendung der Gottesherrschaft rückt. Die Dimension der futurischen Eschatologie, die in der Abendmahlsüberlieferung klar festgeschrieben ist, darf nicht zugunsten einer rein präsentischen Eschatologie übergangen werden. Übereinstimmend berichten die synoptischen Evangelien, Jesus habe nach dem Kelchwort noch hinzugefügt, er werde vom Gewächs des Weinstocks nicht mehr trinken, bis er es wieder im Reich Gottes tun werde. Paulus wiederum erklärt, dass mit jedem Abendmahl alle, die daran teilnehmen, gemeinschaftlich den Tod Jesu bis zu seiner Wiederkunft verkündigen. Somit steht jede Feier des Abendmahls in der Spannung zwischen präsentischer und futurischer Eschatologie, zwischen gegenwärtiger Erfahrung des Heils und

der Nähe Christi und der Erwartung seines Kommens. Diese Spannung kennzeichnet den christlichen Gottesdienst insgesamt. Einerseits enthält er Elemente, die schon jetzt Gottes Gegenwart und Nähe erfahren lassen, und andererseits solche, die auf die noch ausstehende Vollendung der Gottesherrschaft verweisen. Die Erfahrung der Gottesnähe ist im Gottesdienst eine gemeinschaftliche. Insofern verschränken sich auch hier die individuelle Eschatologie und die universale. Man kann den Gottesdienst aber auch als eschatologische Zeiterfahrung deuten. Jeder Gottesdienst wird in der Gewissheit gefeiert, dass Christus dort, wo zwei oder drei in seinem Namen versammelt sind, mitten unter ihnen ist. Durch die zugesagte und erhoffte Gegenwart Christi wird jeder Gottesdienst zu einem Kairos. Zumindest ist dies die Hoffnung, auf die hin der Gottesdienst im Namen des dreieinigen Gottes gefeiert wird. Als exemplarischer und liturgisch gestalteter Kairos ist er ein Symbol für das Kommen Gottes, mit dem auch im Alltag der Welt gerechnet werden darf. Jeder Gottesdienst ist ein Fest der Freiheit der Kinder Gottes, nach der sich die ganze Schöpfung sehnt. Diese Freiheit ist der Inbegriff christlicher Eschatologie.“ (275ff.).

Interdisziplinäre Zugänge zum Thema **Was heißt hier Toleranz?** stehen im Mittelpunkt des ebenfalls in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2850-2) von Andrea Bieler und Henning Wrogemann herausgegebenen gleichnamigen Sammelbandes. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden zur Aktualität ihres Themas: „Das Thema Toleranz ist von bleibender Aktualität. Schon ein flüchtiger Blick in die tägliche Nachrichtenlandschaft führt etliche Beispiele vor Augen. Es stellt sich die Frage, wie viel Andersartigkeit eine Gesellschaft im Blick auf ethnische und religiöse Minderheiten erträgt. Die Vertreibung von Christinnen und Christen im Irak durch die Terrormiliz Islamischer Staat ist im Jahre 2014 wohl einer der offensichtlichsten und grausamsten Versuche, ethnischen und religiösen Minderheiten das Lebensrecht sowohl ideologisch als auch praktisch zu bestreiten. Gleichzeitig ist in Europa seit Jahrzehnten ein Erstarren des Rechtspopulismus zu beobachten, so dass jüdische Minderheiten erneut unter Druck geraten. Das Andere kann jedoch auch an der sexuellen Orientierung festgemacht werden, wie Demonstrationen gegen gleiche Rechte für Schwule und Lesben in Frankreich sowie Gesetzesverschärfungen in Russland oder etwa in afrikanischen Ländern wie Uganda gezeigt haben. Toleranz erscheint damit als etwas, das nicht ab einem gewissen Zeitpunkt als gegeben betrachtet werden kann, sondern das immer wieder neu erstritten werden muss. Im Zusammenhang dieser Entwicklungen ist es unabdingbar, sich immer wieder aufs Neue zu vergegenwärtigen, was unter Toleranz in einem gegebenen Kontext und im Blick auf eine bestimmte Frage zu verstehen ist. Dieser Aufgabe gehen die Beiträge des vorliegenden Bandes in je eigener Weise nach.“ (7). Der Band ist wie folgt aufgebaut: „Unter *I. Systematische und historische Perspektiven* wird mit dem Aufsatz des Philosophen *Thomas Bedorf* das Augenmerk zunächst auf gesellschaftstheoretische Aspekte gelenkt. Bedorf fragt im Anschluss an seinen Kollegen *Rainer Forst* nach den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um einen trennscharfen Toleranzbegriff zu erreichen. In der Fluchtlinie einer Theorie der Gabe versteht er unter Bezugnahme auf die Arbeiten von *Marcel Mauss* und *Marcel Hénaff* den Begriff der Anerkennung als Verkennung, was bedeutet, dass Anerkennung ein riskantes und unabschließbares Unterfangen bleibt, so dass durch das Procedere des Anerkennens die Andersartigkeit des Anderen nicht zum Verschwinden gebracht wird. Dies wird mit dem Ausdruck einer unversöhnten Anerkennung auf den Punkt gebracht. Dem schließt sich in systematisch-theologischer Perspektive der Beitrag von *Johannes von Lüpke* an. Sein Anliegen ist es darzulegen, warum Glaubensgewissheit und

Toleranz keineswegs einander ausschließen. Beide können sich vielmehr gegenseitig befruchten, wenn ein Verständnis des Glaubens artikuliert wird, das sowohl von der Wahrheitssuche als auch von einem Freiheitsbegehren geleitet ist. Dabei wird das Anderssein des Anderen respektiert, ohne dass die Wahrheitsfrage aufgegeben wird. Vor diesem Hintergrund entfaltet von Lüpke eine theologische Deutung der Ringparabel Lessings, in der die Toleranzfrage als zutiefst religiöse Frage interpretiert wird. Aus der Perspektive der Kirchengeschichte zeigt *Hellmut Zschoch* in seinem Beitrag *Toleranz und Intoleranz: Erbe der Reformation?* auf, dass das Erbe der Reformatoren nicht einseitig für oder gegen ein bestimmtes Toleranzverständnis in Anspruch genommen werden kann. Vielmehr sei zwischen ‚Toleranz im öffentlichen Rechtsleben und als bürgerliche Tugend‘ sowie ‚Toleranz in Diskursen um die Wahrheit‘ zu unterscheiden. Während im Endeffekt die Wahrheitsfrage für den rechtlichen Bereich suspendiert worden sei, wurde die Wahrheitsfrage im Bereich des religiösen Diskurses verschärft. Indes kann heute gerade die reformatorisch zentrale Lehre von der Rechtfertigung des Sünders allein aus Glauben für eine Toleranzbegründung genutzt werden, geht es doch um das Ungeschuldet-Sein des Glaubens, das jede Form von Zwang ausschließt. *Siegfried Kreuzer* gibt in seinem Beitrag zum Josefinischen Toleranzpatent ein Beispiel obrigkeitlicher Toleranzbemühungen. Im Jahre 1781 erließ Kaiser Josef II das sogenannte Toleranzpatent für die habsburgischen Lande. Dies ermöglichte der bis dato verfolgten evangelischen Minderheit, ihren Glauben öffentlich zu bekennen und Gemeinden und Schulen ohne Angst vor Verfolgung aufzubauen. Die von Josef II eingeführten Regelungen waren allerdings auch von Einschränkungen begleitet. Unter *II. Biblische Schriften und antike Gesellschaft* finden sich drei Beiträge, die sich dem Alten Testament, dem Neuen Testament und der antiken Gesellschaft zuwenden. *Siegfried Kreuzer* diskutiert Phänomene der Toleranz bzw. Intoleranz, die sich in den Schriften des Alten Testaments spiegeln. Dabei spannt er einen weiten Bogen von der Urgeschichte, über die Erzelternerzählung, die höchst ambivalente Landnahmetradition und die Entwicklung einer monotheistischen Gottesvorstellung hin zu Fragen von Toleranz und Intoleranz in der Zeit des Zweiten Tempels. Er schließt mit einer Reflexion der reichen, zum Teil widersprüchlichen Diversität der Gottesvorstellungen, der Beurteilung des Königtums und den unterschiedlichen zukünftigen Heilsvorstellungen. Diese Vielfalt erfordert eine innerkanonische Toleranz bei der Zusammenschau alttestamentlicher Texte. *Francois Vouga* untersucht aus neutestamentlicher Perspektive die Toleranzthematik anhand der Rolle der Dämonen im Markusevangelium. Das Evangelium, so könnte man meinen, empfiehlt die Intoleranz gegenüber den Dämonen, die die Mächte des Bösen verkörpern. Vouga arbeitet demgegenüber heraus, dass die ‚vermeintlich unreinen Geister und die Dämonen als offen, respektvoll und gehorsam, höflich und gut erzogen‘ vorgestellt werden. Der Ort der Intoleranz ist vielmehr in der menschlichen Psyche zu finden, die mit Autoaggression und Intoleranz gegen das eigene Selbst ringt. Die fälschlich als Exorzismen qualifizierten Geschichten im Markusevangelium beschreiben den Weg der Heilung als Weg zur Toleranz gegenüber dem zerrissenen Selbst. *Knut Usener* öffnet den Horizont, indem er den antiken Toleranzdiskurs anhand verschiedener Beispiele untersucht. Obwohl es im Griechischen kein eindeutiges Korrelat zum modernen Toleranzbegriff gibt und *tolerantia* im Lateinischen hauptsächlich die Fähigkeit zum Erdulden und Ertragen bezeichnet, lassen sich in den antiken, paganen Gesellschaften Vorformen moderner Toleranzdiskurse entdecken. Anhand verschiedener Debatten z. B. zum Thema der sexuellen Neigung, der Beurteilung von Menschen unterschiedlicher Hautfarbe sowie den Konflikten um unterschiedliche Wertorientierungen verdeutlicht Usener den nuancenreichen, situativen Diskurs um tolerante Einschätzungen und Haltungen. Im Teil *III. Praktisch-*

theologische, empirische und interreligiöse Perspektiven finden sich Beiträge aus der Perspektive der Praktischen Theologie, der empirischen Toleranzforschung, der Diakoniewissenschaft und der Missions- und Religionswissenschaft. *Andrea Bieler* arbeitet in ihrem Beitrag heraus, dass Ambiguitätstoleranz und empathische Imagination zwei Fähigkeiten sind, die grundlegend für die Ausbildung von Toleranz sind. Das Konzept der Ambiguitätstoleranz bezeichnet die Kapazität eines Individuums oder einer Gruppe, Vieldeutigkeit, widerstreitende Perspektiven und die daraus resultierende Unsicherheit wahrzunehmen und konstruktiv zu bearbeiten. Ausgehend von Brunswick-Frenkels Forschungen zur Entstehung autoritärer Persönlichkeiten sowie neuerer Forschungen der Kognitionspsychologie wird nach den Möglichkeiten zur Ausbildung toleranter Haltungen gefragt. Eine wesentliche Dimension, die in den verschiedenen religiösen Handlungsfeldern entwickelt werden sollte, ist eine empathische Imagination, die in der Kommunikation des Evangeliums beheimatet ist. *Beate Küpper und Andreas Zick* stellen aus sozialpsychologischer Perspektive die Frage: ‚Schützt Religiosität vor Menschenfeindlichkeit oder befördert sie sie?‘ Der vorliegende Beitrag bietet eine Zusammenschau zentraler empirischer Ergebnisse der sozial- und religionspsychologischen Forschung zur Frage des Zusammenhangs von Religiosität und Vorurteilen. Einen Schwerpunkt bildet die Darstellung aktueller empirischer Ergebnisse aus dem Langzeitprojekt ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘, das von 2002-2011 am Institut für interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung der Universität Bielefeld durchgeführt wurde. Die Diakoniewissenschaftlerin *Beate Hofmann* diskutiert in ihrem Beitrag eine Kontroverse, die Fragen der Toleranz im Bereich der Diakonie in Deutschland aufwirft. Folgende Fragen werden heiß diskutiert: ‚Können die Kirche und ihre Diakonie tolerieren, dass immer mehr Mitarbeitende in diakonischen Einrichtungen angestellt werden, die keiner christlichen Kirche angehören? Oder gefährdet diese personalwirtschaftliche Praxis die Identität und das Selbstverständnis der Diakonie?‘ Sie stellt die Argumente, die für bzw. gegen eine Kirchenbindung der Mitarbeitenden in der Diakonie sprechen, vor und präsentiert im Anschluss ihren eigenen theologischen Ansatz einer Diakonie in Pluralität. Ausgehend von den empirischen Ergebnissen des Religionsmonitors 2013, der die Entwicklung religiöser Haltungen von jugendlichen zu beschreiben sucht, fragt *Evelyn Krimmer*, ob der konfessionsgebundene Religionsunterricht als Auslaufmodell zu beschreiben sei. In ihrem Beitrag plädiert sie für die Fortführung dieses Modells in verwandelter Gestalt. Krimmer favorisiert einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht, der sowohl die Ausbildung einer eigenen religiösen Identität als auch die Offenheit gegenüber anderen Religionen fördert. Religiöse Bildungsprozesse, die sich innerhalb dieses Spannungsfeldes entfalten, haben die Chance, einen maßgeblichen Beitrag zur Toleranz- und Pluralitätsfähigkeit zu leisten. Unter dem Titel *Toleranzkonzepte im modernen Islam. Zu Begründungsmustern religiöser Toleranz in reformislamischen Entwürfen* geht *Henning Wrogemann* der Frage nach, welche spezifischen Hermeneutiken muslimische Reformer/innen der letzten Jahrzehnte entwickelt haben, um diejenigen Aussagen des Koran zu deuten, die gegen Toleranz im Sinne der Menschenrechts-Charta der Vereinten Nationen von 1948 zu sprechen scheinen. Mit Muhammad Shahrur, Farid Esack und Abdullahi an-Naim werden Ansätze vorgestellt, die auf die universalen Gehalte der koranischen Botschaft abheben und in je eigener Weise die Bedeutung oder Reichweite derjenigen Aussagen eingrenzen, die innerhalb der koranischen Botschaft für intolerantes Verhalten etwa durch eine islamistischmilitante Interpretation herangezogen werden könnten. Daran anschließend wird schlaglichtartig die Relevanz reformislamischer Ansätze im Blick auf globale muslimische Diskurse etwa zum Thema Apostasieverbot vor Augen geführt.“ (7ff.) Insgesamt belegen die Beiträge, „dass die einzelnen theologischen Fächer vielfältige Anschlussmöglich-

keiten zu anderen kulturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen bieten. Eine solche Interdisziplinarität weiter auszubauen erscheint vor dem Hintergrund wachsender Intoleranz in etlichen Gesellschaften nicht nur als erstrebenswert, sondern als geradezu notwendig. Es zeichnet sich ab, dass es im beginnenden 21. Jahrhundert in etlichen gesellschaftlichen Kontexten nicht mehr ausreichen wird, weltanschaulich weitgehend neutrale Begründungsmuster von Toleranz zu kommunizieren. Vielmehr sind auch Akteure aus den verschiedenen Religionstraditionen gefragt, religiöse Toleranzbegründungen zu entwickeln, diese in den zivilgesellschaftlichen Diskurs einzuspeisen und damit einen konstruktiven Beitrag zur Entwicklung und Aufrechterhaltung einer für alle Menschen lebensförderlichen gesellschaftlichen Pluralität zu leisten.“ (10f.).

Warum es Krankheit, Leid und Katastrophen gibt, versucht Thomas Hartmann in seinem im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 3-7917-2535-2) veröffentlichten Buch **Gott im Himmel, das Böse auf Erden?** zu erklären. Der Autor widmet sich insbesondere folgenden fünf Hauptaspekten: „Das philosophische Hauptproblem bei der Behauptung einer völlig voraussetzungslosen Schöpfung aus dem Nichts aber ist, *dass man Gott dann auch für jedes Ereignis in dieser Welt zumindest mitverantwortlich machen muss*. Insbesondere auch für das Böse und die Übel, die Mensch und Natur von jeher begegnen respektive begehen – auch diese hätte der Schöpfer dann ja ‚aus dem Nichts‘ heraus mit kreiert und ihre Entfaltung sehenden Auges zugelassen. Aber ein Gott, der dies *alles* geschaffen und initiiert hat, muss sich fragen lassen, ob er es nicht hätte *besser* machen können. Oder ob es dann nicht sehr viel einsichtiger und redlicher ist zu vermuten, dass Gott *doch nicht* im traditionellen Sinne allmächtig ist und dass er diese Welt auch nicht aus einem absoluten Nichts heraus erschaffen hat. Das sind für den Gläubigen durchaus provokante Behauptungen, die in diesem Buch ausführlich erläutert und nachvollziehbar begründet werden müssen und sollen. Dies will ich in folgenden Hauptschritten und Argumenten angehen, die ich hier zunächst nur andeute: 1. *Abschied vom Dogma, dass Gott allmächtig ist*. Diese Vor-Annahme steht einer überzeugenden Verteidigung der Liebe Gottes angesichts der Übel in dieser Welt am meisten im Weg. Meine Formel wird lauten: Gott ist nicht allmächtig, er ist aber auch nicht ohnmächtig. Gott ist *übermächtig*. Dies impliziert im Übrigen auch einen *Abschied vom selbstherrlichen, autoritären Gottesbild*, der *alles* in seiner Hand hält, die Welt nach eigenem Gutdünken und willkürlich lenkt und regiert. Gott *hat* Macht, aber diese ist auf Erden begrenzt und taugt nicht zum Gebaren eines grenzenlosen Allherrschers. Gottes ‚Übermacht‘ ist die Macht der Liebe. 2. *Gott hat die Welt nicht* völlig neu und d. h. *aus dem Nichts erschaffen*. Er hat sie bestenfalls so gut es ging *geordnet*, was der tiefere Sinn der *sieben Schöpfungstage* ist. Insofern wäre diese angesichts der gegebenen Umstände tatsächlich die ‚beste aller möglichen Welten‘, wie der berühmte Philosoph Leibniz unter allerdings ganz anderen Voraussetzungen behauptete. Warum aber hat Gott die Welt respektive das vorfindliche Chaos überhaupt angerührt, wenn doch auch daraus die Möglichkeit zu vielen leidvollen Ereignissen und Erfahrungen entstehen konnte? Obwohl diese Frage nur schwer oder auch gar nicht zu beantworten sein wird, steht doch am Ende die Überzeugung: Gott ist jedenfalls der heilvolle *Schöpfer unserer Zukunft!* 3. Die eigentliche *Ursache des konkreten Übels für Menschen und andere Lebewesen ist die materielle Welt* und daraus folgend *die Körperlichkeit*, in der diese uns als im Wesenskern geistig-seelische Subjekte gleichsam einsperrt. Meine These: *Alles Leid, jedes Übel entsteht letztlich aus den materiell-körperlichen Voraussetzungen unserer Existenz in dieser Welt*. Damit ist keinesfalls eine Abwertung der Leiblichkeit und insbesondere

der Sexualität verbunden oder beabsichtigt. Dennoch ist diese These – trotz dieses naheliegenden ‚Verdachts‘, der auszuräumen sein wird –, zwingend und notwendig, um die Realität des Bösen zu verstehen sowie den nächsten Schritt zu tun, Erlösung und Befreiung aus dem Übel denkmöglich zu machen. 4. Gott ist nicht allmächtig im traditionellen Sinne, lautet die erste These oben. Dass Gott aber auch nicht *ohnmächtig* ist, sondern *übermächtig* im Vergleich zu uns sterblichen Wesen und uns daher befreien will und *kann*, zeigen beispielhaft die sogenannten *Nahtoderfahrungen*, bei denen für klinisch tot befundene Menschen wieder in dieses Leben zurückkehrten. Häufig begegneten sie dabei einem Wesen voller Licht und Liebe, das viele mit Gott identifizieren. Zwar können diese intensiven und nachhaltigen Erfahrungen nichts *beweisen*, sie sind aber ein starkes *Indiz* für eine geistig dominierte und leidfreie Welt, in die hinein Gott uns erlösen will. 5. Dieser Gott lebt nicht unnahbar in seinem Himmel und wartet geduldig, aber bis dahin unerreichbar für uns. Sondern *wir können mit ihm in Kommunikation treten*, etwa im Gebet. Aber auch durch die Meditation und gerade in dieser, auch im christlichen Sinne, schon etwas von Entgrenzung und einem Überschreiten der Barrieren unseres irdischen Daseins erfahren.“ (15ff.).

Einen spannenden Essay legt Jean Pierre Wils mit seinem bei Klöpfer&Meyer (ISBN 3-86351-082-4) erschienenen Buch **Kunst. Religion. Versuch über ein prekäres Verhältnis** vor. Im Vorwort heißt es vom Autor: „Religion ist zur Irritation geworden. Das hat zweifelsohne damit zu tun, dass wir nicht so recht wissen, ob sie im Kommen oder im Gehen ist. Was als längst überwunden galt, ist scheinbar wieder da. Diejenigen, die fest vom baldigen Ableben der Religion überzeugt waren, sei es frohlockend oder in Trauer gehüllt, reiben sich die Augen. Aber was sie sehen, ist keineswegs eindeutig: Haben wir es mit einem hartnäckigen, aber sanften Nachleben zu tun oder doch eher mit einem *Nachbeben*, das weitere Erschütterungen ankündigt? Stehen die Zeichen eher auf Sturm, sind tektonische Verschiebungen religionsradialer Provenienz in Sicht? Ziehen dunkle Wolken auf, deren Stürme freiheitlichen Gesellschaften schlecht bekommen werden? Wir, Zeitgenossen einer müde gewordenen Moderne, müssen offenbar umdisponieren.

Aber auch eine andere Diagnose vermag zu irritieren – die Behauptung, Kunst sei zu einer Art Ersatzreligion geworden. Dies gälte dann für Menschen, die sich enttäuscht oder gekränkt von Religion abgewandt haben, und Lebenssinn in anderen Gefilden suchen, eben in denen der Kunst. Auch wenn sich erweisen wird, dass diese These – die Kunst-als-Ersatzreligion-These – problematisch ist, lässt sich nicht von der Hand weisen, dass zwischen beiden Lebensbereichen Überschneidungen und Ähnlichkeiten existieren. Religion und Kunst sind prominente Anwärter auf das Amt des Sinn-Spenders. Sie haben, gewiss je aus eigener Perspektive, mit Verletzungen und Verheilungen zu tun. Das mag einer der wichtigsten Gründe sein, weshalb eine eigentümliche Faszination von ihnen ausgeht, eine Faszination, die uns fallweise auch das Fürchten lernen kann. Entkrampfend wirkt oft der Blick in die Vergangenheit, in diesem Fall in eine tiefe und sehr entfernte Vergangenheit. Vermutlich ist die hier postulierte Nähe zwischen Kunst und Religion keineswegs neu oder gar das Ergebnis einer erst zeitgenössischen kulturellen Verschiebung. Sie reicht vielmehr in die Anfänge der Menschheit. Handfest und einschneidend waren die Verletzungen, die Menschen zugefügt wurden. Kunst und Religion können deshalb als früheste Rebellionen gegen das Schicksal betrachtet werden. Ihr Einsatz war nichts weniger als die Suche nach Verheilungen. Es bestand ein therapeutisches Band zwischen beiden,

das bis in die Gegenwart reicht. Es gab Zeiten, da war Kunst vor allem Therapie und Religion eine unmittelbare Überlebensnotwendigkeit. Diese Zeiten sind vorbei. Aber nicht ganz. Tiefenbohrungen werden ergeben, dass Kunsterfahrung auch heute noch in hohem Maße aus religiösen Quellen schöpft. Wir werden uns deshalb mit dem Phänomen der Epiphanie befassen, mit der Manifestation einer ‚Kraft‘, die man auch als ‚reale Gegenwart‘ bezeichnen kann. Etwas vermag uns in großer Kunst zu erschüttern, eine ‚Atmosphäre‘ stellt sich ein, die über das Urteilen und über das Argumentieren hinausgeht. In solchen Momenten berührt Kunst Religion, ohne zu dieser zu werden. Dass beide miteinander auch auf Kriegsfuß stehen können, zeigen die durch Kunst verursachten Blasphemiefälle. Diese zu verstehen, nötigt uns erneut, die durchaus auch explosive Nähe von Kunst und Religion zu erkunden. Nicht zuletzt ist es das Gespräch mit den Toten, das Religionen immer geführt haben und das heute ohne unsere ästhetische Investitionen restlos verstummen wird. Ob auch die Kunst dazu in der Lage ist, gehört zu den Fragen, die hier gestellt werden sollten. Denn im Gespräch mit ihnen, mit den Toten, werden die großen Verletzungen und die möglichen Verheilungen thematisiert. Der Dialog mit den Toten bildet gleichsam die Probe aufs Exempel. Wer sich mit dem Thema ‚KUNST.RELIGION‘ befasst, riskiert Einiges. Man riskiert, die Grenzen zwischen dem Philosophischen und dem Persönlichen zu missachten. Dieses Risiko ist der Autor dieser Abhandlung zwar nicht ohne Zögern, aber am Ende doch mit fröhlicher Gelassenheit eingegangen.“ (9ff.).

Zum problembewussten Gespräch zwischen Theologie und Gegenwartsliteratur liegt mit dem von Jan-Heiner Tück und Andreas Bieringer im Herder Verlag (ISBN 3-451-32673-8) herausgegeben Band **„Verwandeln allein durch Erzählen“ Peter Handke im Spannungsfeld von Theologie und Literaturwissenschaft** eine wichtige neue Stimme vor. In ihrer Einleitung stellen die Herausgeber ihr leitendes Interesse dar: „Der vorliegende Band beleuchtet, wie der Untertitel angibt, das Werk Peter Handkes ‚im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft und Theologie‘. Was kann das Gespräch von Literaturwissenschaft und Theologie bringen? Beide Disziplinen sind Geisteswissenschaften und stehen wissenschaftspolitisch unter ähnlichem Legitimationsdruck. Beide Disziplinen haben primär mit Texten zu tun, aber Kooperationen in Forschung und Lehre gibt es, wenn überhaupt, bislang allenfalls vereinzelt. Mit der Ausbildung einer eigenen Auslegungswissenschaft zur Deutung der kanonischen Texte des Alten und Neuen Testaments verfügt die Theologie über eine hohe Lese- und Interpretationskompetenz. Aber bringt sie diese auch ein, wenn es um die Auseinandersetzung mit der Gegenwartsliteratur geht, die oft genug auf biblische Motive zurückkommt, diese fortschreibt oder verfremdet? Heutige Theologen – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – neigen dazu, Literatur auf religiös relevante Stellen hin abzusuchen. In einem Bild zugespitzt: Wie ein Trüffelschwein, das ein verfeinertes Geruchsorgan mitbringt und das Terrain nach kulinarischen Delikatessen durchwühlt, haben Theologen einen wachen Riecher für schöne Stellen und interessante Passagen. Sie durchforsten das Feld der Literatur und zitieren, was in die Predigt passt, was als Motto einen Aufsatz zielt oder einen theologischen Gedanken illustriert. Aus Trüffelschweinen werden – immer noch im Bild gesprochen – dann allerdings Wildsäue, wenn der Kontext der Zitate unbeachtet bleibt, wenn Brechungen überlesen, Distanzierungssignale und Verstörungen ignoriert werden, wenn Widerständiges passend gemacht wird und Literatur zum Stichwortgeber eigener theologischer Interessen missbraucht und vereinnahmt wird. Literaturwissenschaftler sind demgegenüber geschult, Texte in Kontexten zu lesen und angemessen zu interpre-

tieren. Allerdings reagieren nicht wenige von ihnen mit Abwehrreflexen, wenn es um theologische Fragestellungen geht. Die Sorge vor dogmatischen Lektüreprämissen, die Reserve gegenüber der religiösen Indienstnahme von Literatur, antikirchliche Affektlagen oder einfach auch ein konfessorischer Atheismus mögen hierbei im Hintergrund stehen. Natürlich ließe sich der Ball wissenschaftstheoretisch zurückspielen und die Rückfrage aufwerfen, ob in der Literaturwissenschaft die Voraussetzungen der eigenen Lesepraxis immer hinreichend geklärt sind, ob es nicht auch andere, nichttheologische Funktionalisierungen von Literatur gibt und ob eine agnostische Haltung nicht auch auf einen quasireligiösen Kult des Fragezeichens hinauslaufen kann. Aber die Literaturwissenschaft – um den Blick auf ihre Stärken zu lenken – verfügt über eigene Zugänge und Interpretationsverfahren, sie vermag die literaturgeschichtliche Tiefendimension und intertextuelle Vernetzung besser offenzulegen. Überdies steht sie nicht selten in enger Tuchfühlung mit der Gegenwartsliteratur. Zwischen literarischen Suchbewegungen und religiösen Weltdeutungen muss es allerdings nicht zwangsläufig zu Widersprüchen kommen, es kann gerade dann, wenn es um die Selbstverständigung des Menschen in Grenzlagen geht, zu überraschenden Entsprechungen kommen. Religion ist aller Kirchen- und Glaubenskrise zum Trotz nach wie vor ein vitaler Faktor. Nicht die Religion ist am Ende, sondern die Modernisierungstheorien, die das Ende von Religion in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts prognostiziert haben. ‚Der sakrale Komplex‘, notiert Jürgen Habermas, der einst selbst die These vom Absterben der Religion im Kontext der Moderne vertreten hat, ‚der sakrale Komplex hat sich nicht aufgelöst; religiöse Überlegungen haben in der Symbiose mit dem Kultus ihrer Gemeinden ihre Vitalität bewahrt. Die Mitglieder religiöser Gemeinschaften können sogar das Privileg für sich beanspruchen, im Vollzug ihrer kultischen Praktiken den Zugang zu einer archaischen Erfahrung – und zu einer Quelle der Solidarität – behalten zu haben, die sich den ungläubigen Söhnen und Töchtern der Moderne verschlossen hat.‘ Gerade die rituellen Praktiken, die sich säkularisierungsresistent erwiesen haben, haben in der Gegenwartsliteratur eine neue Präsenz erhalten. In den Aufzeichnungen von Botho Strauß tauchen sie auf, in den Büchern von Hanns-Josef Ortheil wird die sprachprägende Kraft der Liturgie herausgestellt, und bei Felicitas Hoppe figuriert die Beichte als Schule der Freiheit. In das ‚aufgespannte Ohr Gottes‘, das der Priester hinter dem Sprachgitter repräsentiert, darf alles hineingestammelt werden; Sprachfindung und Identitätsbildung gehen zusammen (dass andere Autoren andere, weniger erfreuliche Erfahrungen im Beichtstuhl, der ‚Sündenkabine‘, beschrieben haben, ist bekannt). Martin Mosebach prangert in seiner viel beachteten Streitschrift *Häresie der Formlosigkeit* die nachkonziliare Liturgiereform an und meint, den römischen Ritus gegen seine Feinde in Schutz nehmen zu müssen. Martin Walser diagnostiziert in seinem Essay *Rechtfertigung, eine Versuchung*, dass etwas fehlt, wenn Gott fehlt, und füllt diese Leerstelle in seinem Roman *Muttersohn* durch virtuose Inszenierungen des barockkatholischen Bilder- und Zeichenkosmos augenzwinkernd aus. Bei Ulla Hahn, Arnold Stadler, Thomas Hürlimann, Daniel Kehlmann – um nur diese Namen zu nennen – gäbe es Ähnliches zu verzeichnen. Und bei Peter Handke? Seit Jahrzehnten gehört Handke zu den bedeutendsten deutschsprachigen Autoren. Sein Werk ist facettenreich und komplex. Bisläng sind vor allem die gesellschaftskritischen und geschichtsbezogenen Motive sowie die biographischen Hintergründe seines Oeuvres aufgearbeitet worden. Auch haben die literarischen Variationen auf die veränderten Beziehungen zwischen Mann und Frau in der spätmodernen Lebenswelt entsprechende Aufmerksamkeit gefunden. Weniger beachtet sind bislang die religiösen Motive in Handkes Büchern, wenn man von Harry Balochs Studie *Ob Gott oder Nicht-Gott* einmal absieht. Dabei hat Handke von den *Hornissen* (1966) an immer

wieder auf seine katholische Sozialisation in Griffen und Tanzenberg Bezug genommen. Die Sinnichte seiner Erzählungen, Theaterstücke und Aufzeichnungen erreicht er unter anderem durch biblische Anspielungen und liturgische Subtexte, die sowohl auf der Bühne als auch bei der Lektüre seiner Bücher ein starkes Echo auslösen. Auch finden sich immer wieder sporadische Notizen zur Bedeutung kirchlicher Zeremonien und Beschreibungen von Messbesuchen. Die verborgene Präsenz des Heiligen kann – wie in *Der Große Fall* (2010) geschildert – die Erfahrung einer Freude freisetzen, die das Leid der anderen nicht ausblendet oder verrät, sondern verwandelnd umschließt. Der literarische Versuch, den Verstummtten eine Stimme zu geben, steht in *Immer noch Sturm* (2011) in der Tradition des rettenden Eingedenkens, das die Evokation einer Hoffnung freisetzt, dass aus Totenköpfen Antlitze werden sollen. Diese und andere Motive zeigen, dass das Werk Handkes eine interdisziplinäre Auseinandersetzung provoziert. Das Wiener Symposium ‚Verwandeln allein durch Erzählen‘ hat daher versucht, Handkes Werk im Spannungsfeld von Theologie und Literaturwissenschaft zu beleuchten. Dabei kristallisierten sich unterschiedliche Lesarten heraus. Ob sich Handkes Umgang mit religiösen, biblischen, liturgischen Bezügen auf eine vernünftige Diesseitigkeit und Weltlichkeit beschränken lässt (der Schriftsteller als Verkünder eines ‚Evangeliums des Irdischen‘?) – oder ob es in seinen Werken nicht doch Spuren einer produktiven Anverwandlung von religiösen, biblischen, liturgischen Bezügen gibt, die neue, andere Zugänge zum ganz anderen erschließen (der Schriftsteller als eigenständiger, mitunter durchaus eigenwilliger Hermeneut des Evangeliums?) – das ist die im Hintergrund schwelende und durchaus kontroverse Frage.“ (11ff.). Die Herausgeber skizzieren den Aufbau des Bandes wie folgt: „Die Miniatur *Wie ein Gewecktwerden für einen anderen Tag* von Peter Handke bildet den Auftakt des Bandes. Theologische Annäherungen aus der Feder von *Elmar Salmann OSB* und *Jan-Heiner Tück* schließen sich an. Während Salmann Grundgesten des Handkeschen Schreibens aufführt und *en passant* auch die Gefahr einer Instrumentalisierung theologischer Quellen durch die Literatur anspricht, geht Tück eucharistischen Spuren im Werk Handkes nach. Zwei literaturwissenschaftliche Zugänge von *Helmuth Kiesel* und *Hans Höller* ergänzen die Annäherungen. Kiesel stellt Handkes apokalyptisches Stück *Über die Dörfer* in einen literaturgeschichtlichen Kontext und arbeitet dabei die Motive Verklärung und Heilszuversicht heraus. Höller betont in seinem Beitrag Handkes Wende zum Klassischen und weist entschieden auf die Wiederentdeckung der Weltlichkeit der Bibel hin. *Andreas Bieringer* und *Alex Stock* lassen demgegenüber liturgische Spuren, die Handkes Œuvre von Anfang an als ‚Grundmusik‘ durchziehen, umfassend zu Wort kommen. *Mirja Kutzer* und *Klaus Kastberger* nehmen in ihren Beiträgen die fragilen Beziehungswelten in Handkes Büchern in den Blick. Während Kutzer anhand des *kurzen Briefs zum langen Abschied* die Dreieckskonstellation von Religion, Liebe und Erzählung auslotet, steht Kastbergers Beitrag über die Liebe ganz im Zeichen des Salzes. Das Ensemble der Beiträge wird durch die Rubrik Motive ergänzt, in der für Handke wichtige Themenfelder aufgearbeitet werden. Den Anfang macht der Benediktiner *Jakob Deibl OSB*, der versucht, Handkes Erzählung *Wiederholung* mit Hölderlin-Metamorphosen zusammenzubringen. Die Germanistin Anna Estermann greift auf Handkes umfassende Bilderwelt im Licht einer weltlichen Religion zurück. Abgerundet wird die Rubrik von Harald Baloch, der sich mit Raum und Zeit als poetischer Grundstruktur in Handkes Erzählungen auseinandersetzt. Am Ende des Bandes sind persönliche, kirchliche und literarische Stimmen versammelt, um Peter Handke anlässlich seines siebzigsten Geburtstags (Dezember 2012) zu würdigen. Der Publizist Erich Kock versucht eine Gesamtdeutung und hebt in seinem dichten Essay die gesteigerte Sensibilität und obsessive Beobachtungsgabe Peter Handkes hervor. Einen eher persönlich ge-

haltenen Beitrag hat der Salzburger Priester Johannes Neuhardt beigesteuert, der als langjähriger Freund Peter Handkes einen ‚merkwürdigen‘ Weihnachtsgruß des Dichters zugänglich macht und deutet. Eine feinsinnige Würdigung religiöser Motive bei Peter Handke nimmt der Grazer Bischof Egon Kapellari vor, dessen Festvortrag im Rahmen des Wiener Symposiums an dieser Stelle dokumentiert wird. Der abschließende literarische Gruß stammt aus der Feder des Bühnenpreisträgers Arnold Stadler, dessen Brief an Peter Handke von hoher Wertschätzung zeugt.“ (14f.). An dieser Stelle seien zwei Hinweise auf Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur im Arena Taschenbuch-Verlag eingefügt: Zum einen **Sam und Emily. Kleine Geschichte vom Glück des Zufalls** von Holly Goldberg Sloan (ISBN 3-401-50654-8), ein spannender Jugendroman, der fragt, ob es Schicksal oder Zufall ist, wenn ein Augenblick entsteht, der unvergesslich ist, und der in den Satz mündet: „Alles, was man tun musste, war, der eigenen Stimme zu folgen.“ (428). Zum anderen den einfühlsamen Roman **Max, mein Bruder** (ISBN 3-401-50251-9) von Sigrid Zeevaert, der die Begegnung eines Kindes mit Krankheit, Sterben und Tod in einer offenen und zuversichtlichen Grundstimmung darstellt. Angela Kunze-Beiküfner ist die Verfasserin des im RPA Verlag (ISBN 3-86141-249-6) erschienenen und von Christine Mahler kongenial illustrierten Bilderbuchs **Hannes sucht Gott**, das behutsame Anregungen zu Gottesvorstellungen und Gottesrede von Kindern im Elementarbereich beinhaltet.

Praxisorientierte Entwürfe für die Jugendarbeit enthält der von Martin Burger und Vassili Konstantinidis im Evangelischen Jugendwerk buch+musik (ISBN 3-86687-102-1) und im Verlag Haus Altenberg (ISBN 3-7761-0316-8) herausgegebenen Band **Film + Verkündigung. Filme als Brücke zwischen Glaube und Themen junger Menschen**. Burger schreibt unter anderem zu Herausforderungen und Chancen von Filmen in der Jugendarbeit: „Filme erzählen Geschichten. Wenn es gute Filme sind, dann sind es Geschichten, die die Zuschauer ansprechen, berühren oder begeistern. Filme können es schaffen, dass wir für einige Zeit in ihre Welt eintauchen. Wir stehen an der Seite der Helden, fiebern mit, wenn es brenzlich wird, lachen oder weinen. Wir werden an andere Zeiten und Orte transportiert und erleben Abenteuer, ohne dabei den bequemen Sessel verlassen zu müssen. ‚Ein Film ist wie ein Kuchen mit 700 Schichten‘ hat es Regisseur Ridley Scott einmal treffend auf den Punkt gebracht. Als Zuschauer nehmen wir nur die oberen Schichten bewusst wahr. Was darunter liegt, erschließt sich oft nur auf den zweiten Blick. Unser Buch soll daher eine Brücke sein zwischen den Filmen, den Themen, die wir in der Bibel entdecken, und den Themen junger Menschen. Dies stellt eine Herausforderung für alle dar, die Filme in der Jugendarbeit einsetzen. Wenn wir Filme und Verkündigung zusammenbringen, dann graben wir ein paar Schichten tiefer. Wir fragen nach Themen, die die Menschen ansprechen und bringen sie in einen Dialog mit der christlichen Botschaft. Dazu gehört, dass wir sowohl die Filme als auch die biblischen Texte und die Themen junger Menschen ernst nehmen. Dirk Blothner, seit 1997 Drehbuchanalytiker und -berater sowie als Stoffentwickler tätig, empfiehlt Drehbuchautoren in seinem Buch „Erlebniswelt Kino – Über die unbewusste Wirkung des Films“ wirksame Filmthemen und bedeutungsvolle Inhalte, die ein breites Publikum ansprechen, z. B. den Wunsch nach Veränderung, die Suche nach neuen Grenzen, die Sehnsucht nach Verbindlichkeit oder das Interesse an starken Figuren. Filme beinhalten die großen Themen, die die Menschen beschäftigen. Wir möchten dazu ermutigen, inhaltliche Tiefenbohrungen zu machen und sich diesen Themen zu stellen. Filme sind dabei nie Mittel zum Zweck. Die vielfältigen Formen, die wir in diesem Buch beschreiben, zeigen, dass es lohnend ist, sich intensiver mit den Filmen auseinanderzusetzen und danach zu fragen,

wann man wie welchen Film einsetzen will. Allein die Tatsache, dass wir in der Jugendarbeit mit Filmen arbeiten, garantiert allerdings nicht, dass mehr Jugendliche in unsere Gruppenangebote oder Jugendgottesdienste kommen. Formen der Jugendarbeit sind aber sehr gut dazu geeignet, dass wir durch die Filme die Themen der Jugendlichen mit den Anliegen, die wir vermitteln wollen, zusammenbringen. Aber Achtung: ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte!‘ Bei Filmen haben wir es nicht nur mit einem Bild zu tun, sondern mit einer Vielzahl von Eindrücken, die den Zuschauer in ihre Welt mit hineinnehmen. Das Gesehene setzt sich besser fest als das gehörte Wort. Wenn wir mit Filmen arbeiten, dann sollten wir uns dessen immer bewusst sein. ‚Film+Verkündigung‘ führt deshalb auch einige Beispiele auf, wie Filme mit unterschiedlichen Aktionen, z. B. einem Gottesdienst, verbunden werden können. Dadurch können sich Jugendliche noch intensiver mit bestimmten Themen beschäftigen. ‚Gute Filme beziehen sich auf die Alltagserfahrungen ihrer Besucher, die Sehnsüchte und Schwierigkeiten, die die Menschen betrüben und beglücken‘, so Dirk Blothner in seinem Buch. Dieser Satz lässt sich mit Blick auf Verkündigung folgendermaßen formulieren: ‚Gute Verkündigung bezieht sich auf die Alltagserfahrungen der Menschen, die Sehnsüchte und Schwierigkeiten, die sie betrüben und beglücken.‘ Wenn wir beides zusammenbringen, werden wir Teil der großen Geschichte von Gott und seinen Menschen. Eine Geschichte, die nie verstaubt, sondern immer wieder neu entdeckt und erzählt werden will.“ (22f.) Interessante Aspekte zu Filmen von A wie „Ab durch die Hecke“, „Atemlos – Gefährliche Wahrheit“ und „Avatar“ über „Die Tribute von Panem – The Hunger Games“, „Die Truman Show“ und „Die Welle“ bis zu „The life of Pi: Schiffbruch mit Tiger“, „Vaya con dios“ und „Ziemlich beste Freunde“!

Religiöse Erfahrungswelten und digitale Lebenszusammenhänge sowie Brücken, die zwischen diesen geschlagen werden können, rücken in den beiden Veröffentlichungen **Gefällt mir! Oder auch nicht. Grenzgänge zwischen Facebook und Religion** von Benjamin Breutel und Petra Schulz in den Blick, die im Garamond Der Wissenschaftsverlag in der Reihe „BlickARTist – Religion als Kunst“ erschienen sind: zum einen in dem Buchband (ISBN 3-944830-41-4), zum anderen in dem didaktischen Beiheft mit der „Didaktik im Werden“ und mit Praxisvorschlägen (ISBN 3-944830-42-1). Die Verfasserin und der Verfasser schreiben in letzterem zum Umgang mit sozialen Netzwerkseiten: „Im Gegensatz zu den Lernenden gehören die Lehrenden in überwiegender Zahl der Gruppe der Digital Immigrants an, also jener Gruppe, die nicht wie die Digital Natives bereits mit den digitalen und vor allem internetbasierten Kommunikationstechniken aufgewachsen sind. Insofern sind die Lehrenden infolge der immer stärkeren Verknüpfung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit Facebook, YouTube, Twitter u. Ä. herausgefordert, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dies bedeutet nicht, sich wider Willen auf das Experiment eines eigenen FacebookProfils einlassen zu müssen. Aber es gilt doch, einen kritischen, kreativen und konstruktiven Umgang mit sozialen Netzwerkseiten zu üben. Und es gilt, die Entwicklung damit zusammenhängender Kompetenzen sowohl auf der Seite der Digital Natives als auch auf der Seite der Digital Immigrants zu eröffnen. Dazu gehören zum einen die Bereitschaft einer reflexiven Auseinandersetzung mit der alltagsweltlichen Nutzung von sozialen Netzwerkseiten, zum anderen die Reflexion der Vor- und Nachteile sowie die kreative Nutzung der gegebenen Potentiale. Es geht um vielschichtiges wechselseitiges Verstehen, das sich medien-, technik- oder religionsmissionarischer Impulse und Gesten enthält. Auch diejenigen (Leitung, Lehrkräfte, Teamer), die nicht bei Facebook als Nutzer angemeldet sind, können das Thema

im Gespräch, Kurs, Projekt, Unterricht – in Kooperation und im Dialog mit den jeweils Beteiligten – behandeln. Gemeinsames Lernen vollzieht sich auf Augenhöhe. Exemplarisch zeigt sich daran, wie der Herausforderung durch die neuen Medien unter Berücksichtigung und in offensiver Aufnahme der Unterschiede hinsichtlich Nutzung und Einschätzung begegnet werden kann. Ein Social-Media-Leitfaden, der einen breiten Überblick zu möglicher Nutzung von Facebook in Lernprozessen gewährt, wird nicht geboten. Es gibt eine Vielzahl von sozialen Netzwerkseiten im Internet, Facebook stellt unter ihnen allerdings die mit Abstand erfolgreichste dar. Daher geht es vornehmlich um Facebook, andere [soziale] Medien geraten nur am Rande in den Blick. Die nicht nur für soziale Netzwerkseiten, sondern auch theologisch bedeutsame ethische Perspektive kommt lediglich implizit zur Sprache. Es geht zunächst um Wahrnehmen und Verstehen des Phänomens Facebook unter verschiedenen Perspektiven. Dem trägt die hohe Zahl der Praxisvorschläge Rechnung, die Anregung für die wahrnehmungs- und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung bietet. In den Blick rücken Haltungen, Interessen, Wünsche, Ängste, Hoffnungen und Probleme, die sich mit der Nutzung von Facebook verbinden. Werden diese zunächst erhoben und zusammengetragen, so wird in einem zweiten Schritt eine darauf bezogene Reflexion angestoßen. Leitend ist dabei die Frage: Was verstehen wir von uns, wenn wir unsere Art der Facebook-Nutzung verstehen? Dabei geht es weniger um Herausstellung individueller Profile als vielmehr um exemplarische Einsichten. Wertungen gegenüber ist Zurückhaltung geboten. Werte spiegeln sich in Haltungen und Einstellungen gegenüber Facebook. Nicht die Wertung des Nutzerverhaltens steht im Vordergrund, sondern die Erhebung des Spektrums möglichen Nutzerverhaltens. ‚Werte entstehen [...] in ihrer Bindung an Identität und Lebensgeschichte aus bestimmten Erfahrungen.‘ Werte sind stets ambivalent. Jeder Wert kann zum Tyrannen werden. Deshalb ist die bewusste Auseinandersetzung mit subjektiv für bedeutsam gehaltenen Werten erforderlich sowie die Frage nach dem, was im Letzten handlungsleitend wirkt. Ein von der christlichen Wahrheitserfahrung her sich verstehendes Handeln ist wesentlich von Freiheit bestimmt, die auf Befreiung antwortet. Diese Befreiung findet ihre Grenze an der Freiheit und Würde des Anderen. Das Hin- und Herschwingen zwischen analogem und digitalem, wirklichem und virtuellem, innerem und äußerem Leben erfordert transitorische Identitäten. Transitorische Identitäten sind in der Lage, in Übergängen zu operieren. Angesichts der Tatsache, dass die verschiedenen Lebensbereiche gar nicht so klar voneinander getrennt, sondern miteinander verwoben sind und sich vielfältig überlagern, verlaufen erforderliche Transite nicht nur vom einen zum anderen, sondern kreuz und quer und im spannungsvollen Zugleich. Bewegung und Wandel charakterisieren die Dynamiken, in denen sich Identitäten in der Spät- und Postmoderne orientieren müssen. Identität selbst wird als komplexe patchworkartige Struktur verstanden, die aus vielen Teil-Identitäten besteht, die jeweils in verschiedenen Kontexten aktiviert und untereinander ausbalanciert werden müssen. Übergänge zwischen den verschiedenen Teil-Identitäten korrespondieren mit Übergängen in sozialen Kontexten. Die Nutzung von Internetangeboten wie Facebook regt die Ausbildung neuer Teil-Identitäten an. Online-Identitäten und -Lebenszusammenhänge können relativ beliebig konstruiert und simuliert werden. Online-Identitäten stellen eine subjektiv relevante Repräsentation der eigenen Person dar. Facebook bietet deren Darstellung durch verschiedene Eingabemöglichkeiten einen Rahmen. Wer was kundtut, wie er sich darstellt und insbesondere, welcher Wahrheit dies entspricht, ist offen. Zwischen der Herausforderung der Identitätsdarstellung bei Facebook und bei Computerspielen gibt es Überschneidungen und Unterschiede. Bei Computerspielen geht es in erster Linie darum, sich in einem virtuellen Raum eine andere Identität anzulegen, die in die Geschichte des

Spiels passt. Bei Facebook ist man gefordert und nach den AGBs auch verpflichtet, in erster Linie und zunächst die eigene Identität zur Darstellung zu bringen. Es geht darum, sich selbst mit Freunden zu vernetzen und damit verbunden ist die Herausforderung, sich selbst darzustellen. Computerspiele bieten Stories und Rollen an, in die sich die Spieler einfinden können, um aktiv und kreativ zu werden. Die ‚Rolle‘, die man bei Facebook spielt, ist die eigene. Aber wer ist man? Wer möchte man sein? Wie möchte man wahrgenommen werden?“ (4f.). Und zu Brückenschlägen durch Grunderfahrungen schreiben die Autorin und der Autor: „Facebook und Religion lassen sich in vielfältiger Weise zueinander in Beziehung setzen. Grunderfahrungen können Brücken bilden, Anschlussmöglichkeiten des Verstehens bieten und Verbindungen zwischen verschiedenen Erfahrungswelten herstellen. Grunderfahrungen sind ‚nackte‘ Erfahrungen, die erst durch eine alltagsweltliche Konkretion zu alltäglichen Erfahrungen werden. Das heißt, Grunderfahrungen werden durch Abstraktion gewonnen. Analoge Grunderfahrungen können in verschiedenen Kontexten entdeckt werden. Die Grunderfahrung ‚Die leibliche Gegenwart eines körperlich nicht anwesenden Menschen spüren‘ lässt sich entdecken während einer Trauerfeier, beim Schreiben eines Briefes, beim Abendmahl, bei einem Telefonat, beim Erhalt einer SMS oder IM. Gefühle, Imaginationen, Atmosphären spielen eine Rolle bei diesem Zugleich von Präsenz und Entzug. Die Grunderfahrung zeichnet sich je nach Situation, in der sie Bedeutung gewinnt, durch eine andere Facette aus. Die Grunderfahrung ‚sich allein fühlen‘ kann sich einstellen, während man von allen Menschen verlassen in der Wüste sitzt, aber auch vor der Facebook-Applikation auf dem Smartphone, weil die erhoffte Rückmeldung auf die Statusmeldung ausbleibt. Durch den Brückenschlag kann es gelingen, Welten spannungsvoll zu verflechten. Eindeutige Positionen müssen nicht gewonnen werden. Vielmehr ist die Entwicklung von Sensibilität gegenüber Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten intendiert. Eine metareflexive Wahrnehmung des Umgangs mit Grenzen, der Erfahrung auf Schwellen sowie des Brückenschlagens wie -abbrechens verhilft dazu, sich immer wieder neu zu sich selbst und dem eigenen Umgang mit dem Thema und den am Gespräch Beteiligten ins Verhältnis zu setzen. Ziel ist es, zu verstehen, welche Bedingungen zu dieser Wahrnehmung oder jener Deutung führen und diese oder jene Erfahrung oder Haltung zur Folge haben. Der ganze Mensch gerät in den Blick mit seinen Fragen und Antworten, seinen Unsicherheiten, Ängsten und Zweifeln, seinen Sehnsüchten und Hoffnungen.“ (8f.). Schließlich erfolgt das Plädoyer für eine beziehungsorientierte Didaktik: „Es geht um Beziehung und um Kommunikation. Es geht um kommunikative Beziehungen und zwar nicht nur in Unterrichtsprozessen, sondern auch bei Facebook und in der Religion. Beziehungswünsche zu anderen, zu einem übergeordneten umfassenden Ganzen und auch zu sich selbst zeigen sich in der Facebook-Nutzung vielfältig. Wie verhalten sich die Beziehungen der Nutzer und Nutzerinnen online und offline zueinander. Wie verhalten sich die Grenzen zwischen realer und digitaler Welt zueinander? ‚[D]ie Medienwelt stellt eine harsche Herausforderung für unser Beziehungsleben dar: Sind wir Menschen nur noch im digitalen Kontakt? Im Zeitalter des Web 2.0 sind die Medien selbst eine eigene Welt geworden, entfalten eine eigenständige Dynamik und binden uns in virtuellen sozialen Räumen, was unser Beziehungsleben verändert.‘ Beziehungen müssen während des gesamten Lebens bewusst gestaltet werden. Dies gilt auch für die Beziehungen zu den Geschichten, die das Leben von Menschen prägen. Facebook bietet mit Posts von Freunden Geschichten an, zumindest Momentaufnahmen von Geschichten, die erzählt werden können und wollen und in die sich Nutzer und Nutzerinnen verwickeln lassen (können). Man kann in Beziehung zu einer Geschichte sein Leben gestalten. Diese Geschichte wird dann Teil der eigenen Lebensgeschichte, die sich in Aus-

schnitten, Posts, in der Chronik (Timeline) von Facebook findet. Christliche Religion bietet mit den biblischen Geschichten ihrerseits Geschichten an, mit denen sich Menschen auseinander- und zu denen sie sich in Beziehung setzen können. Nicht nur die Beziehung zu anderen Menschen, sondern auch die Beziehung zu Geschichten prägt die Entwicklung der Beziehung des Menschen zu sich selbst und zu anderen. Eine beziehungsorientierte Didaktik sensibilisiert für Beziehungen der am Bildungsprozess Beteiligten zueinander und ihre Beziehung zu den ‚Stoffen‘, sprich Inhalten des Lernprozesses. Sie fragt danach, was diese jeweils auszeichnet. Sie fragt nach der Qualität dieser Beziehungen und danach, woran sich Qualität bemessen kann. Bildung vollzieht sich dialogisch und kommunikativ. Eine kommunikativ orientierte Lernkultur zeichnet sich insbesondere durch Zurückhaltung gegenüber linearen Denkstrukturen und letztgültigen Lösungen aus. Entdeckende statt registrierende Wahrnehmung wird angeregt und individuelle Vorerfahrungen und -einstellungen offengelegt. Im Bildungsprozess, der als Kommunikationsprozess angelegt ist, geraten die beteiligten Subjekte (Teilnehmerinnen und Teilnehmer einschließlich Leitung) untereinander sowie ihr Verhältnis zum Thema ‚in eine alle Seiten verändernde Bewegung‘. Eine kommunikative Didaktik intendiert symmetrische Unterrichtsformen, deren Struktur transparent ist für alle Beteiligten. Grenzgänge zwischen Facebook und Religion rücken ein für die Medialisierung der Welt exemplarisches Kommunikationsphänomen in den Blick und regen dazu an, dies im Horizont eigener Sinnsuche und biblisch-christlicher Vorstellungswelten wahrzunehmen, zu verstehen, zu deuten, zu reflektieren. Und umgekehrt: Grenzgänge zwischen Facebook und Religion rücken christliche Religion in exemplarischen Erscheinungsweisen in den Blick und regen dazu an, diese im Horizont des Mediums Facebook wahrzunehmen, zu verstehen, zu deuten, zu reflektieren. Respekt vor den Erfahrungswelten des jeweils anderen ist dabei leitend, auch und gerade dann, wenn sie fremd oder gar befremdlich zu sein scheinen. Respekt heißt nicht, sich die mit dieser Erfahrungswelt verbundenen Perspektiven zu eigen machen müssen. Der Respektrand in der Buch- und Kunstwissenschaft ist der Bereich, in dem sich kein Text findet. Respektrand respektiert, dass es noch mehr gibt als den eigenen Text. Respektrand gibt Raum. Auch für behutsame Kommentierung. Ist diese vernünftig, so sollte sie sich von einer vernehmenden Vernunft leiten lassen, die sich durch Achtsamkeit und Sensibilität für Zwischentöne auszeichnet.“ (10).

8. Didaktische Materialien

Im Auftrag der RPE von Uwe Hauser und Stefan Herrmann im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4295-4) herausgegeben erschien der dritte Teilband der bewährten Reihe **Arbeitshilfe Religion neu – Grundschule 3./4. Schuljahr**. Der von Heinz-Günter Kübler erarbeitete Band enthält neben zwei methodisch-didaktischen Artikeln über Symboldidaktik und Kirchenpädagogik im Religionsunterricht der Grundschule drei umfangreiche Unterrichtseinheiten zu 1. Mit Martin Luther entdecken, dass wir vor Gott keine Angst zu haben brauchen und wir uns Gottes Freundlichkeit und Liebe nicht erst verdienen müssen. 2. Im Haus Gottes und der Menschen Gemeinschaft erfahren – Miteinander leben und feiern in der Kirchengemeinde 3. Deine Welt. Mei-

ne Welt. Eine Welt – Als Kinder im gemeinsamen Haus der einen Welt leben: Voneinander lernen – miteinander teilen – weltweit. Ein reichhaltiges Materialangebot mit Lernkarten, Materialkarten in Farbe und Farbbildern rundet den gelungenen Band ab!

45 Vertretungsstunden Religion für die Klassen 5-10 lautet der Titel des von Stephan Sigg im Verlag Cornelsen (ISBN 3-589-16222-2) veröffentlichten Buches. Im Vorwort erläutert der Autor sein Konzept: „Können Sie mal die Religionsstunde der Klasse 8b übernehmen?“ Häufig müssen Lehrkräfte ganz spontan für die Klassen erkrankter oder abwesender Kollegen einspringen. Das ist eine zusätzliche Belastung: Wie soll man in der kurzen Zeit eine inhaltlich abwechslungsreiche und sinnvoll gefüllte Lektion zusammenstellen? Bei dieser Herausforderung wollen Ihnen die *45 Vertretungsstunden Religion* helfen. Das Buch enthält jeweils 15 Stundenkonzepte für die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10. Mit kleinen Änderungen lassen sich aber zahlreiche Stundenkonzepte auch für jüngere oder ältere Jahrgangsstufen umsetzen. Es gibt Stunden, in denen schriftliche Aktivitäten und Einzelarbeiten im Vordergrund stehen, bei anderen werden die Aktivitäten Sprechen und Zuhören betont. Manche Stundenentwürfe dienen der Wiederholung, andere aktivieren die Kreativität der Schüler. Die Themen orientieren sich an den Lehrplänen, es werden aber auch Themen und Aspekte aufgegriffen, die im regulären Unterricht oft zu kurz kommen. Alle Stunden sind so konzipiert, dass sie ohne Rücksprache mit dem zu vertretenden Kollegen gehalten werden können. Sie finden in der vorliegenden Sammlung Stunden ohne Kopiervorlage, die außer der Durchsicht des Konzepts keine weitere Vorbereitung oder zusätzliches Material erfordern. Die meisten der anderen Stunden sind mit geringem Vorlauf (Vervielfältigen der Kopiervorlagen) durchführbar. Einige wenige erfordern etwas mehr Vorbereitung, da zum Beispiel ein Film gesucht werden muss. Der Überblick: Kompetenzbereiche zeigt Ihnen, mit welchem Vorbereitungsaufwand bei der jeweiligen Stunde zu rechnen ist.“ (5).

Anzuzeigen ist das eindrucksvolle dreiteilige Unterrichtswerk **blickpunkt Religion und Kultur Sekundarstufe I**, das von einem Projektteam unter Leitung von Matthias Pfeiffer und Kuno Schmid, einem Autorenteam unter Leitung von Michael Zangger, einem Expertenteam und einer Kontaktgruppe Religionen unter Leitung von Jürgen Oelkers im Lehrmittelverlag Zürich erarbeitet worden ist und religionskundliches Orientierungswissen zu den fünf großen religiösen Traditionen Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus beinhaltet. Neben dem farbenreich illustrierten Schülerbuch (ISBN 3-03713-602-7) und dem Klassenmaterialringbuch (ISBN 3-03713-604-1) mit CD-ROM inkl. Kopiervorlagen, Lösungen, Bilddateien, Diaserien und Audiomaterialien sowie DVD inkl. neun Kurzfilmen umfasst diese mit dem „Worlddidac Award 2014“ ausgezeichnete Lehrmittelreihe den Kommentar (ISBN 3-03713-603-4), in dessen Einleitung das Gesamtkonzept vorgestellt wird: „Blickpunkt 3 ist ein Lehrmittel für den religionskundlichen Unterricht auf der Sekundarstufe I. Dabei kommt Religion als Kultur in den Blick. Es ist unterrichtsleitend für das Fach Religion und Kultur und kann auf allen Anforderungsstufen eingesetzt werden. Das Lehrmittel Blickpunkt 3 geht von der Erfahrungswelt der Jugendlichen aus. Es knüpft an ihr Vorwissen an und baut mit vielfältigen Lernformen Kompetenzen im Umgang mit Religion und verschiedenen religiösen Traditionen auf. Einen wichtigen Stellenwert haben Reportagen und Porträts. Sie vermitteln Einblicke in exemplarische Kontexte der jeweiligen Tradition in der Schweiz. Doppelseiten mit Orientierungswissen

liefern dazu das erforderliche Sachwissen. Zudem werden Fragen zu Religion und Gesellschaft angesprochen. Blickpunkt 3 bietet erweitertes Klassenmaterial zu den Reportagen und Porträts und ergänzende Diaserien (Bildfolgen), welche die Erschließung der Reportagen visuell unterstützen. Filme, Audio- und Bilddateien ermöglichen Differenzierungen und ergänzen die Arbeitsblätter im Ordner mit dem Klassenmaterial.“ (4). Zum Lernen mit Blickpunkt 3 heißt es weiter: „*Kulturkundliche Zugangsweise*: Religion wird als integraler Bestandteil von Kultur verstanden. In Blickpunkt 3 werden Religionen deshalb kulturkundlich betrachtet. Religiöse Traditionen werden so zum Gegenstand, wie sie in der Schweiz und für die Jugendlichen sichtbar und erfahrbar werden: zum Beispiel über Objekte, Bilder, Gebäude, Kleider, Personen oder gesellschaftliche Debatten. Religiöse Traditionen werden aus unterschiedlichen Perspektiven erschlossen: aus einer lebensweltlichen Sicht (Reportagen und Porträts), aus einer sachorientierten Sicht (Orientierungswissen) und im Kontext von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen (Kapitel zu Religion und Gesellschaft). Dabei wird auch auf die Vielfalt innerhalb der jeweiligen religiösen Tradition geachtet. Religion ist jedoch nur ein Bereich von Kultur (wie Sprache, Kunst, Politik, Wirtschaft oder Wissenschaft), das Fach nur eines unter verschiedenen Fächern, die sich alle auf verschiedene Aspekte von Kultur beziehen. Ein religionskundlicher Unterricht kann zu dieser kulturellen Bildung einen Beitrag leisten. Dabei ergeben sich Bezüge zu anderen Schulfächern wie Geschichte, Geografie, Bildnerisches Gestalten oder Hauswirtschaft. *Religionskundlicher Unterricht*: Durch die Erschließung von Phänomenen aus ihrer Umgebung und Lebenswelt erwerben die Jugendlichen auch Grundkenntnisse der großen religiösen Traditionen. Sie erfahren, zu welcher Tradition das jeweilige Phänomen gehört und was es den Menschen, die sich dieser Tradition zugehörig fühlen, bedeutet. Sie lernen auch, wie unterschiedlich diese Bedeutung von Fall zu Fall ausgelegt werden kann. Diese Einbettung in konkrete Kontexte und in den Alltag von Menschen ermöglicht es den Jugendlichen, religiöse Phänomene differenziert wahrzunehmen. So kann die Frage des Kopftuchtragens aus der Perspektive gesellschaftlicher Debatten zu Kleidersitten oder aus der Perspektive politischer Konstellationen (Migration, Minderheiten) betrachtet werden. Oder man kann sich informieren, wie die Diskussion dazu im Islam verläuft und was man daraus über den Islam lernen kann. Ebenso können Schöpfungsgeschichten als heilige Texte in einer religiösen Tradition betrachten werden oder im Zusammenhang einer Debatte zu Religion und Naturwissenschaften. Trotz dieser sachlichen Ausrichtung wird der Unterricht mit Blickpunkt 3 auch immer wieder Vorstellungen und Haltungen der Schülerinnen und Schülern berühren. Dies kann dazu führen, dass die Jugendlichen auch ethische oder existenzielle Fragen in den Unterricht hineinbringen. Der Umgang mit solchen Fragen und Debatten verlangt von der Lehrperson eine besondere Sensibilität und eine Haltung achtsamer Unparteilichkeit. Dabei sollten sich die Lehrerinnen und Lehrer ihres eigenen Standpunktes und ihrer eigenen Überzeugungen bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen – unabhängig davon, ob sie sich selbst als religiös, religiös distanziert oder als nichtreligiös bezeichnen würden. *Beitrag zur politischen Bildung*: Der Unterricht mit Blickpunkt 3 leistet einen Beitrag zur politischen Bildung, insbesondere zur Respektierung und Artikulierung der Religionsfreiheit, wie sie in Bestimmungen der Bundesverfassung und Konventionen der UNO und des Europarates festgelegt ist. Es werden keine persönlichen Bekenntnisse von den Jugendlichen eingefordert, keine religiösen Handlungen verlangt und keine weltanschaulichen Ansichten bevorteilt. Glaubensansprüche der einzelnen Religionen werden nicht bewertet. Grundlage ist die weltanschauliche und religiöse Neutralität der Schule. Religiös neutral heißt, dass der Unterricht weder religiös vereinnahmend noch religionsfeindlich angelegt ist. Blick-

punkt 3 intendiert also weder die Förderung einer religiösen Glaubenshaltung noch ihre Infragestellung. Der Unterricht soll gewährleisten, dass die Jugendlichen ihre weltanschaulichen Überzeugungen frei äußern können, sofern sie dadurch andere nicht verletzen oder diskriminieren. *Gegenseitiger Respekt*. Es ist ein zentrales Anliegen des Faches, dass weder religiöse noch religiös distanzierte oder nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler diskriminiert oder exponiert werden. Jugendliche, die sich mit ihren religiösen Traditionen und Vorstellungen identifizieren, kann es irritieren, wenn der Unterricht nur die sachliche Außenperspektive auf ihre Religion zur Darstellung bringt. Sie haben das Recht, auch ihre Innensicht einzubringen. Sie sollen jedoch nicht als ‚Experten‘ angesprochen werden. Eine solche Rolle kann sie sowohl sachlich wie auch sozial überfordern. Der Unterricht gelingt, wenn sich sowohl Betroffene wie Außenstehende, religiös wie auch nichtreligiös sozialisierte Jugendliche beteiligen und einbringen können und dabei der gegenseitige Respekt wächst. *Aufbau von Kompetenzen*: Die Jugendlichen haben im Unterricht der Primarschule schon einiges über Religionen gelernt. Sie haben deshalb von den meisten Themen und Unterrichtsgegenständen bereits eine Vorstellung. Einige Schülerinnen und Schüler besuchen zudem einen konfessionellen Religionsunterricht und bringen von dort oder von ihren Familien Erfahrungen und Vorwissen mit. Bei anderen Schülerinnen und Schülern ist Religion außerhalb der Schule kaum oder gar kein Thema. Die Jugendlichen bringen in der Regel auch ein Vorwissen aus der Welt der Medien mit. An diese unterschiedlichen Voraussetzungen will das Lehrmittel anknüpfen und Lernprozesse anregen, in denen die Vorstellungen und das Vorwissen der Jugendlichen erweitert, differenziert und vertieft werden. Ziel des Unterrichtes ist es, dass die Jugendlichen mit Themen aus der Welt der Religionen umgehen lernen, Grundkenntnisse aufbauen, in Situationen und Begegnungen angemessen reagieren und respektvoll über Religion und Religionen sprechen können. Blickpunkt 3 fördert Kompetenzen im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen, die sich wie folgt differenzieren lassen: – *Wahrnehmung (ästhetische Orientierung)*. Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, wo Religion in Kultur und Gesellschaft vorkommt, mit welchen Vorstellungen sie sich verbindet und wie Menschen in verschiedenen Zusammenhängen damit umgehen. Diese ästhetische Orientierung fördert die Fähigkeit zu unvoreingenommenem und genauem Wahrnehmen und Beschreiben von solchen Phänomenen. – *Wissen und Verstehen (sachliche Orientierung)*. Die Schülerinnen und Schüler lernen Begriffe und charakteristische Merkmale der großen religiösen Traditionen kennen. Diese sachliche Orientierung fördert die Fähigkeit, sich zu einem bestimmten Sachverhalt kundig zu machen, ein elementares Wissen aufzubauen, Dinge zu benennen und Zusammenhänge herzustellen. *Orientierung und Verständigung (kontextuelle Orientierung)*. Die Schülerinnen und Schüler lernen, religiöse Äußerungen und Praktiken in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Welt und sich selbst aus einer anderen, nicht vertrauten Perspektive zu betrachten. Die Jugendlichen lernen so, sich mit Menschen zu verständigen, die sich einer anderen Tradition zugehörig fühlen oder eine andere Weltanschauung vertreten, und üben sich darin, andere Lebens- und Werthaltungen zu verstehen und zu respektieren. *Erkundungsgänge*:

Im Kommentar werden zu jeder religiösen Tradition drei thematische Erkundungsgänge zur Auswahl vorgeschlagen. In diesen Erkundungsgängen werden Reportagen, Porträts und Orientierungswissen aus dem Schülerinnen- und Schülerbuch ausgewählt und zu einer Unterrichtsreihe zusammengeführt. Jeder Erkundungsgang versucht, die religiöse Tradition aus einer exemplarischen Perspektive zu erschließen. Das methodische Vorgehen orientiert sich an entdeckendem und kooperativem Lernen. Das didaktische Konzept von Erkundungsgängen lässt sich als Abfolge von

fünf Phasen beschreiben. Dieses Modell kann Lehrpersonen als Planungshilfe für die Entwicklung eigener Erkundungsgänge dienen. Wichtig ist dabei die Ausrichtung des Prozesses auf ein Ziel und konkrete Ergebnisse hin. Diese Ergebnisse sollen sichtbar gemacht werden, beispielsweise in Form von Texten oder anderen Produkten des Lernprozesses. Solche festgehaltenen Ergebnisse sind die Voraussetzung für eine angemessene Würdigung von Lernfortschritten und eine Beurteilung von Leistungen.

1. Einstieg: Die Einführung dient der Rahmung des Unterrichtsprozesses: Sie benennt das Thema, stellt es in den Kontext der jeweiligen religiösen Tradition oder gesellschaftlichen Debatte, formuliert die Ziele sowie eventuell bereits die Art der Bearbeitung im Unterricht. Ein narrativer, visueller oder auditiver Einstieg (Reportage, Diaserie, Film, Audiomaterial) ermöglicht den Jugendlichen, zum Thema einen ersten Bezug herzustellen und ihr Vorwissen zu aktivieren.

2. Impuls (ästhetische Orientierung): Interessante Lernobjekte (mitgebrachte Gegenstände, aktuelle Zeitungsartikel oder abgebildete Objekte, Bilder, Texte aus dem Lehrmittel) werden mit Hilfe gezielter Impulse betrachtet, beschrieben und befragt. Die hierbei gesammelten Wahrnehmungen und Fragen bilden den Ausgangspunkt für nachfolgende Erkundungen.

3. Erkundung (sachliche Orientierung): Die gesammelten Wahrnehmungen und Fragen werden auf die Ziele hin geordnet. Das notwendige Sach- und Hintergrundwissen dazu wird erarbeitet: Die Jugendlichen lesen Sachtexte im Lehrmittel, recherchieren evtl. zusätzlich in Büchern, im Internet oder klären Fragen im Gespräch mit potenziellen Informanten (Gewährsleute im persönlichen Umfeld oder in der lokalen Umgebung, Vertreter von Religionsgemeinschaften, Expertinnen und Experten). Die Lehrperson berät und unterstützt die Jugendlichen bei der Wahl möglicher Quellen.

4. Vernetzung (kontextuelle Orientierung): Die Jugendlichen vergleichen das erarbeitete Sachwissen mit der gelebten Praxis, wie sie sich in Reportagen und Porträts im Lehrmittel zeigt oder wie sie von den Jugendlichen wahrgenommen wird. Sie vergleichen die erarbeiteten Begriffe mit Aussagen von Menschen, die mit diesen Traditionen verbunden sind. Ihre Wahrnehmungen und das erarbeitete Sachwissen werden konkretisiert und differenziert im Kontext gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die Jugendlichen klären Aussagen und überlegen, was das besprochene Thema den Menschen aus der jeweiligen Tradition bedeutet.

5. Ergebnisse: Die Ergebnisse werden zusammengetragen und festgehalten. Oft sind es Produkte (Plakate, Präsentationen, Texte, Vorführungen), in denen etwas vom Ertrag des durchlaufenen Lernprozesses sichtbar wird. Die Würdigung und die Beurteilung der Ergebnisse und Produkte ermöglichen einen zusammenfassenden Rückblick auf den Erkundungsgang und den durchlaufenen Lernprozess. Die Jugendlichen machen sich bewusst, was sie gelernt haben. Sie reflektieren ihre eigene Perspektive und ihr Verhältnis zum Thema und differenzieren ihr Urteil.

Reportagen und Porträts lesen: Reportagen und Porträts nehmen im didaktischen Konzept der Erkundungsgänge eine Schlüsselstellung ein. Das Lesen solcher Texte muss auf der Sekundarstufe I didaktisch erarbeitet werden. Der folgende Abschnitt enthält methodische Vorschläge für die Vorbereitung auf das Lesen von Reportagen und Porträts. Sie sind unterschiedlich anspruchsvoll und können für die jeweilige Klasse angepasst werden. Alle Impulse dienen auch dazu, das Vorwissen der Jugendlichen zu aktivieren und auf ein Element der Reportage oder des Porträts zu beziehen. Einen besonderen Stellenwert bei der Erschließung der Reportagen und Porträts haben die Diaserien (CD-ROM im Klassenmaterial). Sie unterstützen den Einstieg und die Erarbeitung von Reportagen und Porträts visuell und erleichtern so den Zugang zu den dargestellten Kontexten.“ (7-10). Die Webseite www.blickpunkt-religionundkultur.ch bietet weitere Informationen zum Fach und zum Lehrwerk, Links zu einzelnen Unterrichtsimpulsen, Hinweise auf weitere Materialien sowie eine veränderbare Jahresplanung.

In der bewährten Reihe „calwer materialien. Anregungen und Kopiervorlagen“ haben Christoph Gramzow, Juliane Keitel und Susanne Klatte im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4288-6) den umfangreichen Band **Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr** herausgegeben. Er enthält praxiserprobte schülerorientierte Vorschläge zu folgenden Themen: „Amos: Ich klage an“, „Die Entstehung der Kirche“, „Reformation“, „Gottes Gebote leben – Das Judentum“, „Glauben nah und fern – Islam“ und „Diakonie“. Im Vorwort erklären die Herausgebenden: „Bei der Gestaltung dieser Vorschläge haben die Autorinnen und Autoren in besonderer Weise ein religiöses Lernen im Blick, das sich an allgemeinen wie stärker fachspezifischen Kompetenzen ausrichtet. Zur Förderung der Kompetenzen werden Lernwege vorgeschlagen, die sich an elementaren didaktischen Prinzipien wie denen der Selbsttätigkeit, der Anschaulichkeit, der Lebensnähe und des entdeckenden Lernens orientieren. Dazu dienen eine Fülle von Materialien und Arbeitsformen, auf die die Unterrichtenden je nach Klassensituation zurückgreifen können. Es wird nicht erwartet, dass die vorgeschlagenen Lernwege eins zu eins übernommen werden. Vielmehr sind die Ausarbeitungen als Impulse und Anregungen zu verstehen, unter der Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen in Schule, Klasse und / oder Lerngruppe eigene Unterrichtsverläufe zu planen. Kompetenzorientierung wäre verfehlt, wenn nicht zugleich das Erreichen der explizit ausgewiesenen Kompetenzen kontrolliert werden würde. Entsprechend finden sich am Ende jedes thematischen Bausteins mindestens zwei Kompetenzkontrollen, die den Schülerinnen und Schülern sowie den Unterrichtenden Aufschluss über das jeweils erreichte Niveau geben. Dabei besteht auch die Möglichkeit der Leistungsdifferenzierung. Es bietet sich an, die Kontrollaufgaben einzeln, in Partner- oder Gruppenarbeit oder gemeinsam mit der Klasse zu erarbeiten. Kompetenzerwerb zielt auf die Nachhaltigkeit des Lernens. Dabei geht es darum, das Gelernte zu festigen und zu dauerhaftem Besitz werden zu lassen, über den die Lernenden zu jeder Zeit verfügen können. Dies soll dadurch unterstützt werden, dass im Verlauf einer jeden Einheit ein Portfolio angelegt wird, in dem wichtige Ergebnisse des Unterrichts sowie die in ihm verwendeten und bearbeiteten Materialien gesammelt werden. So besteht am Ende einer Einheit die Möglichkeit, das zusammengestellte Material vorzunehmen, das Erarbeitete zu kommentieren, offene Fragen aufzugreifen oder im Hinblick auf vorgegebene Problemsituationen begründete Schlussfolgerungen zu ziehen.“ (5).

Zwei Neuerscheinungen sind zudem in der bewährten Reihe „EinFach Religion. Interpretationen – Unterrichtsmodell“ im Schöningh Verlag erschienen. Zum einen die von Volker Garske und Jana Nolte erarbeitete **Bartimäus Mk 10,46-52** (ISBN 3-14-053609-7) für das 7.-9. Schuljahr und für das 10.-13. Schuljahr, in deren Vorwort die Reihenherausgeber Volker Garske und Hermann-Josef Vogt schreiben: „Das Markusevangelium greift in der Erzählung über die Heilung des blinden Bettlers Bartimäus (Mk 10,46-52) eine authentische Erinnerung an den historischen Jesus auf, genauer an seine heilende Psychologie. Mit den beiden vorliegenden, praxiserprobten Unterrichtsreihen lassen sich folgende didaktische Prinzipien realisieren: – Das Prinzip der *Exemplarizität*: Die Blindenheilung behandelt im Besonderen, was die Wundergeschichten gemäß Hilger wesentlich an hoffnungsvoller Botschaft transportieren: den Boykott der krank machenden gesellschaftlichen und religiösen Zwänge und eine erfolgreiche Therapie des deformierten Lebens; – das Prinzip der *Schüler-*

gemäßheit: die Reich-Gottes-Botschaft Jesu wird anhand aktueller lebensrelevanter (Schul-) Probleme wie Mobbing, Depression und Leben auf der Straße erarbeitet; – das Prinzip der *fachwissenschaftlichen Zuverlässigkeit*: Die Erarbeitung erhebt den Anspruch auf exegetische Seriosität und richtet sich gegen eine fundamentalistische Lesart des Wunders; – das Prinzip der *Verlangsamung*: die Reihen setzen auf Muße und eine in die Tiefe gehende Erarbeitung, die sich Zeit nimmt für einen ausgiebigen Transfer in die Schülerwelt. Die Herausgeber setzen der aktuellen Religionsdidaktik gemäß darauf, dass die Beschäftigung mit einer begrenzten theologischen Thematik über einen längeren Zeitraum hinweg zu ertragreicheren und nachhaltigen Lernergebnissen führen wird. Wir unterscheiden dabei zwischen jenen *Unterrichtszielen*, die ihre Gültigkeit im Rahmen kürzerer Lerneinheiten nicht verloren haben, und den langfristig anvisierten *Kompetenzen*. Zu beiden Dimensionen werden zum ersten Mal in der EinFach-Religion-Reihe differenzierte Vorschläge unterbreitet.“ (15). Aus ihren didaktischen Vorüberlegungen zu korrelativer Symboldidaktik und Blindenheilung leiten die Autorin und der Autor folgende Analyseschwerpunkte zu Mk 10,46-52 ab: „a. Zunächst ist eine solide und seriöse biblische Grundinformation auf der Basis der historisch-kritischen Exegese einzuholen. Von Anfang an ist dabei darauf zu achten, die hinter der Erzählung liegenden Lebenserfahrungen zu Zeiten des historischen Jesus sauber von der theologischen Deutung, der Glaubensebene zu trennen, die die Erzähler bis hin zu Markus betreten, wenn sie diese Erfahrungen zu einer symbolischen Glaubensgeschichte stilisieren. b. Sind diese Ebenen voneinander getrennt, müssten sich entsprechende Korrelate beschreiben lassen, die die Erfahrungen von Menschen im Umgang mit dem historischen Jesus mit aktuellen Lebenserfahrungen verzahnen können. c. Diese Vernetzung führt in einem weiteren Schritt auf der Ebene des historischen Jesus zu dessen Theologie, dem auch von ihm Symbolisierten (= Gott). Wie machte der historische Jesus seinen Gott konkret für andere erfahrbar, welcher Art war für ihn das konkrete Wirken Gottes? d. Schließlich: Auch die Erzähler, die Tradenten der Glaubensgeschichten, sprechen letztlich von Gott, doch interpolieren sie erzähltechnisch und theologisch die ursprünglichen Geschehnisse. Welche Theologie bringen sie dadurch zum Ausdruck?“ (18). Zum anderen die von Irmgard Alkemeier und Marcus Hoffmann erarbeitete Neuerscheinung **Trost und Schöpfung Gen 1,1–2,4a** (ISBN 3-14-053608-0). In ihren didaktischen Vorüberlegungen thematisieren die Autorin und der Autor Schöpfung als heikles Thema im Religionsunterricht: „Die Schöpfungserzählung ist ein zentrales Thema im Religionsunterricht. Während in der Unterstufe meist die ‚Bewahrung der Schöpfung‘ in den Fokus gerückt wird, eignet sie sich vor allem in der Mittel- und Oberstufe zur vertiefenden Behandlung der zentralen Fragen nach Deutungen von Wirklichkeit (Mythos, Logos), Weltbildern und einem angemessenen Verständnis von dem, was ‚Wahrheit‘ (oder wahr) ist. Dabei wird in den meisten Lehrwerken der Schwerpunkt auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube gelegt. Gespräche mit Religionskolleginnen und -kollegen zeigen jedoch, dass die Behandlung dieser Thematik eine Herausforderung für Lehrer und Schüler gleichermaßen darstellt. Bei der Gegenüberstellung von biblischer und naturwissenschaftlicher Sichtweise wird der naturwissenschaftlichen Position von den Jugendlichen in der Regel eine weitaus größere Glaubwürdigkeit zugesprochen. Sie gilt als ‚beweisbar‘ und offenbart darin ihre Überlegenheit. Der christliche Schöpfungsmythos hingegen wird schnell als ‚überholt‘ oder ‚unglaubwürdig‘ belächelt; er geht aus dem Vergleich als Verlierer hervor. Diese Situation führt häufig dazu, dass sich der Lehrer schließlich in der undankbaren Rolle des Verteidigers des Mythos vor dem Hintergrund der ‚harten Fakten‘ der naturwissenschaftlichen Sicht wiederfindet. Auch wenn der Konflikt längst durch die moderne Exegese entschärft worden ist und viele

Forscher die Wirklichkeitswahrnehmung von Naturwissenschaft und Theologie als andersartig, aber gleichberechtigt anerkennen (Komplementaritätsmodell), so stehen die beiden Zugangsweisen in den Augen der Schüler (und vermutlich auch des größten Teils der Bevölkerung) häufig in einem Konkurrenz- oder Konflikt-Verhältnis zueinander. Hier nimmt der naturwissenschaftliche Ansatz nicht zuletzt deshalb die dominantere und überzeugendere Stellung ein (Dominanzmodell), weil es kaum gelingt, das moderne und rein naturwissenschaftlich geprägte Wahrheitsverständnis erkenntnistheoretisch aufzubrechen und zu erweitern. Viele Schüler gewinnen somit den Eindruck, dass der Glaube an eine göttliche Schöpfung am Ende auf das Fürwahrhalten wissenschaftlich widerlegter Theorien hinausläuft oder die Schöpfungserzählung letztlich als ein schönes, aber heutzutage bedeutungsloses ‚Märchen‘ verworfen werden kann, weil sie schließlich nicht ‚wahr‘ sei. So wird der biblische Text als defizitär gebrandmarkt. Spätestens in der pubertären Phase stellt sich für viele Heranwachsende im Sinne eines alterstypischen ‚Entweder-Oder-Radikalismus‘ die Grundfrage: ‚Stimme ich der naturwissenschaftlichen oder der biblischen Position zu?‘ Die erfolgversprechende Frage: ‚Wie ist die Bibel wahr?‘, d. h. welche Wahrheit enthält sie, wird gar nicht gestellt. Für unsere Auseinandersetzung mit der Schöpfungserzählung im Unterricht ergaben sich aus den Vorüberlegungen folgende Ausgangsfragen: – Warum setzen die meisten Unterrichtsmodelle in erster Linie auf einen *Vergleich* (Schöpfungsmythos *versus* Evolutionslehre), statt der Schöpfungserzählung zunächst einmal einen eigenen Stellenwert zu geben? – Inwiefern wird durch die Gegenüberstellung von Naturwissenschaft und Theologie gerade jener Blickwinkel fokussiert, den es eigentlich zu überwinden gilt, nämlich die Frage nach einer zutreffenden oder unzutreffenden Beschreibung von Wirklichkeit? – Gibt es einen alternativen Zugriff auf die Schöpfungserzählung (Gen 1,1-2,4a), bei dem – auch mit Blick auf die Lebenswelt der Schüler heute – ihre Vitalität deutlich wird und ihre sinnstiftende Aussagekraft sowie ihr Wahrheitsgehalt in den Fokus treten können? Die im Folgenden skizzierte Unterrichtsreihe möchte versuchen in diesem Spannungsfeld einen Beitrag zu leisten und einem abwertenden Verständnis der Schöpfungserzählung vorzubeugen. Dies geschieht, indem der biblische Schöpfungstext zunächst ganz von seinem Entstehungskontext, seiner Intention und Bedeutung her in den Blick genommen wird. Es soll den Schülern bewusst werden, dass es sich nicht um einen Text handelt, der die Weltentstehung beschreibt, sondern der diese deutet. Gefragt wird nicht in erster Linie nach der Struktur der Materie oder ihrer Weiterentwicklung, sondern nach dem Sinn von Welt und Leben und dem personalen Verhältnis von Gott und Mensch.“ (15f.) Als Fazit der sachanalytischen Überlegungen halten die Verfasserin und der Verfasser fest: „Wird die Schöpfungserzählung auf diese Weise bewusst als Hoffnungs- und Trosterzählung wahrgenommen, so bieten sich auch unmittelbare Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler: Mit dem Thema ‚Trösten‘ oder ‚Getröstet werden‘ hat jeder Jugendliche bereits eigene Erfahrungen gemacht und kennt die Bedeutung der personalen Beziehung innerhalb eines Trostgeschehens. Dieser neue Blick auf den biblischen Text soll ihn aus verengenden und verzerrenden Gegenüberstellungen von Schöpfungsglaube oder Evolutionslehre herausführen und eine neue Deutungsperspektive eröffnen.“ (21f.). Zwei sehr gelungene anspruchsvolle Unterrichtsmodelle!

Zwei empfehlenswerte neue Religionswerke für die Sekundarstufe II sind erschienen, die zu einem spannenden Schulbuchvergleich einladen: Zum einen das im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4279-4) und Diesterweg Verlag (ISBN 3-425-07950-9) von Hartmut Rupp und Veit-Jakobus Dieterich herausgegebene **Kursbuch Religion Se-**

kundastufe II, das die Schülerinnen und Schüler einlädt, „instrukturelle Verlegenheiten Bezug zum christlichen Glauben über Grundfragen des Lebens ins Gespräch zu kommen, eigene Überzeugungen und Orientierungen zu formulieren, andere Sichtweisen und Positionen kennenzulernen sowie Herausforderungen und Probleme zu beurteilen.“ Im Vorwort heißt es weiter: „Wichtiges Anliegen ist, dass Sie Ihre eigenen Vorstellungen vom Menschen, von der Welt und einem guten Leben sowie von dem, worauf Sie sich verlassen, reflektieren und formulieren, dass Sie kompetent an öffentlichen Diskussionen über religiöse, weltanschauliche und ethische Themen teilnehmen sowie verschiedene Formen des Wissens (wie z.B. naturwissenschaftliches, philosophisches und theologisches Wissen) unterscheiden und zuordnen können. Dabei geht KURSBUCH RELIGION SEKUNDARSTUFE II davon aus, dass die offene, durchaus auch kritische Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens einen Beitrag zu einem eigenständigen und verantwortungsbewussten Leben bietet. Im Zentrum des christlichen Glaubens steht ja die Botschaft, dass alle Menschen als Personen von Gott bedingungslos anerkannt sind. Das Vertrauen auf diese Zusage macht Menschen frei von dem Druck, sich selbst Anerkennung verschaffen zu müssen, und ermöglicht ihnen, zuversichtlich, tolerant, freundlich, fair und verantwortungsbewusst durch das Leben zu gehen. Die neun farblich gekennzeichneten Themen von KURSBUCH RELIGION SEKUNDARSTUFE II orientieren sich an den Grundthemen der evangelischen Theologie. Sie nehmen grundlegende Fragen der Menschen auf, geben eigenen Einsichten und Erfahrungen Raum und setzen diese in Bezug zum christlichen Glauben sowie zu anderen Religionen und Weltanschauungen, zu philosophischen Konzepten, aber auch zu den Erkenntnissen empirischer Wissenschaften. Dialog und kritische Auseinandersetzung sind konstitutiv für dieses Arbeitsbuch.“ (8). Die neun Themen sind Wirklichkeit, Mensch, Gott, Jesus Christus, Bibel, Kirche, Ethik, Religionen und Zukunft. Ein kurzer Basiskurs Christentum (316-321) und eine Methodenübersicht (322-336) runden das Werk ab. Zum anderen das von Ulrike Baumann und Friedrich Schweitzer im Verlag Cornelsen (ISBN 3-06-120206-4) herausgegebene **Religionsbuch Oberstufe**, das ebenfalls ausgezeichnete aktuelle Impulse zu folgenden acht Themen enthält: 1. Religion – Vertrauen in das Unverfügbare, 2. Wir und die Wirklichkeit, 3. Die Bibel verstehen, 4. Gott als Geheimnis, 5. Wer ist Jesus für uns heute?, 6. Was ist der Mensch?, 7. Umstrittene Kirche, 8. Werte und Normen für Mensch, Gesellschaft und globale Welt. Besonders hervorzuheben sind unter anderem die Rubriken „Schlüsselwissen“, „Blick auf andere Fächer“, „Methode“ und „Kompetenzen: Wissen und Können“.

Zum Abschluss ist auf sechs Bildkarten-Sets „Entdecken. Erzählen. Begreifen“ für das Kamishibai, das Erzähl-Tischtheater aus Holz, hinzuweisen, die alle zum Thema „Advent und Weihnachten“ im Don Bosco Verlag erschienen sind: 1. **Maria und Elisabeth** (EAN: 426017951 203 2) von Susanne Brandt und Klaus-Uwe Nommensen, 2. **Josef, der Zimmermann aus Nazaret** (EAN 4260179512162) von Petra Leffin und Klaus-Uwe Nommensen, 3. **Stille Nacht, heilige Nacht** (EAN 4260179512155) von Gabriele Pohl und Susanne Brandt – zur Entstehungsgeschichte des bekannten Weihnachtsliedes mit Erzählvorlage, 4. **Die heilige Nacht** (EAN 4260179512148) von Monika Bosch und Susanne Brandt nach der Weihnachtsgeschichte von Selma Lagerlöf, 5. **Ihr Kinderlein kommet** (EAN 4260179512216) von Nadine Bougie und Susanne Brandt – Krippenspielvorbereitung als Rahmengeschichte mit Erzählvorlage und Lied mit allen Strophen und Notensatz mit Akkorden, 6. **Die Weisen aus dem Morgenland** (EAN 4260179512025) von Susanne Brandt und Klaus-Uwe Nommensen.

