



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 1

ISSN 1863-0502

Thema: „Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit – Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend“ (2020)

Schreiner, M. (2021). Hinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen. *Theo-Web* 20(1), 303–386.

<https://doi.org/10.23770/tw0192>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Hinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von
Martin Schreiner

Religiöse Handbuch Religionsdidaktik – Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – Professionalität von Religionslehrkräften – Antisemitismusprävention in der Grundschule – Praxeologie – Handbuch ethische Bildung – Inklusion und Religionspädagogik – Schulgottesdienste in der Pluralität – Theologiestudium im digitalen Zeitalter – Theologie und Naturwissenschaft – Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie – Handbuch der Bildtheologie ...

1 Religionsdidaktik

2 Religionspädagogik

3 Andere theologische Disziplinen

4 Materialien und Medien für Bildungsarbeit in Familie und Schule

5 Bilderbücher und Kinderbücher

1 Religionsdidaktik

Den Auftakt zum diesmaligen Reigen religionspädagogisch interessanter Neuerscheinungen bildet das fulminante, über 600-seitige *Handbuch Religionsdidaktik*, das von Ulrich Kropač und Ulrich Riegel im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-039031-7) herausgegeben wurde. Die beiden Herausgeber konturieren in ihrem Vorwort präzise Ausgangslage, Ziel und Inhalt dieses ökumenisch verfassten Lehrwerks: „Seit Beginn dieses Jahrhunderts gehört die Frage, wie religiöse Bildung unter pluralen Bedingungen gelingen kann, zum Kern religionsdidaktischer Reflexion. Diese Frage hat sich in den letzten Jahren augenscheinlich verschärft: So wird eine säkulare Einstellung auch im Westen der Republik immer selbstverständlich, und die Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler ist in einem Maß gestiegen, das es in vielen Regionen schwierig macht, konfessionelle Lerngruppen zu organisieren. Gleichzeitig wächst insbesondere die Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler, und der Islam ist zu einem festen Bestandteil des religiösen Feldes in Deutschland geworden. Der schulische Religionsunterricht wird somit in einem heterogenen gesellschaftlichen Umfeld erteilt, das sowohl durch fortschreitende Säkularisierung als auch durch religiöse Pluralisierung gekennzeichnet ist. Darüber hinaus nutzen vor allem Kinder und Jugendliche digitale Technik in ihrer Kommunikation und in ihrem Zugang zur Welt derart selbstverständlich, dass die Grenzen zwischen ‚real‘ und ‚virtuell‘ flüchtig geworden sind. Oftmals liegen ferne Ecken der Welt nur zwei Klicks entfernt, gleichzeitig wächst aber auch die Herausforderung, die Masse und Vielfalt an Information zu managen und einzuordnen. Religiöse Bildung wird sich der Digitalisierung des Alltags stellen müssen, und zwar in der Gestalt eines Lerngegenstands und einer Lernform. In den letzten 20 Jahren haben sich nicht nur die Rahmenbedingungen religiösen Lehrens und Lernens an öffentlichen Schulen verändert, sondern auch das bildungswissenschaftliche Geschäft. Im Gefolge der sog. PISA-Studien wurde das Konzept der Kompetenz als weitere Kategorie religionsdidaktischer Reflexion einge-

führt, darüber hinaus etablierten sich die pädagogisch-psychologisch orientierten Bildungswissenschaften in vielerlei Hinsicht als neue Leitdisziplin pädagogischer Rationalität. Ferner scheinen sich auch die wissenschaftlichen Diskurse in der Religionsdidaktik immer stärker zu vernetzen, und zwar sowohl zwischen den beiden großen christlichen Konfessionen als auch zwischen einer christlich orientierten Didaktik und den Didaktiken anderer Religionen und schließlich auch über die Grenzen des deutschen Sprachraums hinweg. Die Reflexion über religiöse Bildung im Religionsunterricht ereignet sich somit in einem auch in wissenschaftlicher Hinsicht immer heterogener werdenden Feld. Angesichts der durchgreifenden Pluralisierung sowohl hinsichtlich religiöser Bildung im Religionsunterricht als auch hinsichtlich deren wissenschaftlicher Reflexion schien es uns an der Zeit, ein Handbuch Religionsdidaktik vorzulegen, das in seiner Grundanlage auf die gegenwärtigen Bedingungen reagiert. Es liegt auf der Hand, dass sich eine derartige Absicht zuerst in den verhandelten Themen niederschlagen muss. So erscheint es im Gefolge des bildungstheoretischen Paradigmenwechsels unumgänglich, auf empirisch gewonnene Befunde zum Lehren und Lernen im Religionsunterricht einzugehen (Kapitel IV). Das akuter werdende Ringen um die Form eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts verlangt, verschiedene Modelle von Religionsunterricht gegeneinander abzuwägen und dabei den Blick nicht nur auf Deutschland zu richten, sondern auch auf Europa (Kapitel V) und auf das Selbstverständnis der verschiedenen Konfessionen und Religionen, die in Deutschland Religionsunterricht anbieten (Kapitel II). Auch die Digitalisierung wirkt sich, wie erwähnt, immer stärker auf religiöses Lehren und Lernen aus, sodass ihr in zwei Beiträgen in den Kapiteln III und IX Rechnung getragen wird. Schließlich scheint auch der Bezug des Religionsunterrichts zu seinem Umfeld eine immer größere Rolle zu spielen, weshalb das vorliegende Handbuch auf sein Verhältnis zu thematisch nahestehenden Fächern, die Schulpastoral, die Gemeinde und die Öffentlichkeit eingeht (Kapitel XI). Gleichzeitig bleiben manche Standardthemen der Religionsdidaktik auch unter veränderten gesellschaftlichen Vorzeichen von Bedeutung. So wird der Religionsunterricht wesentlich von seinen Akteuren getragen, weshalb ein eigenes Kapitel bilanziert, unter welchen Perspektiven sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler in der Religionsdidaktik in den Blick genommen werden (Kapitel III). Ferner widmen sich zwei Kapitel den religionsdidaktischen Konzeptionen und Ansätzen (Kapitel VI) sowie den Lernformen (Kapitel VII), die die aktuelle Diskussion prägen und durch Neuakzentuierungen in die Zukunft hinein verlängern. Dabei verzichtet das vorliegende Handbuch auf den in der Religionsdidaktik kontrovers diskutierten Prinzipienbegriff und unterscheidet stattdessen zwischen religionsdidaktischen Konzeptionen (Korrelation), Ansätzen (Kinder- und Jugendtheologie, performativer Religionsunterricht, konstruktivistische Religionsdidaktik) und Lernformen. Zu Letzteren zählen klassische wie das Lernen mit Symbolen, ästhetisches, ökumenisches, interreligiöses und ethisches Lernen sowie das Lernen an Kirchengeschichte. Daneben treten neue wie Perspektivenübernahme und Perspektivwechsel, eine Didaktik religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Lernen an außerschulischen Lernorten. Schließlich bleibt selbstverständlich auch die Praxis des Religionsunterrichts im Blick, nämlich in einem Kapitel zur Planung (Kapitel VIII) und einem Kapitel zu exemplarischen Lernwegen, die die Medien Text, Bild, Ton, Sprache, Körper, Ritual und virtuelle Welten nutzen (Kapitel IX). Außerdem ist ein eigenes Kapitel dem Religionsunterricht in den verschiedenen Schularten – Primarstufe, Sekundarstufe I und II, berufliche Schulen, Förderschulen – gewidmet, wobei dem Thema Inklusion schulartübergreifend ein besonderer Stellenwert zukommt (Kapitel X). In programmatischer Absicht beginnt dieses Handbuch mit einer Vergewisserung über den Begriff religiöser Bildung und des gesellschaftlichen Umfelds, in dem sich religiöse Bildung im Religionsunterricht ereignet (Kapitel I).

Religiöses Lehren und Lernen an öffentlichen Schulen ist für uns kein ortloses und willkürliches Geschehen, sondern bleibt gesellschaftlich eingebunden und muss sich gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen und Diskursen, die auf den Religionsunterricht einwirken, verantworten. Der Bildungsbegriff scheint uns in dieser Hinsicht nach wie vor am besten geeignet, sowohl die gesellschaftlichen Erwartungen an den Religionsunterricht als auch den Eigensinn religiösen Lehrens und Lernens zu fassen. Auch das Ende des Handbuchs wurde mit einem Kapitel über die Religionsdidaktik als Wissenschaft (Kapitel XII) bewusst gesetzt. Zweifellos bleibt die Religionsdidaktik ohne wissenschaftliche Reflexion ihres eigenen Geschäfts bloße Pragmatik. Gleichzeitig erwächst diese Reflexion nicht ausschließlich aus theoretischen Überlegungen, sondern grundlegend aus der Auseinandersetzung mit dem, was religionsdidaktische Praxis alltäglich bedenkt und entwickelt. Diese reflektiert sie und stimuliert damit zu neuer Praxis. Das Handbuch entwirft also einen Spannungsbogen, der bei elementaren Fragen nach dem Gegenstand der Religionsdidaktik anhebt und mit wissenschaftstheoretischen Grundlegungsfragen schließt. Zwischen diese beiden Pole sind die übrigen Kapitel eingefügt, um so gewissermaßen die religionsdidaktische Landschaft zu kartographieren. So geraten zunächst Konstellationen und Grundlagen in den Fokus (Kapitel II-V), gefolgt von didaktischen Fragekomplexen (Kapitel VI-X), ehe sich der Blick hin zu den Kontexten des RU weitet (Kapitel XI). Alle Beiträge sind dabei konzeptionell der übergreifende Leitfrage verpflichtet, inwieweit ihr Thema zu einem Religionsunterricht im Sinne eines *learning from religion* beitragen kann.“ (5ff.) Zur Organisation als Herausgeberband heißt es ferner nachvollziehbar: „Neben den inhaltlichen Akzentsetzungen scheint es uns ein weiteres ‚Zeichen der Zeit‘ zu sein, dass eine einzelne Person das Gesamt gegenwärtiger religionsdidaktischer Forschung nicht mehr angemessen überblicken kann. Aufgrund der weiter gewachsenen Wissensbestände einerseits und der voranschreitenden Ausdifferenzierung des Faches andererseits ist es unabdingbar, Spezialistinnen und Spezialisten zu den einzelnen Themen zu Wort kommen zu lassen. Das vorliegende Handbuch ist deshalb als Herausgeberband organisiert. Der Band vermag auf diese Weise ein breites Spektrum religionsdidaktischer Fragestellungen mit hinreichender Tiefenschärfe abzudecken. Für uns als Herausgeber war es darüber hinaus von Anfang an wichtig, das vorliegende Handbuch in ökumenischem Geist zu konzipieren. Wir haben uns dabei für eine pragmatische Umsetzung entschieden, die Ökumene als Geisteshaltung und nicht als Organisationsprinzip versteht. Konkret suchten wir für jeden Beitrag möglichst die kompetenteste Autorin bzw. den kompetentesten Autor – unabhängig von ihrer bzw. seiner konfessionellen Zugehörigkeit. Verlangt war aber, den Gegenstand unter Berücksichtigung der Diskussionsstränge in den verschiedenen Religionsdidaktiken zu entwickeln. Schließlich sollte der vorliegende Band nicht als loser Sammelband erscheinen, sondern ausdrücklich als Lehrwerk und Handbuch. Die einzelnen Beiträge stehen weder für sich, noch reihen sie sich, was die Anlage des Buches betrifft, additiv aneinander, sondern sie ordnen sich jeweils in den Kontext von Kapiteln ein, die einen strukturellen Rahmen für jeden Beitrag schaffen. Wo es geboten war, wurde einem Kapitel ein einheitliches Gliederungsschema unterlegt, das sich in allen Artikeln des betreffenden Kapitels spiegelt. Um Ausgewogenheit bei der Darbietung der Themen zu gewährleisten, wurden die Umfänge der Artikel normiert. Es gibt zwei Formate, ein längeres und ein kürzeres. Diese Einteilung trägt dem Faktum Rechnung, dass manche Themen mehr Raum zur Entfaltung benötigen als andere. Dass es nur zwei Formate gibt, soll einer Schieflage im Gesamtwerk entgegenwirken, die entsteht, wenn einzelne Artikel überproportional viel Raum einnehmen. Weiterhin werden alle Beiträge durch eine knappe Zusammenfassung eingeleitet und schließen mit einem Verweis auf weiterführende Literatur, wobei in der Regel drei Werke genannt werden.“ (7f.) Dieses Handbuch stellt ein unverzichtbares religions-

didaktisches Standardwerk dar und gehört zweifellos in die Handbibliothek aller Lehramts- und Pfarramtsstudierenden sowie aller Religionslehrkräfte!

Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich bietet der voluminöse, von Martin Rothgangel, Ulf Abraham, Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Werner Jank und Helmut Johannes Vollmer im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4307-5) in der Reihe „Fachdidaktische Forschungen“ herausgegebene Band *Lernen im Fach und über das Fach hinaus*. Rothgangel skizziert darin zunächst generell den Gegenstandsbereich Allgemeiner Fachdidaktik wie folgt: „Im Verhältnis zu den Fachdidaktiken lässt sich die Allgemeine Fachdidaktik nach dem bisherigen Verständnis der Arbeitsgruppe als deren Metatheorie verstehen: ‚Der Objektbereich der Allgemeinen Fachdidaktik ergibt sich aus dem Vergleich der einzelnen Fachdidaktiken und der von diesen entwickelten Theorien und Metatheorien. Dazu bewegt sich die Allgemeine Fachdidaktik auf einer von ihr etablierten Metaebene. Auf dieser formuliert sie metatheoretische Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Theorien, Metatheorien, Fragestellungen, Methoden etc. der einzelnen Fachdidaktiken. Die auf diese Weise entstehenden Theorien der Allgemeinen Fachdidaktik lassen sich als metatheoretische Bestimmungen der Fachdidaktiken in ihrer Gesamtheit verstehen.‘ (Frederking 2017)

Diese Definition lässt sich mit der Wissenschaftstheorie von Niklas Luhmann (1992) vertiefen, die auf seiner Theorie der Beobachtung basiert und mit drei Beobacherebenen operiert): Im Rahmen fachspezifischen Lehrens und Lernens finden z. B. zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen Beobachtungen erster Ordnung statt. Fachdidaktische Forschung, welche etwa die Interaktionen im Fachunterricht untersucht, stellt eine Beobachtung zweiter Ordnung dar. Bei der Entwicklung der Allgemeinen Fachdidaktik erfolgen Beobachtungen dritter Ordnung, d. h. es wird beobachtet, wie fachdidaktische Forschung fachspezifisches Lehren und Lernen beobachtet. Somit besteht der Untersuchungsgegenstand der Allgemeinen Fachdidaktik darin, die fachdidaktische Forschung und deren Beobachtungen des fachspezifischen Lehrens und Lernens zu beobachten.“ (19) Zu Grenzen und Zielen des Bandes führt Rothgangel aus: „Die voranstehenden Limitationen zeigen, dass das vorliegende Projekt keinen Grundriss der Allgemeinen Fachdidaktik ermöglicht: Seine Grenzen bilden einen Teilbereich des Gegenstandsbereichs Allgemeiner Fachdidaktik. Gleichwohl besteht ein wesentliches Ziel des vorliegenden Projekts darin, *Grundzüge einer Allgemeinen Fachdidaktik innerhalb des soeben ‚abgesteckten‘ Terrains herauszuarbeiten*. Damit soll das vorliegende Projekt einen Beitrag zu dem grundsätzlichen Ziel der Arbeitsgruppe der Allgemeinen Fachdidaktik leisten, eine Grundlagentheorie für die Fachdidaktiken zu entwickeln. Ob und inwieweit dieses Ziel letztlich erreicht wird, soll im abschließenden Teil geprüft werden. Darüber hinaus dient das vorliegende Projekt der Verfolgung von zwei weiteren Zielen, die allgemein für die Allgemeine Fachdidaktik gelten: Einerseits geht es um die *Förderung des Dialogs mit der Allgemeinen Didaktik*. Bedingt durch die Darstellungen aus siebzehn Fächern inklusive der vergleichenden Analyse ist es nämlich zukünftig für VertreterInnen der Allgemeinen Didaktik einfacher, einen Überblick über die Forschung in diversen Fachdidaktiken zu erhalten, um Verallgemeinerungen aus dem fachspezifisch Besonderen vornehmen zu können. Andererseits zielt dieser Band auf eine weitere *Intensivierung des Dialogs zwischen den Fachdidaktiken hinsichtlich ihres grundlagentheoretischen Selbstverständnisses*.“ (20f.) Eine hervorragend geeignete Grundlagentheorie für die Fachdidaktiken!

Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten, Kontexte und aktuelle Entwicklungen lautet der Titel des von Martin Rothgangel und Bernd Schröder in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN

374-06511-0) herausgegebenen informativen Bandes. In der Einleitung begründet Schröder die Notwendigkeit einer kompletten Neubearbeitung der Buchpublikation aus dem Jahre 2009 wie folgt: „Von Grund auf neubearbeitet wurden die Artikel, weil sich die Lage schulischer religiöser und religionsbezogener Bildung in den meisten Ländern binnen der zurückliegenden zehn Jahre bemerkenswert stark verändert hat. In Anbetracht dessen fehlt im Titel inzwischen das Attribut ‚evangelisch‘ – nicht weil es keinen evangelischen Religionsunterricht mehr gäbe, sondern weil der vorliegende Band gleichermaßen auf evangelischen und römisch-katholischen Religionsunterricht und darüber hinaus auch auf weitere Spielarten daseins- und wertorientierten Unterrichts eingehen will. Nicht zuletzt wurde das Tableau der Verfasserinnen und Verfasser neu justiert: Zumeist zeichnen nun zwei konfessionsverschiedene Personen für jeden der Artikel verantwortlich; zudem stand kaum eine der Autorinnen bzw. einer der Autoren von 2009 nochmals für einen Artikel (über dasselbe Bundesland) zur Verfügung. Doch mutatis mutandis sind erkenntnisleitendes Interesse und Konzeption des Bandes unverändert geblieben. Um das Spektrum der Gesichtspunkte abzurunden, aber auch die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen vor zehn Jahren zu gewährleisten, wurden die Verfasserinnen und Verfasser gebeten, ihren Survey zur religionspädagogischen Lage in Ihrem Bundesland parallel auf folgende Gesichtspunkte zu beziehen: 1. Geschichtliche und sozio-religiöse Hintergründe 2. Entwicklungen in der Schulpolitik der Länder und der jeweiligen Landeskirchen 3. Konzeptionelle und rechtliche Besonderheiten des Religionsunterrichts 4. Beobachtungen zur Praxis des evangelischen und römisch-katholischen Religionsunterrichts an den verschiedenen Formen allgemeinbildender und berufsbildender Schulen 5. Islamischer, alevitischer, jüdischer, orthodoxer u.a. Religionsunterricht sowie Ethikunterricht 6. Religiöses Schulleben 7. Schulen in evangelischer bzw. katholischer Trägerschaft 8. Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern: Standorte, Strukturen, Schwerpunkte 9. Forschung zur religiösen Bildung in der Schule des Bundeslandes 10. Desiderate bzw. Herausforderungen für die religionspädagogische Theoriebildung.“(7f.)

Kenntnisreich führt Schröder weiter aus: „Das Gebotene kann und soll die andernorts gebotenen Übersichten für ganz Deutschland differenziert unterlegen, die Daten-Zusammenstellungen der Kultusministerkonferenz ergänzen und in der Summe den Sachstand zu schulischem Religionsunterricht und Religion im Schulleben abbilden, ohne kirchenamtlich und schulbehördlich autorisiert zu sein. Im Hintergrund des Bandes stehen namentlich zwei Entwicklungen: zum einen die Pluralisierung der religiös-weltanschaulichen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland, die als Rahmen und Thema auch religiöse und religionsbezogene Bildung in der Schule prägt, zum anderen die Spannung zwischen Globalisierung und Regionalisierung in der Religionspädagogik. Die besagte *Pluralisierung* kommt in den folgenden Beiträgen in ihrer regionalen Spezifik hinreichend zur Sprache – bundesweit ist nach Hochrechnung dessen, was im Zensus von 2011 letztmals erhoben wurde, davon auszugehen, dass von 82 Millionen Bürgerinnen und Bürgern 47,2 Millionen verschiedenen christlichen Konfessionen angehören – darunter 23,3 Millionen der römisch-katholischen Kirche (28,4 %) und 21,5 Millionen einer der evangelischen Landeskirchen (27 % der Bevölkerung)" – angehören. Ca. 5 Millionen sind dem Islam zuzurechnen (sei es mit oder ohne Zugehörigkeit zu einer Moscheegemeinde oder einem Kulturverein), ca. 0,5 Millionen weiteren Religionsgemeinschaften und ca. 100.000 jüdischen Gemeinden. Auf dieser Basis kann davon ausgegangen werden, dass etwa 30 Millionen Personen keiner Religionsgemeinschaft angehören, umgerechnet ca. 36 % der Bevölkerung. Dieser Proporz bildet sich in etwa auch unter Schülerinnen und Schülern ab – mit der Folge, dass die meisten Bundesländer mehr als zwei konfessionelle bzw. religiöse Spielarten des Religionsunterrichts und daneben ein Ersatz oder Alternativfach anbieten oder aber in einzelnen Schulformen bzw. Bundesländern der

Organisation eines Faches für alle Schülerinnen und Schüler gleich welcher religiös-weltanschaulichen Orientierung der Vorzug gegeben wird (so in Bremen, Brandenburg und Berlin sowie unter anderen Vorzeichen in Hamburg). Das unterrichtliche Angebot der daseins- und wertorientierenden Fächer bewegt sich somit zwischen Ausdifferenzierung und Vereinfachung. Die Spannung zwischen Globalisierung und Regionalisierung ist vorderhand kein religionspädagogisches, sondern ein gesellschaftlich-politisches Phänomen: Einerseits nimmt die Taktung und Intensität globaler Interaktion in Wirtschaft, Politik, Kultur sowie – nicht zuletzt – im Handlungs- und Wahrnehmungshorizont vieler Einzelner zu, andererseits stärken Wirtschaftsunternehmen, Politik, Kultur und wiederum auch viele Einzelne den jeweiligen Nahraum. Beides schließt sich häufig nicht aus, sondern bedingt einander.“(8ff.) Auch wenn sich in der Religionspädagogik seit den 1980er Jahren zusehends der Horizont ins Internationale weitet, sind gleichzeitig im Zuge und im Gefolge der Wiedervereinigung regionale Besonderheiten innerhalb Deutschlands bewusster und problematischer geworden. Schon seit Längerem wird der Ruf nach einer regionalen Religionsdidaktik bzw. –pädagogik laut: „Dieses Desiderat zielt auf die Entwicklung einer Mehrzahl von Religionsdidaktiken, die den regionalen und schulformspezifischen Differenzen in der Praxis des Religionsunterrichts innerhalb Deutschlands Rechnung trägt; die Entwicklung einer religionspädagogischen Theorie, die diese Form der Binnendifferenzierung ihrer selbst wahrnimmt, in einen gemeinsamen Rahmen einzuzeichnen und fruchtbar zu machen versteht; seltener auch: die Entwicklung eines Instrumentariums, um die Leistungsfähigkeit der regionalen Spielarten von Religionsunterricht und ihrer didaktischen Konzepte empiriebasiert zu vergleichen und zu prüfen. Keinesfalls soll eine regionale Religionsdidaktik, das ist ausgesprochen oder unausgesprochen Konsens, jene oben beschriebene Globalisierung aus dem Blick verlieren oder gar ‚provinziell‘ werden. Es geht vielmehr um einen ‚artikulierten Regionalismus‘ in der Religionspädagogik als eine Zugangsweise und Perspektive auf religionspädagogisch relevante Phänomene unter anderen. Diesen Impuls in Richtung einer regionalen Religionsdidaktik schreibt der vorliegende Band fort. Er versteht sich als Beschreibung und Analyse regionaler Differenzen im Blick auf schulischen Religionsunterricht, religiöses Schulleben, religionspädagogische Theoriebildung und anstehende Herausforderungen und Desiderate aus der Sicht zweier konfessionsverschiedener Vertreterinnen bzw. Vertreter von Religionspädagogik in jedem Bundesland.“ (14) Es gelingt den Herausgebern hervorragend, die Aufmerksamkeit für lokale und regionale Akzente religionspädagogischen Handelns und Nachdenkens wachzuhalten und auf diese Weise Fragen und Forschungen zur faktischen Regionalisierung des Religionsunterrichts wie der Religionspädagogik freizusetzen!

Die vielfältigen Facetten des Religionsunterrichts stehen auch in folgenden drei Veröffentlichungen im Mittelpunkt: Zum einen im Herder Korrespondenz Spezial *Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird* (ISBN 451-02748-2), in dem die hier abgebildeten spannenden pädagogischen, theologischen und politischen Debattenlinien „zwischen Wissensvermittlung, Kompetenzorientierung, Lebenshilfe und religiöser Identitätssuche verlaufen“ (1). Zum anderen in der Ausgabe 4/2020 der im Verlag Friedrich Pustet erscheinenden Theologisch-praktischen Quartalsschrift mit dem Thema *Religionsunterricht* (ISBN 7917-3163-6), in der die Autoren aus Wissenschaft und Praxis insbesondere die religionsunterrichtlichen Dimensionen Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildung sowie Demokratie- und Autonomieförderung herausarbeiten. Besonders hervorzuheben sind hier die beiden Plädoyers von Bernhard Grümmе und Holger Zaborowski für die Potenziale des konfessionellen Religionsunterrichts im Kanon schulischer Bildung (339–358). Das Heft enthält auch einen Beitrag von Gerd Neuhaus (376–383), der auf dessen autobiografisch geprägte

Problematisierung des Verhältnisses von akademischer Theologie und religionspädagogischer Lebensweltorientierung in seinem, ebenfalls im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 7917-3101-8) erschienenen Buch *Glückskekse vom lieben Gott?* verweist.

Eine beeindruckende explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften legt Eva-Maria Leven mit ihrer im LIT Verlag (ISBN 643-14266-5) erschienenen Siegener Dissertation *Professionalität von Religionslehrkräften* vor. Ziel dieser Arbeit ist es, „professionelles Handeln von Religionslehrkräften mit dem Wissen aus den anderen Fachdidaktiken qualitativ zu explorieren und davon ausgehend ein empirisch gesättigtes und domänenspezifisches Strukturmodell zum Professionswissen von Religionslehrkräften zu entwerfen und am Umgang mit religiösen Wahrheitsfragen domänenspezifische Merkmale professionellen Handelns im Rahmen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Fachunterricht zu untersuchen. Die Struktur der vorliegenden Arbeit entspricht dem bekannten Aufbau empirischer Studien. Zuerst werden Einblicke in theoretische Hintergründe gegeben und konzeptuelle Schlussfolgerungen gezogen. Daran anschließend werden jeweils die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschreiben. Vor diesem Hintergrund werden die Befunde dokumentiert. Eine methodische wie inhaltliche Diskussion der Ergebnisse rundet die Darstellung der Studie ab.“ (1) Die luzide Untersuchung ist wie folgt aufgebaut: „In Teil I der Arbeit wird der Problemhorizont zur Studie entworfen. Es geht zunächst um den Begriff der Professionalität in Bezug auf Lehrkräfte (Kap. A). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird dabei schnell klar, dass diese Professionalität in einschlägiger Literatur, bedingt durch die jeweilige Perspektive auf Lehren und Lernen, mehrdimensional verhandelt wird. In der Zusammenschau der theoretischen Entwürfe – Wissen, Können (Perspektive der Kompetenztheorie) und Reflexion (Perspektive der Strukturtheorie) – treten drei Merkmale hervor, die aus Perspektive der berufsbiographischen Theorie im Rahmen des Lehrerdaseins weiterentwickelt werden können. Diese aus den lehrerspezifischen Professionstheorien abgeleiteten Merkmale werden im Anschluss mit der Tätigkeit von Lehrkräften in Beziehung gesetzt. Zählt man zu den fachspezifischen Tätigkeiten im engeren Sinn das Durchführen von Unterricht sowie dessen Vor- und Nachbereitung ergibt sich eine Neun-Felder-Matrix. Diese ist Ausgangspunkt, um zu fragen, an welchen Punkten das Handeln von Lehrkräften auf welches professionelle Merkmal hin untersucht werden kann. Es zeigt sich dabei, dass sich das Professionswissen besonders gut in der Phase der Unterrichtsvorbereitung erfassen lässt, die handlungsbezogenen Kompetenzen im Zuge der Unterrichtsdurchführung und die reflexiven Kompetenzen im Kontext der Nachbereitung von Unterricht. Dieser Dreischritt ist es, der die gesamte Studie begleiten wird. Im zweiten Abschnitt wird der Professionalitätsdiskurs der Religionspädagogik vorgestellt. Hier wird deutlich, dass vor allem sowohl die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit und ihrer religiösen Überzeugungen als auch die Konzeptualisierung religionslehrerspezifischer Kompetenzen den Professionalitätsdiskurs bestimmen. In den meisten Fällen führt die Religionspädagogik diesen Diskurs ohne Bezug zum bildungswissenschaftlichen. Darüber hinaus kann bilanziert werden, dass es kaum empirische Studien gibt, die die professionelle Praxis der Religionslehrkräfte induktiv rekonstruieren und dass dies kaum über die Facetten einer fachunterrichtlichen Gesamthandlung hinweg, d.h. in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Religionsunterricht geschieht. Ausgehend von diesem Befund wird die vorliegende Arbeit zur Rekonstruktion professionellen Handelns von Religionslehrkräften als explorativ-empirische Studie entworfen. Sie will dabei einen Beitrag im Austausch bildungswissenschaftlicher und religionspädagogischer Konzepte leisten. Die sich daraus ergebenden Forschungsfragen beschließen das erste Kapitel. Das zweite Kapitel (Kap. B.) umreißt, in welchem inhaltlichen Kontext die Studie zur

Professionalität von Religionslehrkräften durchgeführt wird. Jeder Unterrichtsinhalt hält andere Herausforderungen zur didaktischen Aufarbeitung und Vermittlung durch die Lehrkräfte bereit, z.B. fordert die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen ein anderes Fachwissen und eine andere Didaktik als die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen, systematischen oder philosophischen Fragen. Die vorliegende Arbeit kann daher nur exemplarisch rekonstruieren, was ein professionelles Handeln von Religionslehrkräften prägt. Für die Wahl des Themas ‚Jesus Christus‘ waren zwei Überlegungen zentral: In theologischer Perspektive gilt es einzuräumen, dass die Figur Jesu Christi von besonderer Zentralität für das Christentum ist. Jesus Christus wird als ‚Mittelpunkt‘ der theologischen Reflexion und der Alltagspraxis der Gläubigen angesehen. An ihn sind wesentliche Wahrheitsfragen des christlichen Glaubens gebunden. Man kann daher zu Recht sagen, dass er ‚das‘ Thema der christlichen Religion ist bzw. sich alle weiteren theologischen Gedanken an Jesus Christus knüpfen. Aus religionspädagogischer Perspektive zeichnet sich ab, dass das Thema ‚Jesus Christus‘ zeigen kann, wo die Knackpunkte religiöser Bildung liegen. Die Distanz zwischen diesem Unterrichtsthema und der Lebenswelt der Schüler/innen ist laut einschlägiger Studien relativ groß. Dass die Schüler/innen etwas mit dem Thema anfangen können, ist folglich an ein professionelles Planen und Unterrichten der Lehrkraft gebunden. In Kap. B wird gezeigt, dass aus den einzelnen Themen zu Jesus Christus verschiedene Konstellationen abgeleitet werden können, auf die die Lehrkräfte in ihrem Handeln vermutlich Rücksicht nehmen müssen, um es zu ein professionelles nennen zu können. Im Anschluss an diese konzeptuellen wie inhaltlichen Klärungen wird das Gesamtdesign der qualitativen Studie vorgestellt (Kap. C). Um die Merkmale professionellen Handelns nah am eigentlichen Geschehen untersuchen zu können, wird ein explorativer Zugang gewählt, bestehend aus Interviews, Videoaufzeichnungen und Video-stimulated Recalls. Der leitenden Forschungsfrage, welche fachspezifischen Professionalitätsmerkmale Religionslehrkräfte in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Religionsunterricht zeigen, wird in zwei Untersuchungsabschnitten nachgegangen: Das Professionswissen hat sich in den bildungswissenschaftlichen Diskursen als wesentlicher Aspekt zur Bestimmung professionellen Handelns herausgebildet und soll daher auch in dieser Studie separat erhoben werden. In Anlehnung an bisherige Forschung aus anderen Fachdidaktiken wird ein heuristisches Strukturmodell theologischen und religionsdidaktischen Wissens entworfen. Es liegt dem Leitfaden der problemzentrierten Interviews zugrunde, die in der Phase der Unterrichtsvorbereitung durchgeführt werden. Ein empirisch gesättigtes Strukturmodell zum religionslehrerspezifischen Wissen ist das Ergebnis dieser ersten Erhebung. Im zweiten Untersuchungsabschnitt geht es schließlich um die Erkundung der Professionalitätsmerkmale über eine gesamte fachunterrichtliche Handlung hinweg, bestehend aus den Phasen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Religionsunterricht. Die Merkmale professionellen Handelns von Religionslehrkräften sollen exemplarisch am fachspezifischen Merkmal ‚Umgang mit Wahrheitsfragen religiöser Tradition‘ rekonstruiert werden. In einem triangulativen Verfahren werden die Verbaldaten aus den Planungsinterviews, die Videodaten aus den Unterrichtsaufzeichnungen und die Kommentare aus der Nachbereitung schließlich ins Verhältnis gesetzt, um Professionalität nah an der eigentlichen Praxis von Religionslehrkräften beschreiben zu können. Das Kapitel zum Gesamtdesign enthält einen detaillierten Untersuchungsaufbau. Daneben werden das Sample sowie die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsmethoden kurz skizziert. In Teil II der Arbeit geht es um das Professionswissen als wesentliches Bestimmungsmoment lehrerspezifischer Professionalität. (...) In Teil III der Arbeit werden die Merkmale religionslehrerspezifischer Professionalität über eine gesamte fachunterrichtliche Handlung, d.h. in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Religionsunterricht,

exemplarisch an einem Forschungsfokus – Umgang mit Wahrheitsfragen religiöser Tradition – untersucht.(...) In Teil IV der Studie werden die Ergebnisse aus den beiden Untersuchungsabschnitten diskutiert. Hier werden die induktiv geleiteten Rekonstruktionen der Studie mit den theoretischen Annahmen, die das professionelle Arbeiten von Lehrkräften betreffen, ins Verhältnis gesetzt.“ (1ff.) Unter anderem ein wichtiges Ergebnis der Studie ist es, dass der Persönlichkeitsansatz für die Religionspädagogik auch weiterhin ein notwendiger Bestandteil zur Bestimmung von Professionalität von Lehrkräften ist!

Passend zur Lektüre der eben genannten Untersuchung ist im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4295-5) die quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität* von Naciye Kamcili-Yildiz veröffentlicht worden. Die Duisburg-Essener Dissertation hat folgenden Kontext: „Seit dem Schuljahr 2012/13 hat Nordrhein-Westfalen (NRW) den islamischen Religionsunterricht zunächst in der Grundschule, seit 2013/14 in der Sekundarstufe I und seit 2016/17 auch in der Sekundarstufe II als reguläres Unterrichtsfach eingeführt. Damit ist das Fach in diesem Bundesland ein weiteres bekenntnisgebundenes Angebot neben dem evangelischen, katholischen, jüdischen, orthodoxen, syrisch-orthodoxen, alevitischen und mennonitischen Religionsunterricht.

Während die Etablierung des Unterrichtsfaches mit der Zulassung von Unterrichtsmaterialien, der Einrichtung von Fachleiterstellen etc. voranschreitet, steht bislang u. a. die empirische Überprüfung der Wirksamkeit der derzeitigen islamischen Religionslehrerbildung noch aus. Es fehlen belastbare Daten zu den Kompetenzen der islamischen Religionslehrkräfte, ihren Einstellungen oder Wahrnehmungen. Im Hinblick auf die Fortentwicklung der islamischen Religionslehrerbildung gilt es zu prüfen, ob die derzeitige Ausbildung islamischer Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen ermöglicht. Die Aufgabe der islamischen Religionslehrkräfte resultiert aus dem Erfordernis, dass sie im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts Lerngelegenheiten konzipieren und anbieten, damit Schülerinnen und Schüler sich religiös bilden können. In der empirischen Bildungsforschung geht man davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen der Professionalisierung von Lehrkräften und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler besteht. Dieser Annahme folgend ist für die Erweiterung der Kompetenzen muslimischer Schülerinnen und Schüler auch die langfristige und systematische Professionalisierung islamischer Religionslehrkräfte notwendig. Die Verbesserung der Ausbildungsqualität kann nur über zielgerichtete Strategien erfolgen, damit Schülerinnen und Schüler in Schule und Unterricht gut und wirkungsvoll lernen können. Vor dem Hintergrund der skizzierten Problematik hat dieses Forschungsvorhaben das Ziel, erstmalig die Wirksamkeit der Lehreraus- bzw. -weiterbildung im Unterrichtsfach islamischer Religionsunterricht (IRU) der in der Sekundarstufe I eingesetzten islamischen Religionslehrkräfte in NRW empirisch zu untersuchen. Dabei orientiert sich die Arbeit an der empirischen Bildungsforschung, die in den letzten Jahren verstärkt das professionelle Handeln von Lehrkräften operationalisiert und empirisch untersucht hat. Auch in der Fachdidaktik verschiedener Disziplinen gibt es mittlerweile einen Forschungsschwerpunkt zur empirischen Erfassung der Professionalität von Lehrkräften. Die vorliegende Arbeit will einen Forschungsbeitrag zu professionellen Kompetenzen von islamischen Religionslehrkräften leisten, indem sie auf der Grundlage des an der Universität Paderborn entwickelten Rahmenmodells SPEE die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen sowie die motivationalen Orientierungen und Beliefs der Lehrkräfte erfasst. Das Kompetenzstrukturmodell verschränkt die Methodik der empirischen Bildungswissenschaft mit der islamischen

Religionspädagogik, indem es unter Berücksichtigung der speziellen Anforderungen an islamische Religionslehrkräfte domänenspezifisch weiterentwickelt wird. Das Messinstrument besteht aus einem standardisierten Fragebogen, wobei der Schwerpunkt auf der Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion der am Test teilnehmenden islamischen Religionslehrkräfte liegt.“ (13f.) Die Verfasserin führt zu Ziel und Anlage ihrer Studie aus: „Die vorliegende Arbeit hat die Aufgabe, in Anlehnung an die in der empirischen Bildungswissenschaft entwickelten Rahmenmodelle das Professionswissen von islamischen Religionslehrkräften in NRW zu untersuchen. Das Ziel ist es, zuverlässige und valide Instrumente zur Erfassung des domänenspezifischen Professionswissens in einer theoretisch begründeten Perspektive zu entwickeln und erste Hinweise auf ihre Handlungskompetenzen zu erhalten. Dabei soll das standardisierte Messinstrument auf die Anforderungen des Faches islamischer Religionsunterricht in NRW abgestimmt sein. Angestrebt ist eine möglichst handlungsnahen Kompetenzmessung, sofern es im Rahmen eines Papier-und-Stift-Tests möglich ist. Auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse sollen mögliche Ansatzpunkte zum einen zur Verbesserung des derzeitigen Ausbildungsweges über die Zertifikatskurse gewonnen werden. Zum anderen sollen diese Erkenntnisse im Hinblick auf die universitäre Lehrerausbildung diskutiert werden.

Das methodische Vorgehen der Arbeit sieht vor, dass 1. in Anlehnung an das aus der empirischen Bildungsforschung übernommene Kompetenzstrukturmodell beschrieben und domänenspezifisch entwickelt wird, 2. die verschiedenen Teilbereiche des Kompetenzstrukturmodells innerhalb eines heuristischen Rasters operationalisiert werden, sodass bei der Itemkonstruktion alle relevanten Kompetenzaspekte angemessen repräsentiert werden, 3. eine Voruntersuchung durchgeführt wird, um sicherzustellen, dass das entwickelte Messinstrument in objektiver, reliabler und valider Weise messen kann (auf der Grundlage der ersten Pilotierungsergebnisse wird das Instrument weiter modifiziert), 4. die Haupterhebung die Grundlage für die gewonnenen Erkenntnisse zur Kompetenzmessung bietet, die differenziert dargestellt und diskutiert werden.“ (122) Insgesamt ein wichtiger Beitrag zur Professionalisierung der islamischen Religionslehrkräfte und wertvoller Impuls für die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen!

Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen stehen im Mittelpunkt der im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4133-0) in der Reihe „Religious Diversity and Education in Europe“ erschienenen Frankfurter Dissertation *Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer* von Petra Sorg. Zunächst beschreibt die Autorin die Ausgangsposition ihrer Untersuchung: „Die Erfahrung von Heterogenität ist an Schulen in Frankfurt am Main ebenso wie in anderen Großstädten eine alltägliche. Das bedeutet auch, dass am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht längst nicht mehr nur katholische oder evangelische Lernende teilnehmen. Weniger bekannt aber dürfte sein, dass sie auch nicht mehr an allen Schulformen die Mehrheit der Lernenden am konfessionellen Unterricht bilden. An einigen Schulformen sind konfessionslose Kinder und Jugendliche nicht christlicher Konfessionen im konfessionellen Religionsunterricht bereits in der Mehrzahl. So nahmen im Schuljahr 2017 /18 an Frankfurter Grundschulen am evangelischen Religionsunterricht weniger protestantische Kinder als solche, die keiner oder einer anderen Konfession oder Religion angehörten, teil (37,8 zu 62,1 Prozent). Ebenso sind die Verhältnisse an Förderschulen (30,9 zu 69, 1 Prozent). Am deutlichsten jedoch ist die veränderte Lage an den Zahlen aus den Berufsschulen (Teilzeit: 26, 1 zu 73,9 Prozent; Vollzeit: 13 zu 87, 1 Prozent) ablesbar. Längst löst sich in diesen Schulformen oft aus pragmatischen Gründen das multikulturelle, multiethnische, multireligiöse

Klassenzimmer nicht mehr zum christlichen Religions- und weltanschaulich neutralen Ethikunterricht in mehrere Teilgruppen auf, sondern alle Schülerinnen und Schüler lernen sehr häufig gemeinsam. Ein Mangel an Fachkräften trägt dazu wesentlich bei. Dieser Unterricht in der Klassengemeinschaft muss aber nicht unbedingt als Krise des evangelischen Religionsunterrichts angesehen werden. Er kann auch als Chance verstanden werden, denn er eröffnet ‚Möglichkeitsspielräume‘. In einem so verstandenen positiven Zugang sieht die vorliegende Studie ihren Rahmen. Indem sie versucht, diese Möglichkeiten auszuloten, leistet sie einen Beitrag, die Spielräume zu erkunden. So kann sich die Berufsschule durch ihre langjährige Erfahrung im Religionsunterricht, an dem selbstverständlich auch konfessionslose Lernende teilnehmen, als ein Erprobungsfeld für die derzeit dieses Gebiet erforschende pluralitätsfähige Religionspädagogik erweisen.“ (16f.) Die Leitfragen der Verfasserin lauten: „Wie können Lernende in einem gemeinsamen, als konfessionell evangelisch ausgewiesenen Unterricht ihren Standpunkt in Bezug zu anderen und anderen Religionen sowie in Bezug zu ihrer eigenen religiösen oder areligiösen Herkunft entwickeln? Welche Faktoren sind dabei bestimmend? Welchen Lernertrag nehmen sie aus diesem Unterricht mit?“ (17f.) Diese Fragen sucht die vorliegende Arbeit durch eine empirische quantitative und weiterführend dazu qualitative Untersuchung durch Befragungen von Schülerinnen und Schülern dreier beruflicher Schulen in Frankfurt am Main näher zu beleuchten. Im vierten Teil „Didaktische Perspektiven“ fasst die Autorin die empirischen Ergebnisse wie folgt zusammen. „In den beiden empirischen Studienteilen ist deutlich geworden, dass Positionierung ein in seiner Dynamik komplexer Prozess ist. Um dieses komplexe Positionierungsgeschehen in seiner Prozesshaftigkeit innerhalb einer multireligiösen, multiethnischen, multikulturellen Lerngruppe im Klassenraum verstehen zu können, arbeitete diese Untersuchung zunächst in einem quantitativen Zugangsweg mit der Befragung mittels 301 Fragebögen für Lernende in drei Frankfurter Beruflichen Schulen. Dieser Weg zielte auf die Erschließung der Faktoren hin, die den Umgang mit Differentem bedingen. Dabei stellten sich zwei Faktoren als wesentlich heraus. Als erster Faktor konnten die für die Einzelnen präferierten Werte identifiziert werden. Sie hatten sich gemäß dem von Shalom H. Schwartz evaluierten Wertefeld zwischen den Polen ‚Selbst-Steigerung‘ und ‚Selbst-Transzendenz‘ einerseits und ‚Tradition‘ und ‚Offenheit für Neues‘ andererseits einfügen lassen. Als zweiter Faktor wurde die je nach Thema und Situation aktivierte Identitätsorientierung erkannt. Wie in der quantitativen Studie dieser Arbeit zu sehen war, handelt es sich dabei entweder um eine personale, erarbeitete oder aber um eine soziale Identität, bei der sich die Lernenden an den Normen und Wertvorstellungen einer Gruppe orientieren. Nehmen Lernende eine soziale Identität ein, beziehen sie diese Identität aller, Teil einer Gruppe zu sein. Anschließend suchte der zweite, qualitative Studienteil in den sieben problemorientierten, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviews, die Prozesse der Positionierung innerhalb des Klassenraumes aufzuschlüsseln. Hier zielte die Studie auf das Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und performativem Klassenraumgeschehen. Ein deutlicher Gewinn des ersten Studienteils war, dass eine personale Identitätsaktivierung die produktive Verarbeitung von Neuem fördert und ermöglicht. Eine soziale Identitätsaktivierung hingegen kann insofern als differenzunproduktiv betrachtet werden, als sie nicht zur Erweiterung des Bisherigen durch die Begegnung mit Neuem führt. Im Gegenteil nutzt sie das Neue eher, um das Bisherige bestätigt zu finden, Gemeinsames zwischen Neuem und Bisherigen zu erkennen oder, wenn beides nicht möglich ist, die Abgrenzung zum Neuen zu betonen, um das Bisherige nicht zu gefährden.“ (258) Insgesamt ein wichtiger Beitrag zu Zugangswegen zum interreligiösen Lernen!

Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht lautet der Titel des ebenfalls im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4219-9) in der Reihe „Religionen im

Dialog“ von Thorsten Knauth und Wolfram Weiße herausgegebenen Grundlagenbandes zu dialogisch-interreligiösem Lernen, in dessen Beiträgen verstärkt die Frage aufgenommen wird, „wie Religionsunterricht sich entwickeln muss, um den rasant verlaufenden Prozessen religiöser Pluralisierung, aber auch sozialer Heterogenität gerecht werden zu können. Diskutiert wird über Organisationsformen jenseits des konfessionellen Religionsunterrichts, aber auch darüber, inwiefern es einen bleibenden Sinn konfessionsbezogenen Lernen geben sollte. Erwogen werden die Möglichkeiten, Dialog im Religionsunterricht innerhalb eines gemeinsamen ehe zwischen verschiedenen Fachformaten oder in einem Fach- oder Lernbereich unter Beteiligung verschiedener Fächer zu verankern. Diese Diskussionen sind nicht gänzlich neu. Erinnert sei an die frühen 1990er Jahre, als im Kontext von Wiedervereinigung, L-E-R in Brandenburg und Aufbrüchen zu einem Dialogischen Religionsunterricht in Hamburg die Frage nach dem Verhältnis von religiöser Identitätsbildung und Verständigung nicht nur seitens der EKD gestellt wurde. Aber es ist nicht so, dass sich Geschichte einfach wiederholt, sondern doch wohl eher so, dass sich die Herausforderungen im religiösen Bereich verschärft haben, die Veränderungen dringlich und notwendig erscheinen lassen. Neu an der Diskussion gegenüber Debatten früherer Jahre ist, dass das Nachdenken über Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht Bezug auf ganz verschiedene und konkrete Vorschläge nehmen kann: Es gibt in der Praxis bereits Erfahrungen, über die berichtet werden kann; es gibt Modelle/Ansätze, manchmal auch Kontexte von Religionsunterricht, die empirisch untersucht wurden. Es gibt handgemachte, kontextnahe Versuche an den Schulen, und es gibt regional unterstützte Konzepte auch für Veränderungen in der Lehrer*innen-Bildung und im Religionsunterricht. Eine weitere Beobachtung besteht darin, dass es eine veränderte Einstellung gegenüber dem Hamburger Ansatz eines Religionsunterrichts für alle gibt. Nachdem dieser in den 1990er und 2000er Jahren neben Zuspruch auch mit viel Kritik bedacht worden ist, gibt es inzwischen von vielen Seiten wohlwollende Aufmerksamkeit für diesen Weg, der als eine kontextbezogene und ernsthaft zu bedenkende Antwort auf religiöse Pluralisierung betrachtet wird – und der sich in der Zwischenzeit auch weiterentwickelt hat. Der Begriff des Dialogs im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht hat in den letzten zwanzig Jahren eine ganz erstaunliche Konjunktur erfahren. Er ist zu einem religionspädagogischen Grundbegriff geworden, ein Grundbegriff allerdings, der immer auch eine konzeptionelle Fundierung braucht, damit er nicht für alles Mögliche in Anspruch genommen werden kann. Wir haben den Eindruck, als richte sich das Interesse der Religionspädagogik aus ganz unterschiedlichen regionalen Kontexten wie auch didaktischen Traditionen zu einem Zeitpunkt auf den Dialogischen Religionsunterricht, zu dem es in Hamburg Tendenzen gibt, sich auf andere religionspädagogische Traditionen und Modelle zuzubewegen. Hintergrund dieser Veränderungstendenzen sind neue rechtliche wie auch organisatorische Rahmenbedingungen in Hamburg, die nach Abschluss von Staatsverträgen mit muslimischen Verbänden, der alevitischen Gemeinschaft und der jüdischen Gemeinde zu einem Religionsunterricht in gleichberechtigter Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften geführt haben. Inwiefern die langjährigen positiven Erfahrungen mit dem Dialogischen Religionsunterricht auch für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle genutzt werden, ist derzeit eine offene Frage, zu der die vorliegende Publikation auch eine Antwort geben kann. Schließlich ist es erstaunlich und auch neu, dass die Veränderungsnotwendigkeiten inzwischen auch – geographisch und positionell – Regionen erreicht, in denen konfessioneller Religionsunterricht vor nicht allzu langer Zeit als unumstritten und unumstößlich galt. Vom konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (kokoRu) bis zum Fächergruppenmodell liegt eine ganze Reihe von Ansätzen vor, die in die religionspädagogische Diskussion eingetragen werden können. Dies ist die große Chance der vorliegenden Veröffentli-

chung: Es geht nicht darum, zu klären, welcher Ansatz generell der bessere ist, sondern um die Wahrnehmung verschiedener Konstruktionen und Konzeptionen, die sich auch unterschiedlichen Kontexten verdanken und die eher voneinander lernen können als sich voneinander absetzen müssen.“ (11ff.) Friedrich Schweitzer beendet den sehr empfehlenswerten Band mit bilanzierenden Überlegungen zur Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive (397–409) und stellt die Frage, wie es weitergehen könnte im Sinne zukünftiger und zukunftsfähiger Entwicklungen: „Die Überlegungen in diesem Beitrag unterstreichen zunächst Altbekanntes: Die Gesellschaft verändert sich immer wieder, und in den letzten Jahren und Jahrzehnten hat dies nicht zuletzt einen nachhaltigen Wandel in religiös-weltanschaulicher Hinsicht mit sich gebracht. Dies kann für den Religionsunterricht nicht ohne Folgen bleiben. Religionspädagogische Modelle, die vor dem Hintergrund der 1980er und 1990er Jahre in konstruktiver und kritischer Aufnahme der damaligen Herausforderungen entwickelt wurden, können 30 und 40 Jahre später nicht einfach bloß fortgeschrieben und lediglich im Detail optimiert werden. Vielmehr ist es erforderlich, sie erneut auf den Prüfstand zu stellen, um zu sehen, wo ein Bedarf für eine Weiterentwicklung besteht. Eine der grundlegenden Veränderungen betrifft dabei sicher den Islam in Deutschland, so wie dies gleichsam symbolisch durch die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts deutlich geworden ist. Neben den großen Kirchen, die nach wie vor – auch bei gesunkener Mitgliedschaft – eine entscheidende Referenzgröße in Deutschland bleiben, haben weitere Religionen in überzeugender Weise den Anspruch auf Gleichberechtigung angemeldet, was nicht zuletzt auf eine veränderte rechtliche Stellung und Anerkennung zielt. Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts sowie, in anderer Weise, der jüdische Religionsunterricht, aber auch weitere Formen von Religionsunterricht, wie es sie beispielsweise in Österreich gibt (etwa buddhistischen Religionsunterricht), stehen für diese veränderte Situation. Beim Hamburger ‚Religionsunterricht für alle‘ gab es bekanntlich schon seit langem den Versuch, auch andere Religionen nicht nur in der Schule, sondern auch bei der konzeptionellen Ausgestaltung des ‚Religionsunterrichts für alle‘ durch eine persönliche Repräsentanz und auch Beteiligung an Entscheidungsprozessen einzubeziehen. Der dafür gebildete Arbeitskreis war damals innovativ, konnte aber an der grundlegenden Vorgabe, dass der ‚Religionsunterricht für alle‘ eben nur ‚in evangelischer Verantwortung‘ erteilt wurde, prinzipiell nichts ändern. Daran ist wiederum exemplarisch der Reformbedarf abzulesen, wie er sich nun auch ganz förmlich aus der neuen vertraglichen Situation in Hamburg ergibt. Die Veränderungen, die hier für Hamburg genannt werden, betreffen freilich die gesamte Bundesrepublik. Deshalb erschien es für diesen Beitrag sinnvoll, allgemeine Anforderungen und Kriterien zu identifizieren, die sich für die Weiterentwicklung von Religionsunterricht in interreligiöser Perspektive aus der veränderten gesellschaftlichen und religiösen Situation ergeben. Dabei erwiesen sich zwei Maximen als besonders wichtig: Auf der einen Seite muss es darum gehen, den dialogischen Charakter von Religionsunterricht konsequent weiterzuentwickeln, gemäß dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit. Auf der anderen Seite muss dem Recht der verschiedenen Religionsgemeinschaften entsprochen werden. Aus dem konfessionell-kooperativen muss deshalb ein ‚kooperativ-dialogischer Religionsunterricht‘ werden, indem nun auch Kooperationen mit dem islamischen Religionsunterricht und, soweit möglich, ebenso mit dem jüdischen Religionsunterricht realisiert werden. Der ‚Religionsunterricht für alle‘ steht hingegen vor der Aufgabe, bei der Modellbildung auch konsequent die Eigenständigkeit nichtchristlicher Religionsgemeinschaften und religiöser Traditionen zu berücksichtigen, so dass ein gleichberechtigtes Miteinander möglich wird. Das frühere Modell von Gastgeberin und Gästen stellt dafür keine tragfähige Grundlage mehr dar. Am Ende ist allerdings noch einmal zu betonen, dass über den Ausgang

solcher Versuche der Weiterentwicklung damit natürlich noch nicht entschieden ist. Wie sich beispielsweise die Situation des Islam in Deutschland in Zukunft darstellen wird, ob es beispielsweise doch zu einer Gründung einer islamischen Religionsgemeinschaft in Deutschland kommen kann, etwa nach dem Vorbild Österreichs, Bosniens oder anderer Länder, ist dabei eine zentrale Frage. Doch spielen auch äußere Entwicklungen im Verhältnis zwischen Politik und Islam in anderen Ländern in die Situation in Deutschland hinein, so wie dies beispielsweise an der zunehmend als prekär wahrgenommenen Zusammenarbeit mit DITIB in Deutschland abzulesen ist. Aufgrund der politischen Situation in der Türkei sowie der engen Bindung von DITIB an die türkische Regierung erscheint es beispielsweise ausgeschlossen, dass DITIB künftig eine wie auch immer entscheidende Rolle in deutschen Schulen spielen kann. Es kann jedoch nicht darum gehen, hier lediglich abzuwarten, was die Zukunft denn bringen wird. Gerade der Religionsunterricht gehört zu den gestaltbaren Faktoren, die sich auch über die Schule hinaus positiv auf das gesellschaftliche Zusammenleben in Frieden und Toleranz, Respekt und wechselseitiger Anerkennung auswirken können. Diese Chance sollte weiter genutzt werden – nicht nur in Hamburg.“ (406f.)

Joachim Willems zeichnet als Herausgeber einer im transcript Verlag (ISBN 8376-5355-7) veröffentlichten umfassenden und multiperspektivischen Analyse *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* verantwortlich. Einleitend schreibt er: „Die Frage, wie und ob Religion in der Schule sichtbar sein dürfe, wird seit mehreren Jahren immer wieder kontrovers diskutiert. Zumeist entzündeten sich diese Debatten an Äußerungen islamischer Religiosität: Wenn eine Lehrerin ein Kopftuch tragen möchte oder wenn überlegt wird, zumindest für Kinder unter vierzehn Jahren das aus religiösen Gründen getragene Kopftuch zu verbieten; wenn Schülerinnen und Schüler in den Pausen beten oder im Ramadan fasten. Oft wird es dann grundsätzlich: Sollte die Schule in einem säkularen Staat nicht grundsätzlich frei von Äußerungen gelebter Religion sein? In diesem Sinne müsste nach Auffassung vieler laizistisch orientierter Menschen auch auf Religionsunterricht verzichtet werden, zumindest in seinen, konfessionellen‘ Formen nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz, also im Zusammenwirken von Staat und Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaften. – Oder gehört es gerade zum freiheitlich-demokratischen Charakter des bundesdeutschen Staates, den religiösen Bekenntnissen und Praktiken der Bewohnerinnen und Bewohner Deutschlands Raum zu geben, auch in der Schule? Der vorliegende Band unternimmt es, diese Fragen an unterschiedlichen Beispielen zu diskutieren, um damit zu grundsätzlichen Klärungen beizutragen. Zu diesem Zwecke werden unter der Perspektive des Begriffspaars von ‚Diskriminierung‘ und ‚Anerkennung‘ unterschiedliche Formen in den Blick genommen, wie Religion in der Schule begegnet: als Religiosität der einzelnen Menschen, die ihre Religion nicht beim Betreten der Schule ablegen; als Teil der Schulkultur außerhalb des Fachunterrichts; als Religion und Religionen, die im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts thematisiert werden.“ (9) Der Band beginnt mit grundsätzlichen theologischen, religionspolitischen und juristischen Klärungen mit Blick auf Religion in der Schule. Im zweiten Teil des Bandes kommen unterschiedliche schulische Akteurinnen und Akteure wie Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte in den Blick und damit unterschiedliche Wahrnehmungen von religionsbezogener Diskriminierung – insbesondere Antisemitismus. Der dritte Teil legt den Fokus auf religiöse Diversität und religiöse Differenz im System Schule und Hochschule. Der vierte Teil des Bandes legt den Akzent schließlich auf die religiöse Bildung in der religiös-weltanschaulich diversen (Migrations-)Gesellschaft. Während die Existenz von christlichem Religionsunterricht nicht selten als Beleg für den bleibenden Einfluss der großen Kirchen auf Politik und Gesellschaft gesehen (und kritisiert) wird, stellt sich mit Blick auf andere Formen des Religionsunterrichts die Frage, ob diese einen

Beitrag zur Anerkennung religiöser Gemeinschaften leisten können. Insgesamt wichtige interdisziplinäre Reflexionen darüber, Religion als eigenen Modus des Weltzugangs zu erschließen!

Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath und Michele Wènger haben im Universitätsverlag Osnabrück bei V&R unipress (ISBN 8471-0156-7) in der Reihe „Werte-Bildung interdisziplinär“ das verdienstvolle Buch *Antisemitismus-Prävention im Religionsunterricht der Grundschule – durch religiöse Bildung* herausgegeben. In ihrem Beitrag benennt Naurath diese friedenspädagogische Aufgabe als Wagnis, Herausforderung und Ermutigung: „‘History doesn't repeat itself, but it does rhyme‘ – so Mark Twain. Geschichte wiederholt sich nicht, aber sie reimt sich. Um diesen Reim quasi als Schema zu durchbrechen, muss sich die Struktur grundlegend ändern, die Struktur des Denkens und damit auch des Redens und Handelns. Wie grundlegend – das zeigt die Geschichte des Antisemitismus in Deutschland, ja sogar in Europa. Hierin liegt die heutige friedenspädagogische Aufgabe angesichts eines nach 80 Jahren erneut aufflammenden Antisemitismus in unserer Gesellschaft. Einerseits ist dies eine bildungstheoretische Aufgabe für alle schulischen Fächer, andererseits kommt dem Religionsunterricht angesichts der gesellschaftlichen Tradierungsabbrüche zwar quantitativ eine kleiner gewordene, aber aus inhaltlichen Gründen eine besonders wichtige Rolle und Verantwortung zu. Allerdings ist für den deutschen Kontext der Religionsunterricht in der Grundschule ein nahezu weißer Fleck auf der Landkarte der Präventionsbemühungen. Daher liegt es zu Beginn des Bandes besonders nahe, mit ‚Guten-Praxisbeispielen‘ Einblicke in bereits vorhandene und erfolgreiche Modelle zu geben und zur Reflexion, Diskussion und Nachahmung zu ermutigen. (...) Eine Klärung der Frage, welche Phänomene und Einstellungen als Antisemitismus anzusehen sind, um von hier aus Präventionsstrategien zu entwickeln, ist besonders problematisch. Bei Sichtung der Literatur fällt auf, dass die Heterogenität der Begriffsklärungen zum Antisemitismus auf die Komplexität des Phänomens verweist. Für diesen Band sollen daher im 2. Kapitel einleitend begrifflich-historische Klärungen eine für Lehrkräfte grundlegende Orientierung bieten. (...) Doch welche Möglichkeiten bietet religiöse Bildung, um Antisemitismus-Prävention im Religionsunterricht der Grundschule zu fördern? Im 3. Kapitel sollen daher religiöse (christliche und muslimische) wie auch interreligiöse Ansätze zur Sprache kommen, die zukunftsweisende Chancen ausloten. Hierbei ist wichtig zu sehen, dass eine dezidierte Antisemitismus-Prävention für religiöse Bildungsprozesse mit Kindern bislang zu wenig im Blick war. (...) Deutlich zeigt sich, dass die Thematisierung der Shoa hinsichtlich der Entwicklung von Strategien zur Antisemitismus-Prävention nicht ausgeklammert werden kann – schon gar nicht im Unterricht an deutschen Schulen. So widmet sich das 4. Kapitel einer intensiven Diskussion um die Möglichkeiten einer Didaktik nach der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule. Hierzu sollen zunächst Kriterien erstellt werden, die den durchaus kritischen Diskurs aufnehmen und zugleich nach einer kindgerechten Didaktik fragen. (...) Abschließend und zugleich für die Praxis eröffnend, widmet sich das 5. Kapitel religionsdidaktischen Impulsen einer Antisemitismus-Prävention für die Praxis.“ (13ff.) Ein bedeutsamer Beitrag zu antisemitischer Präventionsarbeit!

Wertvolle theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens liefert der von Friedrich Schweitzer und Ibtissama Bucher im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4193-4) herausgegebene innovative Band *Judentum und Islam im Religionsunterricht*. Im einführenden Kapitel „Überblick und Zusammenfassung der Ergebnisse“ heißt es: „Im Folgenden soll sowohl eine Einführung in die Thematik des vorliegenden Bandes gegeben werden als auch ein zusammenfassender Überblick über die verschiedenen Teile des Buches, die allesamt einem *Tübinger Forschungs-*

projekt zu ‚Judentum und Islam im Religionsunterricht‘ entstammen. Ein besonderer Bezug dieses Projektes bestand in dem 2016 in Baden-Württemberg neu in Kraft getretenen Bildungsplan, dessen Neuerungen nicht zuletzt auch den Religionsunterricht betreffen. Dieser Bezug ist freilich in einem exemplarischen Sinne zu verstehen: Es geht nicht einfach um einen regional ausgerichteten Beitrag, sondern um Fragen und Herausforderungen, die sich für Religionspädagogik und Religionsunterricht in allen Bundesländern sowie über Deutschland hinausstellen. Dies wird schon bei der Fragestellung des Projekts deutlich, die sich auf religiöse Vielfalt als *fachdidaktische Herausforderung* bezieht. (...) 1. Zur Fragestellung: Religiöse Vielfalt als fachdidaktische Herausforderung: Im Zentrum des Forschungsprojektes, aus dem der vorliegende Band hervorgegangen ist, stand die Frage, wie Judentum und Islam im Religionsunterricht aufgenommen werden sollen. Insbesondere wurde diese Frage im vorliegenden Zusammenhang im Blick auf die *Unterstufe des Gymnasiums* (Klasse 5/6) untersucht, zugleich in einem spezifischen, auf die *gymnasiale Religionsdidaktik* bezogenen Sinne wie in exemplarischer Hinsicht in Bezug auf interreligiöse Lern- und Bildungsaufgaben insgesamt. Die theoretischen Analysen zu Judentum und Islam im Religionsunterricht entsprechen stärker dem allgemeinen Anliegen des Bundes, während sich der empirische Teil auf den Religionsunterricht in Klasse 5/6 konzentriert. Die verschiedenen Teile greifen jedoch zugleich ineinander, weshalb auch der empirischen Untersuchung eine Bedeutung über die als Konkretion gewählte Klassenstufe hinaus zukommt. Bei der Frage nach religiöser Vielfalt als fachdidaktischer Herausforderung handelt es sich um eine nur scheinbar neue religionsdidaktische Frage, da Judentum und Islam ja tatsächlich schon seit Jahren und Jahrzehnten zum Themenbestand des Religionsunterrichts zählen. Als neu hingegen ist die Situation zu bezeichnen, dass es nunmehr etwa in der Unterstufe des Gymnasiums bzw. zu Beginn der Sekundarstufe I nicht mehr einfach um die Behandlung einzelner nicht-christlicher Religionen geht – in der Vergangenheit war es hier oft nur das Judentum –, sondern um die Möglichkeit, zumindest die beiden genannten Religionen – *also Judentum und Islam – gemeinsam* im Unterricht aufzunehmen. Diese Veränderung entspricht der neueren Entwicklung in verschiedenen Bildungsplänen der Länder. Im Bildungsplan Baden-Württemberg 2016 ist sie besonders ausgeprägt. Auch für eine gemeinsame Behandlung von Judentum und Islam gibt es natürlich bereits Vorbilder aus der Vergangenheit – vor allem dort, wo wie vor allem in Hamburg der Religionsunterricht von Anfang an verschiedene Religionen zugleich in den Fokus rückt und entsprechend beispielsweise bereits in der Grundschule stets in einem multireligiösen Horizont unterrichtet werden soll. Bei solchen Ansätzen stehen dann allerdings weniger die einzelnen Religionen im Vordergrund als vielmehr der – so jedenfalls die Intention – allgemeine interreligiös-dialogische Zusammenhang, dem die Bezugnahme auf die verschiedenen Einzelreligionen unter- und wohl auch nachgeordnet bleibt. Unter dieser Voraussetzung wird bei einem solchen interreligiösen Unterricht denn auch eher selten von Unterricht zum Thema Judentum und Islam gesprochen, sondern eben von interreligiösem Lernen. In anderen Bundesländern lässt sich die Situation eher so beschreiben, dass verschiedene Religionen in *jeweils besonderen Unterrichtseinheiten* aufgenommen werden. In der Sekundarstufe I konnte dann traditionell beispielsweise in Klasse 5 oder 6 eine Einheit zum Judentum durchgeführt werden, während in Klasse 7 oder 8 eine entsprechende Einheit zum Islam folgte. Fernöstliche Religionen finden oder fanden bei einer solchen Zuordnung ihren Platz in der Regel gegen Ende der Sekundarstufe I. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne einer zunehmenden Multireligiosität kann eine solche Zuordnung offenbar immer weniger überzeugen. Die gesellschaftliche Präsenz unterschiedlicher Religionen – und natürlich auch verschiedener Weltanschauungen – macht sich bereits in der Kindheit bemerkbar, in der Regel auch schon vor Eintritt der Schu-

le etwa im Kindergarten. Darauf reagieren aktuelle Versuche, noch einmal für die Sekundarstufe I gesprochen: die verschiedenen Religionen und insbesondere den Islam auch schon zu Beginn dieser Schulstufe in den Blick zu nehmen. Auf ähnliche Motive dürften auch Veränderungen im Grundschullehrplan sowie in der Ausgestaltung von Religionspädagogik im Elementarbereich zurückzuführen sein. Die traditionelle Überzeugung, dass die Befassung mit verschiedenen – aus christlicher Sicht: nicht-christlichen – Religionen am besten im (späteren) Jugendalter aufgehoben sei, kann immer weniger überzeugen. Die durch lebensweltliche Erfahrungen ausgelösten Fragen von Kindern können schwerlich erst Jahre oder ein ganzes Jahrzehnt später im Religionsunterricht aufgenommen werden! Wiederum am Beispiel der Sekundarstufe I tritt dabei exemplarisch eine fachdidaktische Herausforderung hervor: Was wird aus den *religionspezifisch* entwickelten Ansätzen zum Religionsunterricht über Judentum auf der einen und Islam auf der anderen Seite, wenn sie nun zunehmend in einen notwendig *allgemeinen Horizont interreligiösen Lernens* rücken, der gerade nicht von spezifischen Religionen ausgeht? Um es noch weiter zuzuspitzen: Wenn der 2016 in Baden-Württemberg in Kraft getretene Bildungsplan für den Religionsunterricht im Gymnasium für Klasse 5/6 die Möglichkeit vorsieht, Judentum und Islam in einer gemeinsamen Unterrichtseinheit zu behandeln – bleibt dann noch ausreichend Raum für die jeweils mit dem Verhältnis des Christentums zum Judentum *oder* zum Islam verbundenen theologischen Fragen und Anliegen? Stehen hier – wohl ganz ungewollt – Tendenzen einer multireligiösen Entdifferenzierung zu befürchten, auch etwa im Blick auf die unheilvolle Geschichte des Christentums mit dem Judentum? Das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse im vorliegenden Band beschrieben werden, nahm solche Fragen zum Anlass für theoretische Analysen sowie für ein empirisches Forschungsprojekt. Theoretisch analysiert werden Vorstellungen von Religionsunterricht zu Judentum und Islam im Horizont interreligiösen Lernens, die Entwicklung von Bildungsplänen in Baden-Württemberg sowie ausgewählten anderen Bundesländern, neuere Unterrichtsmaterialien und -vorschläge sowie die Unterrichtseinheiten, die im Projekt selbst entwickelt wurden und die dann empirisch im Blick auf den Einsatz im Unterricht untersucht werden. Das empirische Teilprojekt bezog sich auf Wahrnehmungen und Einschätzungen der Religionslehrkräfte sowie auf den möglichen Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen und Schülern in Klasse 5/6 Gymnasium unter der Voraussetzung unterschiedlicher Gestaltungsformen im Umgang mit Judentum und Islam im Religionsunterricht.“ (9ff.)

Unterschiedliche Themenbereiche des islamischen Religionsunterrichts stellt das von Jörg Imram Schröter im Cornelsen Verlag (ISBN 589-16085-3) herausgegebene hilfreiche Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II *Islamdidaktik* vor. Es möchte eine „sinnvolle Handreichung sein für alle, die sich theoretisch und viel mehr noch praktisch mit dem islamischen Religionsunterricht auseinandersetzen. Insbesondere sind dies die Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Religion (neben dem islamischen auch der katholische, evangelische Religionsunterricht u. a.), aber auch im Fach Ethik an den allgemeinbildenden Schulen in der Sekundarstufe I und II. Darüber hinaus soll der Band für Ausbilderinnen und Ausbilder an den Lehrerseminaren oder in Studienseminaren und universitären Einrichtungen hilfreich sein. Zu guter Letzt seien auch die Studierenden genannt, die sich anhand dieses Bandes für das Lehramt und den Religions- oder Ethikunterricht vorbereiten können. Der Band behandelt alle wichtigen Themenbereiche zum Unterricht, indem er den Fokus auf die zentralen Merkmale und Besonderheiten der Religion des Islam legt und ihre Behandlung im Unterricht didaktisch reflektiert. Die pädagogischen und methodischen Aspekte werden dazu auf dem aktuellen fachdidaktischen Stand beschrieben und diskutiert. Als Grundlagen werden die Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland und dessen pädagogisch-didaktische Grundkonzepte nochmal verdeut-

licht (Kapitel 1), wobei auch Möglichkeiten und Chancen zu interreligiöser Kooperation (Kapitel 2) und Friedensbildung an Schulen (Kapitel 3) aufgezeigt werden. Entlang einer ‚islam-immanenten‘ Logik werden dann der Reihe nach die Themen Gottesbild im Islam (Kapitel 4), die Didaktik von Koran (Kapitel 5) und Hadith im Unterricht (Kapitel 6), die Rolle Muhammads als Prophet und Vorbild (Kapitel 7) und die pädagogische Bedeutung der Prophetengeschichten (Kapitel 8) abgehandelt. Ergänzend sind zwei Exkurse eingefügt, die sich mit den schulisch wichtigen Fragen des gemeinsamen Gebets und einer interreligiös orientierten Korandidaktik befassen.“ (9)

Christian Höger legt mit seiner im LIT Verlag (ISBN 643-14620-5) erschienenen Freiburger Habilitationsschrift *Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel* einen ausgezeichneten qualitativ-empirischen Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe vor. Seine Leitfrage lautet: „Wie können Inhalte zum Schöpfungsthema im Religionsunterricht zur rechten Zeit, d.h. in der richtigen Jahrgangsstufe der Sekundarstufe, so platziert werden, dass ihre Thematisierung zu den altersgemäßen Lernbedingungen der Schüler*innen möglichst gut passt?“ (13) In den einleitenden Reflexionen schreibt der Verfasser: „Zur Lösung dieses religionsdidaktischen Problems dokumentiert die vorliegende Untersuchung mit Hilfe einer durch qualitative Daten begründeten Theorie, wie sich die Einstellungen mehrerer Schüler*innen zu Schöpfung, Urknall und Evolution im Blick auf die Fragen nach dem Ursprung der Welt und der Menschheit biographisch gewandelt haben bzw. stabil geblieben sind. Damit stehen zwei Zentralfragen im Raum, die nicht nur für viele Kinder und Jugendliche von tiefgehendem (philosophischen) Interesse sind, sondern auch für die christliche Theologie im Allgemeinen und die Schöpfungstheologie im Besonderen. Um die Antworten der Schüler*innen hierauf zu erfahren, wurden in einer aufwändigen Längsschnittstudie, die das Herzstück der gesamten Arbeit bildet, dieselben Sekundarstufenschüler*innen eines baden-württembergischen Gymnasiums als Fünft-, Siebt-, Neunt- und Elftklässler*innen mittels unterschiedlicher Erhebungsinstrumente zu ihren Einstellungen befragt. Wer ein solches Feld beforscht, beginnt bekanntlich nie bei null, sondern kann und muss sich auf die Erkenntnisse und Theorien beziehen, die hierzu bereits vorliegen. Um mit einem Bild zu sprechen: Würde man sich den derzeitigen empirischen Forschungsstand über die ‚Einstellungen‘ von Schüler*innen zu Schöpfung, Urknall und Evolution als ein buntes, aber lückenhaftes Mosaik vorstellen, so sollten sich mit Hilfe der vorliegenden Studie einige theoretisch wichtige und im Idealfall sogar praxisrelevante Steine in das noch unvollständige Gesamtbild einsetzen lassen. Möglicherweise müssen durch die neu erhobenen und analysierten Daten auch althergebrachte und vielleicht sogar liebgewordene Hypothesen verworfen und damit Teile des bisherigen Bildes zerstört und durch überzeugendere Theoriebausteine ersetzt werden. Was auch immer die religionsdidaktischen Erträge des empirischen Befunds dieser Arbeit im Detail bewirken werden, in jedem Fall wollen sie einen kleinen Beitrag zur Verbesserung der Planung und Gestaltung eines schüler*innenorientierten katholischen und evangelischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I und II sowie zur Entwicklung von neuen Bildungsplänen leisten. Zudem können die Ergebnisse den langjährigen religionspädagogischen Diskurs um die Frage der richtigen Behandlung des (interdisziplinären und fächerübergreifenden) Schöpfungsthemas anregen und bereichern.“ (13) Zu Fragestellung und empirischen Forschungsfragen erklärt der Autor: „Zum Erreichen der gesteckten Ziele ist eine Fragestellung, die im Verlauf der Studie sukzessive beantwortet wird, richtungsweisend. Hierbei ist zwischen einer synchronen und einer diachronen Fragerichtung zu differenzieren, was sich in mehreren Forschungsfragen ausdrückt, die genauer entfaltet werden. Entscheidend sind die folgenden vier maß-

geblichen empirischen Forschungsfragen: Zwei zentrale synchrone Forschungsfragen: 1. Wie sind die Schüler*innen hinsichtlich der Frage nach dem Ursprung der Welt eingestellt und wie kombinieren sie ihre Einstellungen zu Urknall und Welterschöpfung jeweils in den Klassen 5, 7, 9 und 11? 2. Wie sind die Schüler*innen hinsichtlich der Frage nach dem Ursprung der Menschheit eingestellt und wie kombinieren sie ihre Einstellungen zu Evolution und Menschenschöpfung jeweils in den Klassen 5, 7, 9 und 11? 3. Welche Veränderungen und Stabilitäten sind in den Einstellungen der Schüler*innen zum Weltursprung von Klasse 5 zu 7, 9 und 11 auszumachen? 4. Welche Veränderungen und Stabilitäten sind in den Einstellungen der Schüler*innen zum Menschenursprung von Klasse 5 zu 7, 9 und 11 auszumachen?“ (21f.) Zu Methodologie, Design und Methoden der empirischen Studie heißt es: „Wie in dem Methodenkapitel dieser Arbeit noch im Detail gezeigt wird, folgt die Studie dem empirisch-religionspädagogischen Forschungsprozess in Anlehnung an Hans-Georg Ziebertz, so dass sich an einen Entdeckungszusammenhang ein Begründungs- und Verwendungszusammenhang anschließt. Sie ist als Längsschnitt angelegt und durchgeführt worden, was gewisse Vor- und Nachteile mit sich bringt. Zudem handelt es sich um ein qualitatives Forschungsdesign mit einer relativ kleinen, nicht zufällig gewählten Stichprobe mit 24 Proband*innen in Klasse 5 (erhoben im Jahr 2010), von denen 18 in Klasse 7 (2012), 16 in Klasse 9 (2014) und fünf in Klasse 11 (2016) wiederholt befragt wurden. Methodologisch lehnt sich die empirische Untersuchung an eine bestimmte Form der Grounded Theory an. Für die Datenerhebung kamen zu den vier Messzeitpunkten verschiedene Methoden zum Einsatz: in Gruppenarbeit gemalte Bilder und verfasste Texte von Fünftklässler*innen sowie problemzentrierte Leitfaden-Gruppeninterviews mit den Siebt-, Neunt- und Elftklässler*innen, die transkribiert und computergestützt analysiert wurden. Um der zu erwartenden Verringerung der Stichprobengröße im Lauf des gesamten Erhebungszeitraums entgegenzuwirken, wurde auch ein Fragebogen entwickelt und bei Schüler*innen eingesetzt, die nicht zu einem Interview bereit waren. Für die Datenanalyse wurde das empirische Material in Anlehnung an Anselm Strauss und Juliet Corbin mit Hilfe der Software MAXQDA 11 offen kodiert und mit einer an den Forschungsfragen orientierten Typenbildung ausgewertet.“ (22) Die hervorragende Arbeit ist wie folgt aufgebaut: „Die Arbeit ist gemäß dem empirisch-religionspädagogischen Forschungszyklus in folgende drei große Abschnitte gegliedert: In Teil 1, der theoretischen Grundlegung, wird – entsprechend dem Entdeckungszusammenhang – in Kapitel 2 und 3 offengelegt, welcher Forschungsstand zum gewählten Problem aktuell vorliegt und mit welchen Begriffen und Fragen nach Lösungen gesucht wird. Der empirische Teil II, der Begründungszusammenhang, weist in sieben Kapiteln detailliert aus, wie und mit welchen Resultaten die Einstellungen der Schüler*innen zum Ursprung der Welt und des Menschen von Klasse 5 bis 11 untersucht wurden. Teil III, der die religionspädagogischen Erträge dieser empirischen Ergebnisse bündelt, rundet als Verwendungszusammenhang die Arbeit ab. Zunächst wird der Ertrag der Studie zur Fortschreibung und Kritik des bisherigen Forschungsstands verwendet. Dann werden didaktische Konsequenzen für eine religionspädagogische Pünktlichkeit zum Schöpfungsthema im Religionsunterricht formuliert, um damit den religionsdidaktischen Diskurs anzuregen. Abschließend erfolgen eine Bilanz und ein Ausblick.“ (22) Insgesamt eine Meisterleistung im Rahmen der bewährten Reihe „Empirische Theologie“!

Ebenfalls im LIT Verlag (ISBN 643-13933-7) ist die Passauer Dissertation *Gott aus Fleisch und Blut? Dimensionen der Menschlichkeit in der Gottesvorstellung von Kindern und Jugendlichen* von Carolin Grillhösl-Schrenk erschienen. Die Verfasserin schreibt zum Aufbau ihrer Arbeit: „Wenn, wie in dieser Arbeit angedacht, der Frage nach kindlichen Gottesvorstellungen nachgegangen werden soll, ist es zunächst notwendig grundlegende Überlegungen zur Legitimation und Bedeutung von Gottesbil-

dern anzustellen. Im Anschluss daran soll die auf Piaget gründende These näher betrachtet werden, die davon ausgeht, dass Kinder Gott in einer bestimmten Entwicklungsphase menschlich, also anthropomorph denken. Diese Hypothese soll im Folgenden Anthropomorphismushypothese genannt werden. Sie wurde von vielen Wissenschaftlern aufgenommen und weitergeführt und hat schließlich dazu geführt, dass eine lineare Entwicklung des Gottesbildes von anthropomorph hin zu abstrakt als gegeben angenommen wurde. Da die Entwicklungspsychologie die AH zu stützen scheint, ist es notwendig, in einem weiteren Schritt diese beschriebene Entwicklung des kindlichen Gottesbildes genauer in Augenschein zu nehmen. Der AH haben die Kognitionspsychologen Justin Barrett und seine Kollegin Rebekah Richert die ‚Bereitschaftshypothese‘ entgegengestellt, in der sie behaupten, Kinder wären von Geburt an bestens auf abstrakte Gottesbilder vorbereitet. Diese These soll zunächst genau beschrieben und von der AH unterschieden werden. Im Anschluss daran ist es notwendig, die Studien Barretts unter die Lupe zu nehmen und zu analysieren, inwieweit seine Studien seiner These auch wirklich standhalten. Bezüglich kindlicher Gottesvorstellungen gibt es zudem mehrere empirische Studien, die näher betrachtet werden müssen. Sie unterscheiden sich in der Beurteilung der kindlichen Anthropomorphismen grundlegend. Während eine Seite die AH stützt und die Überzeugung vertritt, dass ein menschlich dargestellter Gott diese tatsächlich vorhandene Menschlichkeit Gottes sichtbar zum Ausdruck bringt, äußert die andere Seite eher Zweifel daran. Interessant erscheint daher die Frage, ob Kinder in einer bestimmten Entwicklungsphase tatsächlich ein ausschließlich anthropomorphes Gotteskonzept haben, beziehungsweise wie es um diese vermeintliche Menschlichkeit Gottes bestellt ist. Dieser Frage soll in einer eigenen Untersuchung nachgegangen werden. Dabei ist es notwendig, die genaue Durchführung zu beschreiben, das vorhandene Datenmaterial auszuwerten, Schlussfolgerungen zu formulieren und schließlich Konsequenzen für Forschung und Didaktik zu ziehen.“ (14f.) In ihrem Fazit kommt die Autorin zum Schluss: „Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es forschungsmethodisch als äußerst fraglich erscheint, allein aufgrund eines Malauftrages und des vorliegenden Produkts auf die dahinter verborgenen kindlichen Vorstellungen zu schließen. Dass sich das gemalte Bild und die darin verborgene Vorstellung tiefgreifend unterscheiden können, konnte durch die vorliegende Studie eindeutig belegt werden. Dass ein Malauftrag der eigenen Gottesvorstellung in didaktischer Hinsicht aber durchaus wertvoll sein kann, zeigt der Umstand, dass so eine kritische Reflexion der eigenen Vorstellung angebahnt werden kann. Dies ist aber nur dann möglich, wenn nicht bei einem Malen der eigenen Vorstellung stehen geblieben wird, sondern im Sinne eines Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen selbstreflexive Denkprozesse in Gang gebracht werden. Forschungsmethodisch interessant erscheint außerdem der Umstand, dass die Konfrontation mit fremden Elementen einen weiteren, zum Teil überraschenden Zugang zur Vorstellungswelt der Probanden eröffnet. Das Einspielen von fremden Elementen erweist sich damit als äußerst ertragreich, wenn über Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen etwas eruiert werden möchte. Eine weitere Konsequenz aus den Ergebnissen meiner Studie besteht darin, dass im Rahmen der Kindertheologie die Dimension einer Theologie *für* Kinder stärker gefördert werden muss. Die Einteilung in eine Theologie *von*, *mit* und *für* Kinder geht dabei auf Friedrich Schweitzer zurück und meint, dass es beim Theologisieren im Religionsunterricht darum gehen müsse, die *von* Kindern hervorgebrachte Theologie *mit* den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch zu bringen und weitere Deutungsmöglichkeiten *für* diese anzubieten, damit selbstreflexive Denkprozesse in Gang kommen. Die Tatsache, dass im Rahmen meiner Studie die Probanden vor allem an den Stellen ins Denken kamen, an denen sie mit Vorstellungen und Deutungen anderer konfrontiert wurden, zeigt, dass diese von Schweitzer geforderte Metakognition vor allem dann

eingelöst wird, wenn vielfältigste Deutungsangebote eingespielt werden. Durch fremde und perturbierende Elemente gelingt es, die Schüler/-innen gedanklich herauszufordern und ihre Vorstellungen zu reflektieren. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Phasen der Instruktion und Konstruktion ist damit entscheidend, wenn Religionsunterricht den Schüler/-inne/n helfen soll, sich selbst zu bilden.“ (291f.) Die beiliegende CD enthält die Transkriptionen der Interviews und die von Kindern gemalten Bilder.

55 Kinderfragen zu Gott und der Welt wendet sich Maike Lauther-Pohl in ihrem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 579-07160-2) veröffentlichten *Buch Isst der liebe Gott auch gerne Schokolade?* zu. Die Fragekreise umfassen die Themen „Wie ist Gott?“, „Was kann Gott?“, „Warum lässt Gott Böses auf der Welt zu?“, „Wie war das mit Jesus?“, „Wie ist das mit dem Tod?“, „Wie ist das mit dem Glauben?“, „Wie ist das mit verschiedenen Religionen?“ und „Wie läuft es in der Kirche?“. Hervorragende Impulse zur Entwicklung einer sensiblen Frage- und Antwortkultur im Sinne gelingenden Theologisierens mit Kindern!

Schließlich hat Eileen Küthe im LIT Verlag (ISBN 643-14561-1) unter dem Titel *Der Umgang mit Tod und Trauer in der Grundschule* die Entwicklung eines kindgerechten Trauerkonzeptes mit christlicher Auslegung vorgelegt, das sich in diesem Zusammenhang mit verschiedenen Möglichkeiten beschäftigt, um auf einen Todesfall innerhalb der Grundschule bzw. in deren engstem Umfeld zu reagieren. Die Verfasserin schreibt dazu in ihrer Einleitung: „Die Relevanz dieses Themas zeigt sich bereits im ersten Kapitel dieses Bandes, in dem sich mit dem Umgang mit Tod und Trauer in der westeuropäischen Gesellschaft auseinandergesetzt wird. Innerhalb dieser Auseinandersetzung zeigt sich eine immer größer werdende Tabuisierung und Privatisierung von Tod und Trauer, die durch den Umgang mit diesen Themen innerhalb der Medien zusätzlich verschärft wird. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es eine grundlegende Problematik im Umgang mit den Themen Tod und Trauer gibt, die besonders bei Kindern und Jugendlichen zu einer Überforderung führt und eine natürliche Auseinandersetzung mit diesen Themen blockiert. Die Institution Schule sollte dementsprechend ihren Schülerinnen und Schülern einen Ort bieten, an dem sie offen über ihre Vorstellungen, Ängste und Hoffnungen reden können und an dem sie in ihrer Trauer aufgefangen und begleitet werden. Dementsprechend befasst sich das darauffolgende Kapitel mit dem Umgang mit Tod und Trauer in der Grundschule. Dabei wird es neben curricularen Vorgaben auch um die praktische Umsetzung dieser Themen gehen, die sich sowohl auf die grundsätzliche Behandlung der Themen im Unterricht als auch um den Umgang mit Ausnahmesituationen beziehen. Zusammenfassend entsteht an diesem Punkt ein Überblick über den Umgang mit den Themen Tod und Trauer sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch innerhalb der Schule, der deutlich macht, wie wichtig eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer und die Entwicklung eines kindgerechten Trauerkonzeptes ist. Bevor explizit auf die Ausgestaltung eines möglichen Trauerkonzeptes eingegangen werden kann, ist es sinnvoll eine theoretische Einführung in die Themen Tod und Trauer zu geben. Dazu wird es zunächst darum gehen, die Begriffe Sterben, Tod und Auferstehung sowohl aus humanwissenschaftlicher als auch aus christlicher Sicht darzustellen. Da sich das Thema dieser Arbeit direkt auf das Christentum bezieht, ist es wichtig, die wichtigsten eschatologischen Aussagen des Christentums gezielt zusammenzufassen. Dementsprechend werden sowohl das Menschenbild als auch die in Jesus Christus vermittelte Hoffnung auf Auferstehung als zentrale Aspekte des Auferstehungsglaubens des Christentums dargelegt. Anschließend wird auf die christliche Vorstellung von Himmel und Hölle eingegangen, da diese besonders in Bezug auf das kindliche Denken eine hervorgehobene Rolle spielt. Diese wird daher

zu Beginn dieser Arbeit theologisch gedeutet, um sie anschließend für ein Trauerkonzept nutzbar machen zu können. Nach der Darstellung der Begriffe Sterben, Tod und Auferstehung geht es darum, die Themen Trauer und Trauerarbeit genauer zu beleuchten. Da Kinder anders trauern als Erwachsene, ist es neben wichtig, die Trauerreaktionen von Kindern und Jugendlichen darzustellen, um verschiedene Reaktionen angemessen einschätzen und in einem Trauerkonzept darauf reagieren zu können. In diesem Zusammenhang ist es des Weiteren wichtig, sich mit den von William J. Worden entwickelten Aufgaben der Trauer auseinanderzusetzen. Diese Aufgaben, die die Trauer an die Trauernden stellt und die von den Trauernden bearbeitet werden müssen, knüpfen an die Aussagen zur Trauerarbeit an und füllen diese mit Inhalt. Dabei wird an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich werden, dass sowohl die Gemeinschaft als auch Rituale dabei helfen können, Trauer zu überwinden, sodass im abschließenden Kapitel auf Trauer- und Bestattungsrituale mit besonderer Berücksichtigung des Christentums eingegangen wird. Neben den therapeutischen Grundlagen ist es zudem erforderlich, sich mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen auseinanderzusetzen, um einen Überblick darüber zu erhalten, zu welchem Zeitpunkt Kinder und Jugendliche in der Lage sind, den Tod als endgültiges, realistisches Ereignis zu verstehen. Dabei geht es vor allem darum, zu klären, welches Zeitverständnis und welche Vorstellung von Unendlichkeit die Kinder und Jugendliche zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer Entwicklung haben, um daran anschließend das spezifische Todesverständnis abzuleiten. Nachdem mit den entwicklungspsychologischen Grundlagen alle, für diesen Band wichtigen, theoretischen Grundlagen für ein Trauerkonzept thematisiert wurden, beschäftigt sich das anschließende Kapitel explizit mit einem kindgerechten Trauerkonzept für die Grundschule. Bevor in diesem Zusammenhang praktische und methodische Ideen eines Trauerkonzepts beschrieben werden, geht es zunächst darum, Basiskriterien eines Trauerkonzepts darzustellen. Diese Basiskriterien befassen sich in erster Linie mit der Frage, was trauernde Kinder brauchen und stellen damit grundlegende Anforderungen eines Trauerkonzeptes dar, die bei jeder Arbeit mit Trauernden beachtet werden sollten. Anschließend werden methodische Anregungen für die Arbeit mit trauernden Kindern vorgestellt. Dabei wird es, neben Gestaltungsideen für das Klassenzimmer, sowohl um die Arbeit mit Bilderbüchern als auch um die Arbeit mit biblischen Hoffnungserzählungen gehen. Da Kinder ihre Trauer zudem besonders gut nonverbal und spielerisch ausdrücken können, werden des Weiteren kreative und spielerische Methoden zur Trauerbewältigung vorgestellt. Den Abschluss dieser Arbeit bildet ein zusammenfassendes Fazit, welche die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit bündelt und einen Ausblick auf weitere Themen und Handlungsfelder in Bezug auf den Umgang mit den Themen Tod und Trauer in der Grundschule gibt.“ (3f.)

2 Religionspädagogik

Den zweiten Teil des Literaturüberblicks eröffnet Bernhard Grümme mit seinem im Herder Verlag (ISBN 451-39049-4) veröffentlichten beeindruckenden Buch *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Im Vorwort zu dem annähernd 500seitigen Werk schreibt der Autor zum Kontext: „In Zeiten anschwellender Wissenschaftsskepsis in Politik, Gesellschaft und Schule wird den Fachwissenschaften wie der Fachdidaktik eine zunehmende Praxisferne attestiert. Das nimmt auf der einen Seite die Gestalt eines Delegitimierungsdiskurses an, der sich vor einer Auseinandersetzung mit der Komplexität und Falsifizierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse scheut. In der Praxis scheint vieles einfacher von der Hand zu gehen als in den Wissenschaften, die vieles kompliziert und undurchschaubar machen, aber mit den realen Prozessen in Gesellschaft und Schule kaum noch etwas zu

tun haben. Wofür braucht es dann noch Wissenschaft? Deshalb sei diese weitestgehend verzichtbar. Auf der anderen Seite geht eine solche Position nicht selten mit einer weitgehend unreflektierten Unterkomplexität im Praxisbegriff einher. Praxis wird als Anwendungsfeld von Theorie begriffen, als Bewährungsraum wissenschaftlicher oder überhaupt theoretischer Erkenntnisse. Zu kurz kommt dabei freilich die Einsicht in die theoriehaltige und theoriegenerierende Bedeutung der Praxis. Nun hat es in der Religionspädagogik insbesondere in handlungstheoretischen Zugängen stets ein Bewusstsein für die intrikaten wie hoch komplexen Interdependenzen von Theorie und Praxis gegeben. Doch hat dieser Diskurs in rezenten Forschungen ihrer Bezugswissenschaften enorm an Fahrt aufgenommen. Angesichts der Dynamiken von Theologie, Philosophie, Soziologie und Pädagogik in der Heterogenität spätmoderner Gesellschaften ist die Auseinandersetzung mit solchen praxeologischen Forschungen religionspädagogisch überfällig. Demnach werden in der Praxis selber Ordnungen konstituiert, Sinnhorizonte eröffnet, werden Subjekte geformt, Differenzen konstituiert gerade dann, wenn im Religionsunterricht Gottes befreiende Botschaft eingespielt wird. In einer solchen Perspektive droht der Religionsunterricht im Vollzug eigene Ziele zu unterlaufen – ohne dies hinreichend zu analysieren. Wie können in einem solchen Kontext Begriffe wie Subjektorientierung, Bildung, Freiheit und Autonomie in der Tradition der Aufklärung axiomatisch verwendet werden, die zudem ihre spezifische Gestalt aus theologischen Prinzipien heraus erhalten? Eine solche praxeologische Sicht fehlt weitgehend in der Religionspädagogik. Sie mutet ihr gewiss einiges zu. Sie irritiert Überkommenes, will aber zugleich Neues freilegen – nicht nur um als eine öffentliche heterogenitätsfähige Religionspädagogik Anschluss zu gewinnen an die elaborierten Debatten in den Humanwissenschaften, sondern um einen Beitrag zu leisten zur Autonomie der Schülerinnen und Schüler.“ (11) Zu Aufbau und Vorgehen führt der Verfasser weiter aus: „Dieses Ziel erklärt die formale Anlage der Argumentation und den Aufbau der Untersuchung. Teil A erörtert zunächst die Theorie-Praxis-Problematik. Weil diese naturgemäß vor allem in der Erziehungswissenschaft traktiert wird, sollen diese Überlegungen von dort ihren Ausgang nehmen. Ein zweiter Schritt präzisiert diese dann mit einen kommunikationstheoretischen Zugriff und trägt dies zugleich ins Feld der Religionspädagogik. In einem nächsten Schritt soll dann mit der Praxisforschung bzw. der Praxeologie eine Perspektive eingebracht werden, die möglicherweise auf blinde Flecke der Handlungstheorie aufmerksam macht. Teil B, sicher nicht nur quantitativ der gewichtigste Teil der Untersuchung, buchstabiert diese Praxeologie auf den verschiedenen Feldern der genannten Grundbegriffe. Dabei wird diese Praxeologie jeweils im Lichte der grundlagentheoretischen Denkform der Aufgeklärten Heterogenität profiliert und kritisch reflektiert, die auf eine jeweils zu erläuternde Weise im Hintergrund hermeneutisch wirksam ist. Insofern sind die einzelnen Kapitel formal ähnlich aufgebaut. Sie gehen von einer phänomenologischen Wahrnehmung aus, analysieren und reflektieren das jeweilige Feld kritisch und diskutieren schließlich den Beitrag, den die Denkform der Aufgeklärten Heterogenität leisten kann, um eine hinreichende praxeologische Schärfe zu gewinnen. Teil C, der Schluss der Untersuchung, nimmt dann die einzelnen Fäden auf, die in den jeweiligen Darlegungen gesponnen wurden. Er bündelt diese Fäden zur Skizze einer religionspädagogischen Praxeologie, in der aus der analytisch-kritischen Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen sich bei aller Vorläufigkeit immerhin weiterführende Perspektiven abzuzeichnen beginnen.“ (31f.) Eine anspruchsvolle, herausfordernde und sehr bereichernde religionspädagogische Aufklärung!

Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen lautet der Titel des von Thomas Schlag und Bernd Schröder in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06648-3) herausgegebenen Bandes zu Grundlinien des Verhältnisses von Praktischer Theologie

und Religionspädagogik, der in fünf Abteilungen gegliedert ist: „In der I. Abteilung *Wissenschaftssystematische Grundlegungen* werden entscheidende Weg- und Wendenmarken innerhalb der Disziplinentwicklung seit den 1960er Jahren erläutert. Näher hin wird beschrieben, auf welche Theoriedebatten, gesellschaftlichen und kirchlichen Entwicklungen sowie maßgebliche Protagonistinnen und Protagonisten sich diese wesentlich zurückführen lassen. Zudem wird hier die Frage aufgeworfen, inwiefern die zunehmende Ausdifferenzierung und Spezialisierung einzelner wissenschaftlicher Disziplinen – bzw. deren Zielsetzungen, Fragestellungen und Methoden – ein grundsätzliches Phänomen akademischer Forschung in der Pluralität während der letzten Jahrzehnte darstellt. Möglicherweise zeigen sich hier ja fachübergreifende Entwicklungslogiken, die mit Aspekten von Marktgängigkeit, Konkurrenzfähigkeit, Kompetitivität und Fremdsteuerung zu tun haben. Diese Fragehinsicht wird im Blick auf die Referenzwissenschaften, innertheologische und außertheologische Theoriebestände sowie gesellschaftliche Entwicklungen in ihrer Bedeutung für beide Disziplinen anhand einer exemplarischen Vertiefung anhand des Themas Pluralität genauer betrachtet. Hier wird danach gefragt, wie beide Disziplinen mit dem Phänomen religiöser Pluralität umgehen, welche Theoriebestände aus welchen Disziplinen (intra- und innerdisziplinär) in den letzten ca. 30 Jahren im jeweiligen Fach bzw. hinsichtlich des Umgangs mit religiöser Pluralität rezipiert wurden, in welcher Weise diese Theoriebestände Verwendung fanden und finden, sowie welche Rolle bzw. Funktion sie erfüllten und das jeweilige Fach geprägt bzw. verändert haben. (...) In der II. Abteilung wird die *Disziplinentwicklung in verschiedenen nationalen Wissenschaftskontexten* dargestellt. Die entsprechenden Leitfragen lauten erstens, wie sich die Situation von Praktischer Theologie und Religionspädagogik sowie deren Verhältnis zueinander in den Ländern und an den maßgeblichen Universitätsstandorten darstellt, und zweitens, welche markanten länderspezifischen Entscheidungen bzw. Einschnitte für beide Disziplinen und deren Verhältnisbestimmung zueinander im Blick auf die einflussreichen Protagonistinnen und Protagonisten, Theoriedebatten sowie kirchliche, politische und bildungspolitische Entwicklungen sich identifizieren lassen. Zudem wird rekonstruiert, wie sich die Rezeption praktisch-theologischer und religionspädagogischer Theoriefiguren aus Kontexten, die außerhalb des spezifischen Landes liegen, zeigen. Genauer wird die Lage des Faches bzw. der Fächer im Blick auf die Zahl der Lehrstühle, Nachwuchssituation, der Einbettung in die Fakultäten, der Wissenschaftsorganisationen, und Publikationsorgane skizziert. Zugleich wird die Zuordnung von Praktischer Theologie und Religionspädagogik in struktureller Hinsicht auch anhand thematischer Schwerpunkte in Lehre und Forschung charakterisiert und dies im Blick auf die Entwicklungen der Disziplinen seit etwa den 1970er Jahren. (...)

In der III. Abteilung *Forschungsentwicklungen und Forschungsthemen* werden die fachlichen Entwicklungen in beiden Disziplinen sowie die entsprechenden thematischen und methodischen Forschungsschwerpunkte genauer beleuchtet, um so auch die möglichen Wechselbezüge zwischen den Disziplinen genauer zu identifizieren. Dies verbindet sich mit Einblicken in die professionstheoretischen Herausforderungen, die sich auf den pluralen Praxisfeldern der Praktischen Theologie und Religionspädagogik stellen. Die Leitfragen für die hier versammelten Beiträge lauten folglich, welche Entwicklungen sich in der jeweiligen Disziplin für die letzten ca. 30 Jahren aufzeigen lassen, welche Gründe für die Entwicklungen namhaft gemacht werden können und wie sich durch unterschiedliche Einflüsse die jeweilige Disziplin verändert hat. Von dieser Basis aus wird jeweils das gegenwärtige Verständnis der einzelnen Disziplinen zuspitzend beschrieben. Für die professionstheoretische Dimension wird sondiert, welche markanten Entwicklungen und gegenwärtigen Herausforderungen sich in den beiden wichtigsten Berufen, für die Praktische Theologie denjeni-

gen des Pfarrers bzw. der Pfarrerin, für die Religionspädagogik den Beruf der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers, nachzeichnen lassen. Gefragt wird danach, welches Gewicht diese Berufe in Lehre, Forschung und fachlicher Dynamik der einzelnen Disziplinen hatten und haben, welche theoretischen Konzepte zur Reflexion auf diese Beruflichkeit entwickelt wurden, welche Desiderate nach wie vor im Raum stehen und wie von dort aus der ‚Überschuss‘ von Praktischer Theologie bzw. Religionspädagogik gegenüber berufsbezogenen Wissensbeständen und Theorien beschrieben und bewertet werden kann. (...) In der IV. Abteilung werden die angestellten Überlegungen durch *katholische und islamische Perspektiven* gespiegelt, um interkonfessionelle und interreligiöse Vergleichsebenen zu sondieren. So referieren und reflektieren die katholische Kollegin und der katholische Kollege, an welche ideengeschichtlichen und institutionellen Stränge der je eigenen Tradition die katholische Praktische Theologie und Religionspädagogik anknüpft und welche Theoriebestände Eingang in eine katholische Praktische Theologie und Religionspädagogik finden bzw. finden sollten. Der islamische Kollege nimmt sich ebenfalls dieser Frage nach den ideengeschichtlichen und institutionellen Wurzeln der eigenen Tradition an, an die islamische Praktische Theologie und Religionspädagogik anknüpfen können und welche Theoriebestände hier berücksichtigt werden sollten. (...) In der V. Abteilung werden schließlich von Michael Meyer-Blanck Ausblicke auf das *Verhältnis von Praktischer Theologie und Religionspädagogik als theologischen Wissenschaften am Ort der Universität* angestellt. Dies unternimmt er in einem Dreischritt aus *Systematischer Grundlegung*, dem Aufweis von *Institutionalisierungen und Internationalisierungen* sowie daran anknüpfenden *Zukunftsperspektiven*.“ (14ff.)

Zweifellos ist davon auszugehen, dass Praktische Theologie und Religionspädagogik künftig nicht nur noch internationaler, sondern auch noch pluraler, noch empirischer und noch interreligiöser werden!

David Käbisch und Johannes Wischmeyer haben ebenfalls in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06442-7) den spannenden Sammelband *Wind of Change? „1968“ und „1989“ in der ost- und westdeutschen Religionspädagogik* herausgegeben. Sie schreiben zu Chiffren, Signaturen und Asymmetrien des Wandels unter anderem: „Historische Kontextualisierung schützt davor, das Vergangene vorschnell zu vereinnahmen oder anhand von Wertmaßstäben zu beurteilen. Auch für die Historische Religionspädagogik stellt sich die Aufgabe, für die Risiken zu sensibilisieren, die durch eine politische, aber auch durch die oft gut gemeinte pädagogische oder religiöse Ingebrauchnahme historischer Sinnbezüge entstehen können. Insofern gilt es, die zeithistorischen Diskussionen aufmerksam zu verfolgen, in denen um Leitbegriffe gerungen wird, die den jeweiligen gesellschaftlich-politisch-kulturellen Komplex zu integrieren vermögen. Der Terminus ‚Studentenrevolution‘ für das Geschehen der Jahre 1967/68 hat sich lagerübergreifend kaum durchgesetzt, gerade angesichts des insgesamt nicht exzesshaften Verlaufs in Westdeutschland. In der aktuellen Diskussion steht vielmehr eine Terminologie im Vordergrund, die den forcierten Wandel nicht als einmaliges Ereignis, sondern als Epochensignatur hervorhebt. Zwar ist mit Blick auf das unmittelbare Umfeld der Studierendenbewegung mitunter von ‚Revolte‘ die Rede. Darüber hinaus wird von Umbruch, Reform, Erneuerung oder Wendepunkten gesprochen, um die charakteristischen Transformationen von ‚1968‘ zu erfassen. Auch die Deutungen von ‚1989‘ haben eine begriffliche Polyphonie hervorgebracht. Mit dem von den Herausgebern favorisierten Ausdruck der ‚Friedlichen Revolution‘ für die Dynamiken rund um ‚1989‘ verbindet sich das Anliegen, eine Selbstdeutung der damaligen Akteure aufzugreifen. Der weit verbreitete Begriff der ‚Wende‘ sollte demgegenüber aufgrund seiner Genese kritisch betrachtet werden; war es doch der kurzzeitige SED-Generalsekretär Egon Krenz, der im November 1989

eine ‚Wende‘ (unter Beibehaltung des Führungsanspruches der SED) gefordert hatte, was von der damaligen Bürgerrechtsbewegung einhellig abgelehnt wurde. Bislang wurden die beiden Komplexe ‚68‘ und ‚89‘ meist getrennt voneinander thematisiert. Zu unterschiedlich scheinen auch die ikonischen Momente von 1968 und 1989: auf der einen Seite die Proteste gegen den Vietnamkrieg und die Ermordung Martin Luther Kings, die Bürgerproteste gegen die gefälschten DDR-Kommunalwahlen und der Mauerfall auf der anderen. Die leitenden Motive waren freilich bemerkenswert ähnlich: Beide Male waren Emanzipation, Politisierung und ein Mehr an gesellschaftlicher Verantwortung die Leitbegriffe und Zielvorstellungen des kollektiven Handelns. Beide Male gab es neben einer Verdichtung der Ereignisfolgen und der öffentlichen Diskurse auch charakteristische Fehlstellen, die unter anderem das Ost-West-Verhältnis betrafen. So wird im Rückblick deutlich, dass 1968 die in der ostdeutschen Kirche mit großer Anteilnahme verfolgte politische Umwälzung in der Tschechoslowakei und ihre gewaltsame Unterdrückung durch die Sowjetmacht bei den westdeutschen Protestierenden keine adäquate Reaktion auslöste. Im Vorfeld der Friedlichen Revolution von 1989 war zwar das Interesse am ostdeutschen Gegenüber insbesondere im kirchlichen Bereich sehr hoch. Welche organisatorischen Mühen und psychologischen Kosten die anschließende Systemtransformation in den ostdeutschen Bundesländern mit sich bringen würde, konnte aber selbst in bald derart eng vernetzten Bereichen wie der Religionspädagogik nicht zureichend eingeschätzt werden.“ (10f.) Und weiter: „Während das im August 1989 von Klaus-Peter Hertzsch für eine Hochzeit verfasste Lied ‚Vertraut den neuen Wegen‘ (heute EG 395) zu einer Hymne der Friedlichen Revolution in den Evangelischen Kirchen wurde, gab die im September 1989 von Scorpions-Sänger Klaus Meine geschriebene Rockballade ‚Wind of Change‘ der allgemeinen Umbruchsstimmung in Politik und Gesellschaft einen Ausdruck. Der Titel des vorliegenden Tagungsbandes macht mit seinem Bezug auf diese Ballade deutlich, dass die Autorinnen und Autoren aus der Kirchengeschichte, Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik ihre Fallstudien zur ost- und westdeutschen Religionspädagogik auf den allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Wandel beziehen, für den die Chiffren ‚1968‘ und ‚1989‘ heute stehen.“ (24f.)

Der 35. Band des Jahrbuchs für Biblische Theologie (JBTh) trägt die Überschrift *Bildung* und wird von Ralf Koerrenz und Tobias Nicklas im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 7887-3500-5) als Herausgeber verantwortet. In deren Vorwort heißt es: „‚Bildung‘ ist ein Container- oder Kofferbegriff, in den umgangssprachlich ganz unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen hineingepackt werden. Eine solche Uneindeutigkeit ermöglicht soziale Kommunikation, die für eine offene, demokratische Gesellschaft auch nie abzuschließen ist. Umso sinnvoller erscheint es, nach den verschiedenen Ausprägungen und Modellen im Verständnis von ‚Bildung‘ zu fragen.

Im vorliegenden Jahrbuch für Biblische Theologie knüpfen wir zunächst an den allgemeinen und wohl noch weitgehend konsensfähigen Gedanken an, dass ‚Bildung‘ in der deutschen Sprache als eine spezifische Kennzeichnung des Menschen und dessen Umgangs mit dem eigenen Lernen entworfen worden ist. Wichtig ist es dabei, die Nutzung des Begriffs ‚Bildung‘ und die nähere Bestimmung der Sache ‚Bildung‘ zu unterscheiden und zu klären. Der Sache nach gibt es – insbesondere über die neuhumanistische Variante der Bildungstradition bei Wilhelm von Humboldt oder Friedrich Immanuel Niethammer – die Tradition, ‚Bildung‘ mit dem Paideia-Konzept in der griechischen Antike in einen sachlichen Zusammenhang zu bringen. Der Begriff ‚Bildung‘ wird dabei über die ‚Sache‘ einer bestimmten Anthropologie an die griechische Antike rückgebunden. Vor allem eine ideale Vollendung des Selbst und Streben nach Harmonie werden als sachliche Merkmale des Begriffs dann in den Vordergrund gerückt. In letzter Konsequenz wird die Paideia-Konzeption damit als

Vorläufer und Grundlage des deutschen Bildungsbegriffs ausgedeutet. Wenn wir jedoch auf das Verständnis von ‚Bildung‘ bei Moses Mendelssohn blicken, das rund zehn Jahre vor Humboldts Fragment zur ‚Theorie der Bildung‘ als Antwort auf die Frage ‚Was heißt aufklären?‘ publiziert wurde, eröffnen sich auch andere Möglichkeiten, ‚Bildung‘ sachlich näher zu bestimmen. ‚Bildung‘ ist danach eine Kennzeichnung des Mensch-Seins, mit der durch bewusste Formen des Handelns (Kultur) und des Denkens (Aufklärung) eine kritische Selbstbezüglichkeit/Selbstreferentialität in der Auseinandersetzung mit/Aneignung von Wirklichkeit in den Blick genommen wird. Die Hypothese, der mit unserem Band nachgegangen wird, ist, ob in den biblischen Überlieferungen eine eigene sachliche Füllung von Bildung als Umgang mit (dem eigenen) Lernen rekonstruiert werden kann: in Form von anthropologischen Figuren, mit denen der Mensch sein Verhältnis zu Gott, zu Mitmenschen und der Welt, aber auch zu sich selbst unter speziellen Vorzeichen bedenken soll. Die Hypothese geht dabei von dem schlichten Gedanken aus, dass der Mensch in und mit den biblischen Überlieferungen in seinem Lernvermögen angesprochen wird. Die grundlegende These des Bandes besteht somit darin, dass das mit einem so verstandenen Begriff von ‚Bildung‘ Gemeinte in der Bibel nicht nur präsent ist, sondern eine bedeutende Rolle spielt. Die biblische Bestimmung des Menschen als zum Lernen befähigtes (und verdammtes) Wesen ist dann die Brücke, in der eine Verbindung von Bibel und Bildung gesehen werden kann. Diese Brücke wird dann noch verstärkt, wenn man die Leserin/den Leser als Teil des Textes ‚Bibel‘ beschreibt, die diesen Text in einem existentiellen (und für die Gemeindepraxis konstitutiven) Verständigungsrahmen durch Aktualisierung erst erschafft – und so einer Welt gegenüberstellt, in der permanent die Herausforderung präsent ist, sich selbst in Prozessen des Lernens zu finden. Es geht damit um (existentielle) Fragen wie die, woran sich Menschen orientieren, woran sich Menschen erinnern, worauf Menschen vertrauen – und die Antworten auf diese Fragen entwickeln eine Grundlage dafür, wie sich Menschen in ihrem Lernen zu ihrem Lernen verhalten. Wenn ‚Biblische Theologie‘ mit Blick auf sozial- bzw. kulturwissenschaftliche Themen Mehr und Anderes sein soll als eine lose Kopplungswissenschaft (Bibel und ...), in der die biblischen Texte als ein mögliches Thema, als ein Gegenstand unter anderen mit anderen Themen, anderen Gegenständen in Verbindung gebracht werden, dann bietet gerade ‚Bildung‘ die Möglichkeit, über eine Grundlagentheorie der Anthropologie in ein Gespräch einzutreten. Auf den Punkt gebracht: Bibel wird dann nicht (nur) verstanden als ein Gegenstand, ein Inhalt, als ein ‚Bildungsgut‘, das zu wissen, zu kennen, zu verarbeiten auch ‚wichtig‘ oder ‚bedeutsam‘ wäre. Bibel wäre vielmehr die Grundlage für eine anthropologische Ausdeutung des menschlichen Lernens, für eine eigene Konturierung eines Deutungsmusters ‚Bildung‘, in dem es um eine bestimmte Art der Erinnerung, eine bestimmte Art der Orientierung, eine bestimmte Art des Selbstverhältnisses geht. Ganz überspitzt formuliert: Ein biblisch fundiertes bzw. rückgebundenes Verständnis könnte mit einer eigenen Vorstellung von Orientierung und Erinnerung einen eigenständigen (anthropologisch fundierten) Beitrag in die allgemeine Verständigung über ‚Bildung‘ eintragen. Im Aufbau unterscheidet sich dieser Band von der üblichen Struktur anderer Jahrbücher, die sich in der Regel an theologisch tradierten Fachkulturen und deren Abfolge von Alten Testament bis Praktische Theologie orientiert. Unser Aufbau folgt, soweit möglich, den biblischen Texten. Wir haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher Provenienz (von der ‚klassischen‘ Exegese bis zu Sozialwissenschaften) gebeten, biblische Texte und Motivkonstellationen unter dem Vorzeichen von Lernen als Reflexion von Gottesbeziehung, Weltbeziehung, Selbstbeziehung zu lesen. Sowohl auf der Gegenstandsebene als auch auf der Rezeptionsebene entstand so ein spezieller Durchgang durch exemplarische Konstellationen der biblischen Überlieferung von Genesis bis Apokalypse. Der Band stellt somit einen Versuch

dar, die Lebenswirklichkeit und Lebensbedeutsamkeit der biblischen Überlieferung zu thematisieren. Die Relevanz der biblischen Texte bewährt sich gerade darin, dass sie in das Lernen als Leitfaden des eigenen Lebens übersetzt werden können. Dass die biblischen Texte selbst dabei unterschiedliche, plurale Orientierungsmuster für das eigene Lernen anbieten, ist und bleibt eine große Stärke der Mehrdeutigkeit, solange im Blick behalten wird, dass es sich immer um eine zugleich umgrenzte und fokussierte Vielfalt, keineswegs jedoch um eine autoreligiöse Beliebigkeit des ‚anything goes‘ handelt.“ (VII ff.) Als weiterführende Lektüre passt gut die von Armin Kohnle in der Reihe „Große Texte der Christenheit“ in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06843-2) herausgegebene, neu übersetzte und kommentierte Ausgabe *Glaube und Bildung zu den beiden großen Lebensthemen von Philipp Melanchthon*. Der Herausgeber schreibt in seinem Vorwort zur Neuausgabe: „Philipp Melanchthon (1497-1560) war einer der produktivsten Autoren des 16. Jahrhunderts. Aus seinem riesigen Werk diejenigen Arbeiten auszuwählen, die den Kriterien für die Aufnahme unter die ‚Großen Texte der Christenheit‘ entsprechen, bleibt immer eine subjektive Entscheidung. Einige der langfristig wirkungsvollsten Schriften Melanchthons wie die Grundbegriffe des christlichen Glaubens (*Loci communes*) von 1521 oder das Augsburger Bekenntnis von 1530 erfüllen zwar in idealer Weise das Kriterium, zum unverzichtbaren Wissensbestand für das heutige Christentum zu gehören, hätten jedoch zu einseitig die theologisch-dogmatische Seite Melanchthons beleuchtet. Sein Anliegen war jedoch vielfältiger und umfassender. Deshalb wurden drei kleinere Melanchthon-Texte ausgewählt, die zusammengenommen seinen Beitrag zur Wittenberger Reformation und zur Entwicklung des christlichen Denkens treffend charakterisieren. *Glaube und Bildung* waren die Lebensthemen Philipp Melanchthons. In seiner Wittenberger Antrittsrede aus dem Jahr 1518 unterzog er das traditionelle philosophische Grundlagenstudium an den Artistischen Fakultäten einer scharfen Kritik und forderte eine Hinwendung zu den Bildungsstandards und zu den Sprachen der klassischen Antike. Der Humanist Melanchthon verstand dieses Programm, das hier erstmals in Verbindung mit den Begleittexten des Originaldrucks vorgestellt wird, dezidiert auch als Beitrag zu einer Neuausrichtung des Theologiestudiums. Melanchthons Bildungsanliegen und die Zielsetzung der Reformation Martin Luthers ergänzten sich. 1518 begann die lebenslange Zusammenarbeit Luthers und Melanchthons im Dienste des Evangeliums. Einige Jahre später, als diese Kooperation längst eingespielt war, fasste Melanchthon die evangelische Lehre für den Landgrafen Philipp von Hessen kurz und prägnant zusammen und bereitete damit der Hinwendung eines der wichtigsten Reichsfürsten zur Reformation den Boden. Die Unterweisung an den Landgrafen zeige zugleich und in allgemeinverständlicher Weise, welchen Erkenntnisstand Melanchthon als Schüler Luthers, aber auch als eigenständiger theologischer Denker im Jahr 1524 erreichte hatte. Melanchthons Verhältnis zu Luther blieb bis zu dessen Tod 1546 eng, obwohl sich die schwärmerische Freundschaft der frühen Jahre allmählich in eine vertrauensvolle, wenngleich nicht spannungsfreie Kollegialität verwandelte. Melanchthons Rede am Grab Luthers, die dritte der hier aufgenommenen Schriften, ist wie kein anderer Text geeignet, die kirchengeschichtlich so bedeutsame Arbeits- und Lebensgemeinschaft der beiden Häupter der Wittenberger Reformation zu beleuchten.“ (5f.)

Die im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 506-70498-6) veröffentlichte Züricher Dissertation *Menschenrechte – Bildung – Religion. Bezugsfelder, Potentiale, Perspektiven* von Jasmine Suhner stellt eine imposante Leistung dar, die von folgenden Fragestellungen ausgeht: „Dass, aus theologischer wie menschenrechtsbezogener Perspektive, systematische Bezüge und Parallelen zwischen Religion und Menschenrechten bestehen, ist in der Forschung in den vergangenen Jahren oft thematisiert worden. Dass religiöse Bildung zur Menschenrechtsbildung einen Beitrag leisten

kann, wurde und wird in der (Bildungs-) Politik ebenso wenig angezweifelt. Inwiefern welches Modell religiöser Bildung dies zu tun vermag, ist wenig erforscht und von erheblichem bildungspolitischem Interesse und religionspädagogischer Bedeutung. Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Fragen für die vorliegende Arbeit ableiten: - Welche Herausforderung ergibt sich für eine theologisch mitverantwortete öffentliche religiöse Bildung aus der Perspektive der Menschenrechte und für die Zielformulierungen der Menschenrechtsbildung? - Wie wird innerhalb religionspädagogischer Werke sowie innerhalb einzelner im Schweizer Raum gängiger religionsdidaktischer Ansätze Menschenrechtsbildung erkennbar? - In welcher Hinsicht lässt sich der spezifische Bezug zu Religion, der Beitrag und ein spezifisch christlich-theologischer Deutungsanspruch exemplarisch fassen? - Welches (Selbst-)Verständnis von Theologie ist für eine (theologisch fundierte und mitverantwortete) religionspädagogische Reflexion auf Bildung und Menschenrechtsbildung relevant und welche didaktischen Konsequenzen können daraus sowohl für die generelle staatlich verantwortete Wertebildung wie für eine zukünftige Menschenrechtsbildung im Kontext pluralitätsfähiger öffentlicher Bildung gezogen werden? Die vorliegende Arbeit grenzt damit das Spannungsfeld zwischen Bildung, Religion und Menschenrechten aus unterschiedlichen Perspektiven ein. Hier ein sinnvolles Verhältnis untereinander zu definieren und mittels didaktischer und bildungspolitischer Überlegungen zu schaffen, wird als eine Hauptaufgabe angesehen. Die Frage, wie in der öffentlichen religiösen Bildung beziehungsweise ihren Alternativen menschenrechtsbezogene Werte integriert oder vermittelt werden, ist hermeneutischer Ausrichtung. Es geht zunächst um die Bestandsaufnahme und das Verständnis der aktuellen Diskussion sowie um den Nachvollzug der Kriterien der jeweiligen Bezugsfelder und Akteure. Der Fokus dieser Arbeit ist jedoch nicht nur ein hermeneutischer. Diese innerhalb der evangelischen Theologie sich verortende Arbeit geht anschließend auch über die hermeneutische Zielsetzung hinaus, indem sie sich selbst in die – auch normativ zu verstehende – religionspädagogische Diskussion einschaltet, basierend auf der Überzeugung, dass die veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen nicht nur die staatliche Bildungspolitik, sondern auch die Theologie vor bisher nicht hinreichend erforschte Anfragen führt. Hierbei strebt die vorliegende Arbeit vor allem an, eine religionspädagogische relevante, für den inner- und intertheologischen, interdisziplinären sowie interreligiösen Dialog kompatible und praxisnahe Grundperspektive auf die Gegenwart und Zukunft öffentlicher religiöser Bildung zu entfalten. Selbstverständlich sind auch diese Darstellungen, insofern sie vernünftig nachvollziehbar, mit allen sonstigen wissenschaftlichen Erkenntnissen vereinbar, in ihrer Bedeutsamkeit einsichtig und auf Praxiserfahrungen beziehbar sein sollen, nur in ständigem Dialog mit ihren anderen Bezugswissenschaften – Philosophie, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politik, Geisteswissenschaften generell – zu entwickeln. Insgesamt liegt der Fokus dieser Arbeit darauf, öffentliche religiöse Bildung aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive in ihrem gesellschaftlichen, theologisch-religionswissenschaftlichen und situativen Zusammenhang zu durchleuchten und sie hierzu exemplarisch mit der politisch zentralen und bildungspolitisch vieldiskutierten Menschenrechtsbildung zu konfrontieren – sie gleichsam anhand der Kriterien der international wie national essentiellen Menschenrechtsbildung – und damit der Menschenrechte in ihrem Inhalt wie in ihren Auswirkungen auf pädagogische und didaktische Ansätze – zu durchleuchten und an ihnen zu prüfen.“ (9ff.) Die Schwerpunkte und innovativen Ansätze, aber auch die Grenzen der fast 600seitigen Arbeit werden wie folgt zusammengefasst: „Der mit der Arbeit angestrebte Erkenntniswert lässt sich in folgenden Aspekten resümieren: - einer systematischen Erforschung, Darstellung und Reflexion der menschenrechtspädagogischen Bezugsfelder religiöser Bildung, wie sie sich in für den gegenwärtigen Schweizer Bildungskontext relevanten

religions- und menschenrechtspädagogischen Quellentexten fassen lassen; - einer Multiperspektivität des Zugangs der Analyse, der religionspädagogische, menschenrechtspädagogische und theologische Fragestellungen umfasst; - einem Versuch der Möglichkeit der öffentlichen Kommunikabilität der grundlegenden religionspädagogischen und -didaktischen Fragestellungen und möglicher darauf reagierender religionspädagogischer Konzeptionen mittels deren exemplarischer Fassung in der Sprache der Menschenrechte bzw. Menschenrechtsbildung. Insgesamt intendiert die Arbeit eine multiperspektivische Darstellung, eine integrative, synthetisierende Reflexion und Diskussion bildungspolitischer, menschenrechts- und religionspädagogischer Themenfelder sowie eine metatheoretische Reflexion des gesamten Diskurses um öffentliche religiöse Bildungsaufgaben und -entfaltungsmöglichkeiten in umfassendem Sinne. Die Grenzen der Arbeit und des gewählten methodischen Zugangs liegen darin, dass der theoretische Diskurs bzw. die theoretische Ebene der Relevanz und des Potentials öffentlicher religiöser Bildung Gegenstand der Untersuchung ist, dabei aber sowohl die konkreten Entstehungsgeschichten dieser Diskurse nur am Rande als auch die tatsächlichen Auswirkungen und Möglichkeiten in der alltäglichen Praxis, im konkreten Unterrichtsgeschehen, nicht dargestellt werden. Insofern der Fokus der Arbeit auf der religions- und menschenrechtspädagogischen Perspektive liegt, werden zudem entsprechende pädagogische und theologische Implikationen vergleichsweise wenig ausführlich dargestellt. Hier wäre dann weiterer Forschungsbedarf angezeigt. Diese Forschungsarbeit will von Beginn weg nicht verleugnen, dass sie auch ein Plädoyer ist: für die Integration der Dimension von Religion(en) in eine zeitgemäße und zukunftsorientierte Theorie der öffentlichen Bildung. Insofern diese Arbeit konstitutiv geprägt ist durch das Bewusstsein um die Existenz und Relevanz *verschiedener* Perspektiven – auf Religionen wie auf Menschenrechte –, folgt sie ihrer Zielsetzung – dem Anspruch, mit der Menschenrechtsbildung eine global wesentliche Sichtweise ins Zentrum religionspädagogischer Diskurse zu rücken – im Wissen, dass diese Sichtweise nur in Relation zu anderen Sichtweisen deutlich werden kann und der ihr eigene Ton in diesem Sinn nicht anklagend ist, sondern Achtsamkeit anstrebend und Dialog einfordernd. Damit möchte sie zu einer für alle Bildungsbeteiligten relevanten Perspektive führen, wie Religionen als prägender Teil der gesellschaftlichen Realität wahrzunehmen sowie privat und öffentlich produktiv in die öffentliche Bildung zu integrieren sind. Ebenso wenig kann und will geleugnet werden, dass die bildungstheoretische Argumentation der vorgetragenen Überlegungen zum Problemfeld der Zukunft öffentlicher religiöser Bildung vornehmlich an der evangelischen Religionspädagogik geschult ist sowie, aufgrund des spezifischen Interesses der Autorin, eng verbunden auch mit der Didaktik der Menschenrechte. Sämtliche Methoden als auch Ergebnisse jeglicher im Rahmen dieser Untersuchung stattfindenden theologischen Reflexionen erfolgen selbsterklärend in Bezugnahme auf Forschungsmethoden und -ergebnisse anderer für religiöse Bildung und Menschenrechtsbildung relevanten Disziplinen – also in fortwährendem Dialog mit Religionswissenschaft, Sozialwissenschaften, Pädagogik, Geisteswissenschaften usw. Dass hierbei überkonfessionelle und interreligiöse Ansichten miteinbezogen werden, ist inzwischen ebenso üblich wie unerlässlich; ohnehin verlaufen wesentliche theologische Einheits- und Trennungsmomente m. E. quer durch die Religionen. Dies vermag die Perspektive über das Evangelische hinaus zu erweitern, ändert aber nichts an der prinzipiellen Perspektivität, von der her Analysen und Gedankengänge erfolgen. (...) Vor diesem Hintergrund stellt die vorliegende Untersuchung den Versuch dar, die Not der perspektivischen Begrenzung zu einer diskursiven Tugend hin zu wenden.“ (22ff.)

Im Mohr Siebeck Verlag (ISBN 8252-5604-3) haben Konstantin Lindner und Mirjam Zimmermann als UTB das hervorragende *Handbuch ethische Bildung* herausgegeben. Sie beschreiben darin zunächst die Herausforderungen ethischer Bildung zutref-

fend: „Die Sorge um die Zukunft unseres Planeten, der Wunsch nach einem friedfertigen gesellschaftlichen Miteinander, Fragen nach Gerechtigkeit angesichts der immer weiter auseinanderklaffenden Schere zwischen Arm und Reich sowohl weltweit als auch in Europa, das Bedürfnis nach gelingender Lebensgestaltung, die Herausforderungen des medizinischen Fortschritts ... Wertefragen, damit verknüpfte ethische Urteile sowie wertebasiertes Handeln sind zentral für die Gestaltung des menschlichen Alltags und erfordern eine bildende Auseinandersetzung. Neben den Familien und Peergroups stellt die Schule einen wichtigen Ort ethischer Bildungsprozesse dar. Im Rahmen ihres Erziehungsauftrags begleitet sie Heranwachsende bei deren Entwicklung zu verantwortungsbewussten und mündigen Mitgliedern der Gesellschaft. In interpersonalen Begegnungen sowie anhand vielfältiger semirealer oder realer Settings eröffnet Schule daher den Schülerinnen und Schülern Lern- und Bildungsgelegenheiten, um ethische Herausforderungen reflexiv anzugehen, den entsprechenden Möglichkeitsraum ethisch relevanter Situationen zu erweitern und wertorientiertes Urteilen sowie Handeln einzuüben. Insbesondere Begründungs-, Urteils- und Reflexionsaspekte markieren dabei die spezifischen Potenziale ethischer Bildung in der Schule, die sowohl im Schulleben als auch in den einzelnen Unterrichtsfächern zur Geltung gebracht werden. Im Konzert schulischer Fächer wird dem Religionsunterricht – wie auch dem Ethikunterricht – ein großer Vertrauensvorschuss in Bezug auf die Förderung ethischer Bildung zuerkannt. Wenngleich religiöses Lernen auf mehr zielt als nur die Anbahnung ethisch relevanter Kompetenzen, so erscheint dieses Vertrauen insofern gerechtfertigt, als Religionen oder philosophische Ansätze explizit ethikbezogene Erfahrungszusammenhänge konturieren – unter anderem Fragen gelingender Lebensgestaltung. Denn Religionen bieten seit jeher Gläubigen Orientierung hinsichtlich eines als sittlich gut bewerteten Lebens und leiten dabei aus ihren jeweiligen Traditionen ethische Reflexions- und Handlungsoptionen ab, die auch in (religiös-)ethischen Lern- und Bildungsprozessen am Lernort Schule Vergewisserungsmöglichkeiten darstellen. Hierbei gilt es jedoch den Aspekt ‚Bildung‘ ernst zu nehmen: Stets sind es die Subjekte, die für sich zu einer begründeten Position finden müssen, ob und in welcher Hinsicht sie sich an religiös signierten Wegmarken bei ethischen Entscheidungen orientieren. Diesen Prämissen sehen sich die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren beim vorliegenden *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (HeB) verpflichtet: Sie wollen für das vielfältige Panorama an Aspekten sensibilisieren, die es zu berücksichtigen gilt, um die Subjekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse bei ihrer Bildungsaufgabe zu unterstützen. (...) In dieser Traditionslinie verschiedener, religionspädagogisch verantworteter Überblickswerke zu Fragen ethischer Bildung stehend, gestaltet das HeB sein Spezifikum durch die systematische Integration aktueller Forschungsergebnisse zu religionspädagogischen, theologisch-ethischen, philosophischen und bildungswissenschaftlichen Facetten der Frage nach einer gelingenden ethischen Bildung. Mit verschiedenen Fokussierungen eröffnet es Studierenden, in Bildungskontexten Tätigen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eine multiperspektivisch angelegte Basis zur reflektierten Planung, Initiierung, Durchführung und Evaluation ethischer Lern- und Bildungsprozesse. Spezifisch im Fokus steht dabei der schulische Religionsunterricht, aber auch andere institutionalisierte Orte religiöser Bildung wie Kindertagesstätten, Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung stellen Referenzpunkte dar. In sieben Kapiteln werden im HeB nach dieser kurzen Einleitung (Kapitel I) zentrale Koordinaten ethischer Bildung bearbeitet und insbesondere aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive fokussiert: - Heranwachsende als Subjekte ethischer Lern- und Bildungsprozesse (Kapitel II), - begriffliche und konzeptuelle Grundlagen ethischer Bildung (Kapitel III), - ethische Fragen in theologischem Horizont wie z.B. politische Ethik, Wirtschafts- oder Umweltethik (Kapitel IV), - Po-

sitionen verschiedener Religionen zu Ethik und ethischer Bildung (Kapitel V), - Aspekte ethischer Bildungsprozesse im Religionsunterricht wie z. B. Kompetenzorientierung, Inklusion oder die Wahrheitsfrage (Kapitel VI), - zentrale Lernwege und Medien ethischer Bildung wie z. B. Lernen an Fallstudien, an Dilemmata, durch Handeln, mit Literatur oder im digitalisierten Raum (Kapitel VII), - ethische Lern- und Bildungsprozesse in Kindertagesstätten, in der Gemeindefarbeit oder der Erwachsenenbildung (Kapitel VIII). Die verschiedenen Beiträge des HeB wurden dankenswerterweise von Expertinnen und Experten für die jeweilige Thematik verfasst. Dadurch hofft das Handbuch seinem Anspruch gerecht zu werden, die Fülle der Forschungsperspektiven auf den Themenkomplex ‚ethische Bildung‘ zu repräsentieren. Diese Vielzahl führt dazu, dass das den Themenkomplex beschreibende weite Begriffsfeld zur Geltung kommt. Insbesondere das Begriffspaar ‚ethische Bildung‘ und ‚Wertebildung‘ repräsentiert dabei die Metaperspektive des HeB, weshalb beide Begriffe über die verschiedenen Beiträge hinweg weitgehend synonym verwendet werden. Nuanciert gefasst beschreibt ‚Wertebildung‘ dabei eher einen umfassenderen Radius, der Terminus ‚ethische Bildung‘ wiederum fokussiert eher die auf Reflexion bezogenen Dimensionen, welche für Lern- und Bildungsprozesse in institutionellen Zusammenhängen besonders bedeutsam sind; gleichwohl sollen dabei auch praktische Dimensionen angesprochen werden.“ (3ff.) Ein wichtiges neues Standardwerk!

Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung lautet der Titel des Buches von Katrin Bederna im Matthias Grünewald Verlag (ISBN 7867-3191-7). In ihrer Einführung „...weil ihr uns die Zukunft klaut!“ konturiert die Verfasserin sehr einleuchtend eine religiöse transformative Nachhaltigkeitsbildung: „Was hat Theologie, was hat religiöse Bildung hier beizutragen? Die Antwort auf diese Frage hängt zuerst davon ab, wie man die Möglichkeitsbedingungen einer Transformation zur Nachhaltigkeit einschätzt: Reichen technische (Innovationen, Effizienzgewinne) und politisch-ökonomische Strategien (Verbote oder Anreize durch Marktmechanismen, Steuern, Abgaben oder Subventionen)? Wenn das so wäre, könnte sich Bildung für nachhaltige Entwicklung beschränken auf die Ausbildung von Problemlösekompetenzen, Kreativität und Zukunftsorientierung und hätte ihren angestammten Ort in den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächergruppen. Dann hätten sogar diejenigen Recht, die BNE für normativ überladen halten und einen Rückzug auf Kompetenzentwicklung favorisieren. Vier Gründe machen es allerdings sehr unwahrscheinlich, dass Technik, Ökonomie und Politik das Problem der Überschreitung der planetaren Grenzen und globaler sozialer Probleme angebotsseitig lösen können: Erstens hilft aufgrund der Endlichkeit des Planeten und der zahlreichen Rebound-Effekte und Dilemmata technischer Nachhaltigkeitslösungen nicht allein eine Umstellung auf *anderen* Konsum, *andere* Mobilität etc. Es bedarf zusätzlich einer Substitution bzw. Reduzierung jeglichen Konsums. Es bedarf von Seiten der Individuen also der *Suffizienz*. Damit suffizientes Handeln für den Einzelnen nicht zu Statusverlusten und Ausgrenzung führt, ist zweitens ein Wandel der geteilten Vorstellungen von gutem Leben nötig. Drittens muss der Einsatz genannter politisch-ökonomischer Strategien demokratisch legitimiert und getragen werden, wozu es wiederum der Überzeugung der Individuen bedarf. Viertens müssten auch die hier gefragten Deutungs-, Vermittlungs- und Entscheidungseliten von der Notwendigkeit des Einsatzes für Nachhaltigkeit überzeugt sein, um diesen durchzuhalten, wenn er kurzfristigen zweckrationalen Interessen widersprechen sollte. Die nötige Transformation ist also im Zentrum eine zivilisatorisch-kulturelle Herausforderung. Auf der Ebene der Kultur, der Motive und Bedarfe ist es (anders als hinsichtlich technischer Fragen) durchaus ungewiss, ob die ökologisch-soziale Transformation gelingt. Genaue: Ob sie erstens so schnell gelingt, wie nötig (Schrumpfung und Dekarbonisierung bis 2050, die dazu nötigen Weichenstellungen entsprechend frü-

her), und ob sie zweitens zeitnah geplant oder später gewaltsam kommt, als Transformation oder als Deformation, ‚by design or by desaster‘. Es bedarf also gesellschaftlicher Anstrengungen, die Transformation zivilisatorisch-kulturell voranzutreiben. Hier ist die Kompetenz der Religionen offensichtlich – wenn auch ihre Relevanz für heutige Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland keine herausragende ist. Religionen können als älteste *global player* eine bedeutsame Rolle für die zivilisatorisch-kulturelle Seite der sozial-ökologischen Transformation spielen: als prophetisch-kritische Instanz in öffentlichen Diskursen, durch religiöse Überzeugungen, die das Prinzip Nachhaltigkeit stützen und konturieren, als Fundus suffizienzorientierter Lebensformen und Kontingenzbewältigungs-Praktiken und durch ihre begründete Hoffnung, die mehr ist als eine Utopie von Nachhaltigkeit. Diese Rolle füllten sie insbesondere in den Anfangszeiten des Umwelt- und Entwicklungsdiskurses bis zur Rio-Deklaration 1992 aus. Dass Theologie und Kirchen die ökologischen Zeichen der Zeit lesen und als gesellschaftlichen und politischen Auftrag begreifen sollen, liegt begründet in der politischen Pointe der Reich-Gottes-Botschaft, in der Option für die Armen und für die Schöpfung. Religionspädagogik muss gerade in dieser Situation, wie Bernhard Grümmel darlegt, ‚kontextuell werden‘, also die Zeichen der Zeit mit der Hilfe anderer Wissenschaften lesen und sie im Licht der christlichen Botschaft reflektieren. Sie muss ‚diskursfähig werden‘, um die kritisch-transformative Kraft des Glaubens, die Wahrheit der unbedingten Liebe zu den Leidenden und Armen, in öffentliche Diskurse hinein zu übersetzen. Und sie muss ‚subjektorientiert sein‘, interessiert an Identität und Freiheit der Jugendlichen – die allerdings befreiungstheologisch zu verstehen ist: keine leere und nie gänzlich erfüllbare Freiheit von Auswahl und Konsum, sondern eine Freiheit, die ihren eigentlichen Inhalt in der Freiheit der Anderen findet, die sich der anderen Freiheit öffnet und sie anerkennt. Letzteres ist für Nachhaltigkeitsfragen doppelt relevant, da es hier nicht nur um die eigene Lebenszeit geht, sondern auch um die der Zukünftigen, die sich nicht mehr uns anerkennend werden revanchieren können. ‚Bildung bleibt ohne eine das Bildungsstreben sinnvoll kontextualisierende Vision wahren Lebens am Ende leer‘. Im Rahmen des Prinzips Nachhaltigkeit ist die Frage zu beantworten, wie ‚Natur‘ und wie die zukünftigen Anderen in diese Vision hineingehören und wie sich hier Hoffnung und Verantwortung oder theologisch gesagt: das Handeln Gottes und die Mitarbeit am Reich Gottes zueinander verhalten. Mit letzterem ist bereits angedeutet, dass religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr ist als ethisches Lernen mit einem bestimmten Thema. Christliche Gottrede (sei es in der wissenschaftlichen Theologie, sei es im Religionsunterricht) ist durch die Zeitdiagnose der fundamentalen Nicht-Nachhaltigkeit herausgefordert. Die Glaubensaussagen, die eine Beziehung Gottes zur Welt und darin zum Menschen behaupten, sind in diesem Licht neu zu formulieren und zu übersetzen.“ (15ff.) Dieser äußerst wichtigen Zeitansage religiöser BNE geht es um „ethische Urteilsfähigkeit und Spiritualität, Resilienz gegen das als normal Geltende, Phantasie und Mut zum Andersdenken, aber auch um analytische und politische Fähigkeiten. (...) Wenn man Nachhaltigkeit als ‚Suchprinzip‘ nicht nur nach normativ richtigen, sondern auch nach gesellschaftlich wirkungsvollen Wegen in eine zukunftsfähige Welt sieht, zielt religiöse BNE auf eine Selbstverortung in der Welt, die die Faktoren dieser Suche entdeckt, durchdringt und sich zu ihnen verhält: ethisch und politisch urteilsfähig, schöpfungsspirituell geerdet und verantwortlich, wissend sowohl um die eigene Wirksamkeit als auch um Grenzen und Beistand.“ (22) Zurecht ein Buch für alle, die die kommende Generation mit dieser Zukunft nicht alleine lassen wollen!

In der neuen Reihe „Religions- und gemeindepädagogische Perspektiven“ ist im Comenius-Institut Münster (ISBN 943410-28-0) die von Thomas Böhme, Gotthard Fermor, Hildrun Keßler und Christian Mulia herausgegebene Veröffentlichung *Digi-*

tale Bildung und religiöse Kommunikation erschienen. Zu Chancen und Herausforderungen von Digitalisierungsprozessen in Kirche und Schule schreiben die Herausgebenden in ihrer Einleitung: „Ein Gliederungsprinzip zur Vermessung des komplexen Feldes wäre es, die digitale Praxis auf der *Makroebene* (z.B. ‚Kultur der Digitalität‘ und ‚Neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit‘), *Mesoebene* (z.B. Kommunikations- und Verwaltungsprozesse innerhalb der Kirche als Non-Profit-Organisation) und *Mikroebene* (z.B. digitales Lernen in der Konfirmandenarbeit) zu betrachten. Anstelle einer solchen differenzierten Analyse werden im Folgenden einzelne Aspekte aus neueren Publikationen herausgegriffen, um in die Fragestellung einer zunehmenden Digitalisierung kirchlichen Handelns einzuführen. Hieran lässt sich exemplarisch ablesen, mit welcher thematischen Fokussierung und inhaltlichen Haltung kirchliche Leitungsgremien wie universitäre Theologie auf kulturelle Veränderungsprozesse – zustimmend und abgrenzend, ermutigend und warnend – Bezug nehmen. Aufschlussreich erscheint es, das explizite bzw. implizite Leitbild von Kirche im Kontext der digitalen Gesellschaft zu beleuchten. Digitalisierung bezeichnet zum einen die *medientechnologische Entwicklung* – basierend auf dem Prinzip der binären Kodierung (Zeichenfolgen von 0 und 1) und deren technischen Umsetzung in Mikroprozessoren – und zum anderen den daraus hervorgehenden kulturellen Wandel der Gesellschaft. Die zugrunde liegende Steigerungsdynamik in quantitativer wie qualitativer, räumlicher wie zeitlicher Hinsicht bringt Ralph Charbonnier auf den Punkt:

„Digitalisierung bezeichnet einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess, der durch den vermehrten Einsatz von digitalen Artefakten mit zunehmender Quantität (Datenmenge und Zahl der Artefakte), zunehmender Dynamik, Qualität und Leistungsfähigkeit (Datenverarbeitungsgeschwindigkeit und Speicherkapazität), zunehmender Durchdringungstiefe in Lebenswelten und systemischen Kontexten, mit zunehmendem Vernetzungsgrad und zunehmender, letztlich globaler Reichweite geprägt ist.“ Im Folgenden sollen fünf theologische bzw. kirchliche Zugangsweisen zu Prozessen der Digitalisierung umrissen werden, und zwar im Blick auf (1.) ethisch-anthropologische Konflikte, (2.) neue mediale Formen der religiösen Kommunikation, (3.) Herausforderungen und Chancen für die öffentliche Präsenz von Kirche, (4.) die Überführung gewachsener kirchlicher Formate in digitale Kontexte sowie (5.) die Plausibilisierung theologischer Grundeinsichten. In einem abschließenden sechsten Schritt werden Perspektiven einer digitalen Bildung skizziert.“ (11f.) Im Rahmen der *theoretischen Grundlagen* (I) werden sodann medienwissenschaftliche, praktisch-theologische und kirchenstrategische Aspekte entfaltet. Die *Praxiserkundungen* (II) nehmen verschiedene – religions- wie gemeindepädagogisch relevante – Altersgruppen und Lernorte in den Blick. Die Skizze dreier *Forschungsprojekte* (III) schließt das hilfreiche Heft ab. Dazu passt gut die Lektüre des im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 525-70278-9) erschienenen Buches *Generation ‚Social Media‘*. Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert von Philippe Wampfler. Zur Absicht seines Buches schreibt der Autor: „Es ist riskant, ein Buch einem aktuellen Thema zu widmen. Schnell wird es durch die Realität ein- und überholt. Laufende Forschungsprojekte werden ganz neue Erkenntnisse hervorbringen und den Einfluss Neuer Medien über längere Zeiträume beschreiben können. Mit den folgenden Kapiteln ist denn auch nicht der Anspruch verbunden, das Leben heutiger Jugendlicher unter dem Einfluss von Social Media abschließend zu beschreiben. Die ‚Generation Social Media‘ ist ein Hilfskonstrukt, mit dem sich einige mögliche Einflüsse des Medienwandels zeigen lassen. Sie sind in diesem Buch in drei Aspekte unterteilt – Körper und Geist, Beziehungen und Lernen. Dazwischen stehen kurze Intermezzi, die ergänzende Perspektiven einbringen und so zeigen, wie vielfältig die Problemlage und das Angebot an Beurteilungen und Lösungsvorschlägen letztlich

sind. Die einzelnen Kapitel und auch ihre Abschnitte sind isoliert lesbar, bilden aber zusammen ein Ganzes. Das Buch ist aus Blogartikeln zusammengesetzt, die in direkter Verbindung stehen und nur gemeinsam die verhandelte Konstellation genügend differenziert beschreiben können.

Wer die hier präsentierten Resultate der soziologischen, psychologischen, medizinischen und medienpädagogischen Forschung der letzten fünf Jahre zur Kenntnis nimmt, versteht grundlegende Zusammenhänge der Mediennutzung und Entwicklung Jugendlicher, die nicht auf die ersten 14 Jahre des 21. Jahrhunderts beschränkt sind. Ziel dieses Buches ist aber nicht nur Information über die Auswirkungen von Social Media. Es soll auch ein Anstoß sein, Urteile nicht aus der Perspektive der eigenen, erwachsenen Mediennutzung zu fällen, sondern die Bedürfnisse und Perspektiven Jugendlicher ernst zu nehmen. Dabei sind zwei Methoden besonders hilfreich: 1. Die Lektüre der Texte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die in ihren Feldforschungen intensiv mit Jugendlichen zusammenarbeiten. Darin werden oft Zusammenhänge untersucht, über die viele Menschen weiterhin spekulieren, obwohl klare Erkenntnisse dazu vorliegen. Sie werden auf den folgenden Seiten zusammengefasst. 2. Das offene Gespräch mit Jugendlichen selbst. Auf Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen bestehe ich, wenn immer möglich, auf einem Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Was Schülerinnen und Schüler Erwachsenen über ihre Haltung zu Neuen Medien erzählen können, erstaunt selbst Pädagogen immer wieder. Jugendliche nutzen ihre Smartphones selten naiv, sie denken selbst und zusammen mit anderen intensiv über die Auswirkungen ihrer technischen Hilfsmittel nach. Social Media nutzen sie mit unterschiedlichen Absichten und Vorgehensweisen; ihr Kommunikationsverhalten ändern sie regelmäßig. Und sie freuen sich, wenn Erwachsene sich für ihre Sicht interessieren und erzählen gern von ihrer Wahrnehmung. Wer sich für medienpädagogische Fragestellungen interessiert – und es ist zu hoffen, dass das möglichst viele Eltern und Lehrpersonen sind – sollte weniger über Jugendliche und mehr mit ihnen sprechen.“ (37f.)

Die vorzügliche Halle-Wittenberger Habilitationsschrift *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung* von Ulrike Witten ist im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-039650-0) in der renommierten Reihe „Religionspädagogik innovativ“ erschienen. Das Ziel dieser herausragenden Arbeit besteht darin, die „grundlegenden Aspekte von Inklusion in die religionspädagogische Theoriebildung einzubringen und Inklusion und Religionspädagogik wechselseitig zu erschließen, um daraus Impulse für eine inklusionstheoretisch reflektierte Religionspädagogik sowie für eine religionspädagogisch reflektierte Inklusionstheorie zu gewinnen.“ (18) Die Verfasserin erklärt zum Kontext und Aufbau ihres 624 Seiten umfassenden Opus Magnum: „Den Ausgangspunkt dafür bildete meine religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem inklusionspädagogischen Diskurs. Dies führte zur Annahme, dass zwischen Inklusions- und Religionspädagogik Linien bestehen, dass Anschlussstellen zu identifizieren sind und dass noch unausgeschöpfte Potenziale vorhanden sind, die es für eine zukunftsfähige Religionspädagogik zwingend gebieten, sich mit Inklusion befassen. Bei aller grundsätzlichen Aufgeschlossenheit von Religionspädagogik gegenüber Inklusion ergeben sich jedoch auch eine Reihe kritischer Anfragen sowie eine gewisse Skepsis gegenüber der zu Inklusion gehörenden Rhetorik. Eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion verfolgt daher auch das Anliegen, sich kritisch mit Inklusion zu befassen. Das Ziel einer wechselseitigen Erschließung von Inklusion und Religionspädagogik wird in drei Schritten verfolgt, die den *Aufbau der Arbeit* widerspiegeln. Im ersten Teil wird die Frage bearbeitet, was Inklusion eigentlich ist, wo Inklusion herkommt und was die Ziele von Inklusion sind. Der immens ansteigende Stand an Publikationen zu Inklusion sowie die zu-

nehmende Popularisierung erschweren es, diese Fragen zu beantworten, weil sich unter dem Stichwort Inklusion völlig unterschiedliche und zum Teil auch widersprüchliche Verständnisse von Inklusion finden. Angesichts des verunklarten Inklusionsbegriffs wird in *Teil I* für eine mehrperspektivische Erschließung von Inklusion plädiert. Auf diese Weise wird es möglich, dem hochkomplexen, dynamischen und unabgeschlossenen Theorem Inklusion nachzugehen. Ausgehend von der Diskussion, wie Inklusion eigentlich dargestellt und beschrieben werden könnte, wird begründet, warum eine historisch-genetische Herangehensweise unter vier Perspektiven angemessen ist, um Inklusion erfassen zu können. Unter der inklusionspädagogischen Herangehensweise als Leitperspektive des ersten Teils werden sowohl eine sozialwissenschaftliche, eine kulturwissenschaftliche sowie eine menschenrechtliche Perspektive auf Inklusion erläutert und deren inklusionspädagogischer Ertrag herausgestellt. Dabei wird erarbeitet, welche Facette von Inklusion die jeweilige Perspektive betont, wenn man den Sitz im Leben der Entstehung mit einbezieht. Es wird, indem der Sitz im Leben reflektiert wird, deutlich, auf welche Problemstellungen jeweils reagiert wird und warum welche Anliegen mit Inklusion ‚verbunden‘ werden. Den Sitz im Leben einzubeziehen ist entscheidend für die Einordnung der jeweiligen theoretischen Prämissen und bildet die Grundlage für eine konstruktiv-kritische Durchdringung. Weil Inklusion eine so schnelle und vielfältige Rezeption erlebt hat, drohen im Rezeptionsprozess die Theoriehintergründe und damit entscheidende Plausibilisierungen verloren zu gehen. So ist bspw. als Sitz im Leben der Inklusionspädagogik die jahrzehntelange Beobachtung fehlender Bildungsgerechtigkeit mit zu bedenken, was sich insbesondere in bestimmten Förderschularten in problematischer Weise verdichtet. Bezieht man diese Missstände als Sitz im Leben mit ein, dann wird deutlich, dass Forderungen, wie die nach einer Schule für alle, oder dass Inklusion nicht nur als ein Anliegen von „Menschen mit Behinderung“ zu sehen ist, als *Antworten auf Missstände* verstanden werden müssen. Werden diese Forderungen nicht im Zusammenhang mit den damit verbundenen Grundsatzanfragen und losgelöst von ihrem Kontext betrachtet, ist dies für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit Inklusion hochproblematisch, denn dann kommt es zu Verkürzungen und Missverständnissen. Demzufolge ist es ein durchgehendes Anliegen, Inklusionstheorien in ihren Entstehungskontexten wahrzunehmen, um die damit verbundenen Ziele und Anliegen nachvollziehen zu können; zumal die verschiedenen Perspektiven und ihre Kontexte in der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit Inklusion bislang nicht hinreichend bedacht worden sind. Die Suche nach dem Sitz im Leben der mit Inklusion verbundenen Theorien zieht sich als roter Faden durch die Arbeit und wird durchgehend transparent gemacht. Dazu gehört auch, den Standort der Verfasserin und den damit verbundenen Sitz im Leben der Arbeit aufzuzeigen. Es wird daher jeweils offen gelegt, wodurch das Nachdenken geprägt ist. Dafür werden einleitende Zitate, Szenen oder kleine Fallbeispiele genutzt, um deutlich zu machen, wodurch die Überlegungen herausgefordert sind, auf welche Interpretationen von Inklusion sie reagieren. Dass diese Aspekte mit in die wissenschaftliche Theoriebildung aufgenommen werden, liegt auch im Charakter von Inklusion begründet. Was Inklusion ist, welche Bilder davon vorhanden sind und welche Meinungen und Haltungen zu Inklusion vorherrschen, ist teils stärker durch die öffentlichen, politischen sowie handlungsorientierten Umsetzungsversuche von ‚Inklusion‘ bestimmt, als durch den wissenschaftlichen Diskurs, weshalb es wichtig ist, die populären Verständnisse von Inklusion mit einzubeziehen. Am Ende des ersten Teils wird herausgearbeitet, dass die vier Perspektiven, unter denen Inklusion rekonstruiert wurde, nicht spannungsfrei zueinander stehen, sondern dass Inklusion, gerade unter einer mehrperspektivischen Betrachtung, zahlreiche Spannungsfelder und Paradoxien enthält. Es werden verschiedene Spannungsfelder und Paradoxien identifiziert, beschrieben und Lösungsvorschläge disku-

tiert. Damit wird die Grundlage für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit Inklusion gelegt. Teil I bildet den durchgehenden Horizont für den zweiten Teil. Darin wird die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion nachgezeichnet und damit das Ziel verfolgt, die Potenziale einer religionspädagogischen Betrachtung von Inklusion herauszustellen und zu klären, was eine solche Betrachtung in religionspädagogischer und inklusionstheoretischer Perspektive bringt. Bevor diese Klärung vorgenommen werden kann, ist es erforderlich, das Verhältnis zwischen Inklusion und Religionspädagogik zu klären. Diese Verhältnisbestimmung liegt nicht auf der Hand. Es gibt weder ‚die‘ Inklusion, noch ‚die‘ Religionspädagogik, die als Gegenüber jeweils bestimmt werden könnten. So würde eine rein erziehungswissenschaftliche Bestimmung, die Inklusion und Religionspädagogik unter ihrem Dach subsumierte, weder dem Gang der Auseinandersetzung noch dem Selbstverständnis der beteiligten Wissenschaften gerecht. Sowohl die Theoriebildung als auch die Rezeption laufen auf verschiedenen Wegen, zum Teil erfolgt eine Rezeption von Inklusion in anderen theologischen Disziplinen als der Religionspädagogik oder Stränge von Inklusion wurden religionspädagogisch rezipiert, ohne dass dies unter der Maßgabe einer Auseinandersetzung mit Inklusion erfolgte. Und auch innerhalb einer zunehmend ausdifferenzierten Religionspädagogik fand eine vielstimmige Auseinandersetzung statt, die es abzubilden gilt. In der *Überleitung* zwischen Teil I und Teil II werden daher verschiedene Verhältnisbestimmungen diskutiert, die sowohl der Dynamik und Vielstimmigkeit von Inklusion als auch von Religionspädagogik gerecht zu werden suchen. Für die Verhältnisbestimmung wird eine konvergenztheoretische Interpretation von Religionspädagogik – also, dass Religionspädagogik zwischen Humanwissenschaften und Theologie vermittelt – gewählt und diese um die Vorstellung von Inklusion als *travelling concept*, das auf verschiedenen Wegen in die Religionspädagogik einreist und dort Aneignung erfährt, dadurch aber auch verändert wird, erweitert. Diese Verhältnisbestimmung bietet die methodische Grundlage, um die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion abzubilden. Zunächst ist die konvergenztheoretische Interpretation des *travelling concepts* ein gutes Werkzeug, um die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion nachzuzeichnen, gleichwohl sie – das zeigt die Durchführung – auch einer kritischen Revision bedarf. In *Teil II* besteht das Ziel darin, die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Inklusion nachvollziehen sowie kritisch einordnen zu können. Dies erfolgt unter der Maßgabe der wechselseitigen Erschließung von Inklusion und Religionspädagogik. Dazu wird zuerst nachgezeichnet, wann, wie und wo die Auseinandersetzung mit Inklusion erfolgte. Herangezogen werden dazu alle religionspädagogischen Publikationen, die begrifflich selbst einen Bezug zu Inklusion herstellen. Im zweiten Schritt wird nach dieser quantitativen Beschreibung des Forschungsstandes gefragt, welche Aneignungen von Inklusion in der Religionspädagogik erfolgt sind. Es werden fünfzehn Interpretamente von Inklusion innerhalb der Religionspädagogik identifiziert, die sich nach Grad ihrer Ausdifferenzierung, nach Profil oder in ihrem Bezug zu Inklusion stark unterscheiden. Das jeweilige Interpretament wird durch ein typisches Zitat kurz eingeleitet und anschließend beschrieben. Für jedes Interpretament wird aufgezeigt, worauf religionspädagogisch sowie inklusionstheoretisch Bezug genommen wird und welches Profil dadurch entsteht. Unter dem Ziel der wechselseitigen Erschließung wird anschließend diskutiert, wie das jeweilige Interpretament aus inklusionstheoretischer sowie religionspädagogischer Perspektive einzuschätzen ist, was dies für Inklusionstheorie und Religionspädagogik ‚bringt‘, wo Grenzen liegen, was darin wechselseitig vermittelbar ist oder was auch nicht und welche weiterführenden Anliegen für Inklusion und Religionspädagogik damit verbunden sind. Dieses Vorgehen reagiert auf das enorme Anwachsen des Forschungsstandes in der Religionspädagogik, wobei sich in der Auseinandersetzung sowohl hoch innovative Fort-

schreibungen von Inklusion als auch problematische, verkürzende Interpretationen zeigen. Insgesamt ist diese Auseinandersetzung ein Plädoyer dafür, sich innerhalb der Religionspädagogik auf die Anliegen von Inklusion einzulassen, diese mit ihrem Sitz im Leben wahrzunehmen und unter diesem Perspektivenwechsel die eigene Disziplin anzufordern, aber auch zu reflektieren, was Religionspädagogik in die Theorien von Inklusion einzubringen vermag. Nach diesem konstruktiv-kritischen Durchgang durch die bisherige Auseinandersetzung mit Inklusion innerhalb der Religionspädagogik werden in *Teil III* die Überlegungen aus dem ersten und zweiten Teil gebündelt. Es wird konzeptionell entworfen, wie sich Religionspädagogik und Inklusion durch die wechselseitige Auseinandersetzung jeweils neu denken lassen. Dies wird durch Impulse für eine inklusionstheoretisch reflektierte Religionspädagogik sowie für eine religionspädagogisch reflektierte Inklusionstheorie dargestellt. Damit wird entfaltet, was Inklusionstheorie durch die Auseinandersetzung mit Religionspädagogik gewinnt und inwiefern Religionspädagogik von einer Auseinandersetzung mit Inklusion profitiert. Die wechselseitige Erschließung erfolgt hinsichtlich fünf grundlegender Reflexionsdimensionen. Wie eine inklusionstheoretisch reflektierte Religionspädagogik sowie eine religionspädagogisch reflektierte Inklusionstheorie weiterzudenken sind, wird in historischer, vergleichender, empirischer, systematischer sowie handlungsorientierter Perspektive entworfen. Damit werden noch offene Fragen sowie Implikationen für die weitere Erforschung, die konzeptionelle Gestaltung und die Handlungsorientierung programmatisch entfaltet.“ (18ff.) Eine meisterliche Publikation!

Zur weiterführenden Lektüre des Themas Inklusion und Heterogenität bieten sich folgende zwei Veröffentlichungen an: Heike Lindner und Monika Tautz haben im LIT Verlag (ISBN 643-14267-2) in der Reihe „Kölner Studien zur Religionspädagogik“ den *Praxisband Heterogenität und Inklusion. Reflexionen und Anwendungen für die Religionspädagogik* herausgegeben. Sie schreiben in ihrer Einleitung: „Nicht erst seit gestern wird darüber nachgedacht, wie in pluralen Lebenswelten mit Heterogenität und den Anforderungen gelebter Inklusion auf allen Ebenen gesellschaftlichen Miteinanders umgegangen werden kann und soll. Die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, die Vernetzung unterschiedlicher Bereiche, die Ausbildung der für diese Aufgaben zuständigen Personen sowie die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität im Kontext religiöser Bildungsprozesse an unterschiedlichen Lernorten sind damit allerdings noch lange nicht geklärt. Die Beiträge im vorliegenden Band stellen sich diesen Aufgaben, indem die in der Praxis religionspädagogischen Handelns deutlich werdenden Herausforderungen, aber auch Chancen wahrgenommen, benannt und im Sinne des Theorie-Praxis-Zirkels reflektiert werden. Als Zeichen der Wertschätzung von Heterogenität sind in diesem Band unterschiedliche Formen gendergerechter Sprache zu finden, je nach Präferenz der einzelnen Autoren und Autorinnen, so z. B. neben dem Sternchen (Schüler*innen) die Nennung beider Geschlechter (Schülerinnen und Schüler) oder den Schrägstrich (Lehrer/innen). Wir haben uns dafür entschieden, an diesem Beispiel Heterogenität auch in der Form des Bandes sichtbar zu machen. Der Band gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil Grundlagen. Religion – Bildung – Inklusion umspannt die bildungstheoretischen und -praktischen Herausforderungen, Umgangsweisen und Perspektiven eines Themas, das einerseits die Grenzen derzeitiger inklusionspädagogischer Theorieentfaltungen vor Augen führt und andererseits ihre praktischen Problembereiche benennt, um (Forschungs-)Desiderate im Hinblick auf mögliche Lösungsansätze vorzustellen. (...) Teil II befasst sich mit dem Lehr- und Lernort Hochschule und stellt hochschuldidaktische Analysen und Zielbestimmungen für eine inklusions-

sensible Lehr- und Lernkultur vor, welche an den je eigenen heterogenen Kompetenzanforderungen der verschiedenartigen Studiengänge orientiert ist. (...) Teil III unseres Bandes geht auf den Lehr- und Lernort Religionsunterricht ein. Hier reicht das Spannungsfeld über die ersten Erfahrungen im Praxissemester bis zu den Lehr- und Lernsituationen, aufgezeigt an unterschiedlichen Themenfeldern im inklusionsorientierten Religionsunterricht. (...) Der vierte Teil unseres Bandes stellt innovative Entwicklungskonzepte für eine inklusive Schule vor, die im Sinne des Theorie-Praxis-Zirkels direkt aus der Schulpraxis erwachsen oder konkret auf diese hin konzipiert sind.“ (9ff.)

Bernhard Grümme, Thomas Schlag und Norbert Ricken zeichnen als Herausgeber verantwortlich für das im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038914-4) erschienene Buch *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. In ihrer Einführung geben sie einen Überblick über den Kontext und Aufbau ihrer Veröffentlichung: „Die Komplexität des Gegenstandes markiert bereits die Komplexität und Vielschichtigkeit der Aufgaben. Deshalb wird die Frage der Heterogenität auf drei verschiedenen Ebenen diskutiert: 1. auf der Ebene der Grundlagentheorie, 2. auf der Ebene ausgewählter Perspektiven und Teilaspekte, 3. auf der Ebene der Didaktik. Diese Ebenen eröffnen bestimmte Zugänge zur Heterogenität, verstehen sich aber zugleich als eng aufeinander bezogen. Durch die Vernetzung der Ebenen und Texte ergibt sich so eine vielschichtige Annäherung an Heterogenität. Diese Unterscheidung der Ebenen ist zugleich in der Gliederung des Bandes reflektiert. Der erste Teil widmet sich der *grundlagentheoretischen* Erörterung der Heterogenität. Man merkt den beiden religionspädagogischen Texten in diesem Teil an, dass Rang, Status und Bedeutung des Heterogenitätsbegriffs in der Religionspädagogik hoch umstritten und Gegenstand leidenschaftlicher Debatten sind. Bernhard Grümme, angesichts kulturalistischer Engführungen des Pluralitätsparadigmas bestrebt, den Heterogenitätsbegriff in die grundlagentheoretischen Selbstverständigungsprozesse religionspädagogischer Konzeptbildung einzutragen, weiß gleichwohl um die Klärungsbedürftigkeit des Begriffs. Deshalb profiliert er ein Konzept ‚Aufgeklärter Heterogenität‘, das Gerechtigkeits- und Anerkennungsfragen streng aufeinander bezieht und zugleich die reifizierenden wie hegemonialen Momente dieses Begriffs selbstreflexiv bearbeiten will. Demgegenüber macht Friedrich Schweitzer, seinerseits Mitbegründer der pluralitätsfähigen Religionspädagogik, den Mehrwert des Pluralismusbegriffs stark. Zwar sei dieser in seiner bisherigen Verwendung unterkomplex, weshalb dem Heterogenitätsbegriff durchaus in seiner Aufmerksamkeit für Ungleichheitsaspekte Relevanz zugestanden wird. Doch statt diesem einen prioritären Rang einzuräumen, der grundlagentheoretisch gar den Pluralismusbegriff ersetzen könnte, favorisiert er ein komplementäres Verhältnis beider Begriffe. Es bedarf vielleicht der Souveränität einer Außensicht, um beide Positionen in ihrer Kontroversität in konstruktiv-kritischer Weise aufeinander zu beziehen. Katharina Walgenbach analysiert den Heterogenitätsdiskurs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, in dem sie diesen in verschiedene Dimensionen ausdifferenziert. Dabei arbeitet sie mit großer Aufmerksamkeit für das vielschichtige Feld der Religionspädagogik die jeweilige Anschlussfähigkeit der religionspädagogischen Debatten heraus, um am Ende die Relevanz beider Begriffe zu verdeutlichen. Eine etwas größere Distanz zur Religionspädagogik zeigt der bildungstheoretische Zugang und Beitrag von Krassimir Stojanov. Ihm ist es darum zu tun, die Kontextualität wie Wahrheitsfähigkeit wissenschaftlicher Theorien gleichermaßen zu berücksichtigen, um eine relativistische Konzentration auf reine Positionalität zu überwinden. Der Rückgang auf Humboldt und vor allem auf Hegel bahnen für ihn die Grundlinien einer Bildungstheorie, die gerade durch die Transzendierung des Gegebenen ins Universale Bildung von Unbildung unterscheiden will. Aus heterogenitätstheoretischer Sicht kann die

Religionspädagogik seiner Ansicht nach die Relevanz der kritischen Selbstüberprüfung der jeweils eigenen heterogenen Positionalität als Integral von Bildung lernen, aber auch für die Verengungen, die – zumindest für diesen Bildungsbegriff – mit einem konfessionellen Religionsunterricht verbunden sind, sensibel werden. In einem zweiten Teil werden verschiedene Perspektiven und Teilaspekte des Heterogenitätsfeldes diskutiert; dabei steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie sich Differenzen sowohl konzeptionell als auch analytisch angemessen erfassen und denken lassen. (...) Im dritten Teil werden Fragen der didaktisch relevanten Theorie- und Praxisbezüge der diversen Heterogenitätsdiskurse sowie des damit jeweils verbundenen Begriffsverständnisses von Heterogenität verhandelt. Die hier versammelten Beiträge lassen nicht zuletzt durch ausgewiesene empirische Bezugnahmen deutlich werden, dass eine konstruktive Bearbeitung der faktischen Heterogenitätskonstellationen sowohl der möglichst genauen interdisziplinären ‚Arbeit am Begriff‘ selbst wie auch der Erforschung der Ziele und Ausgestaltungen faktischer Unterrichtswirklichkeit bedarf. Erst von dort aus können überhaupt weitere sachgemäße didaktische Folgerungen für die religiöse Bildung sowohl in schulischen Unterrichtsprozessen, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wie auch in der Weiterentwicklung von Bildungsplänen, Lehr- und Unterrichtsmaterialien bedacht werden. In diesem Sinn eines Plädoyers für heterogenitätssensible Forschung und Theoriebildung, didaktische Reflexion und bildungsbezogene Praxis mögen die kurzen Einblicke in die hier versammelten Beiträge nicht nur zur vertieften Lektüre anregen, sondern auch dazu dienen, sowohl die längst nicht abgeschlossene Sondierung aktueller Heterogenitätsdebatten zu bereichern als auch darüber hinaus den weiteren Austausch zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft zu befördern. Die Intensität, mit der sich die Autorinnen und Autoren aus ihrer Disziplin heraus bereits auf die je andere Disziplin eingelassen und entsprechende Forschungen rezipiert haben, bietet einen hoffnungsvollen Auftakt dazu. Und nicht zuletzt die krisenhaften Ereignisse und Erfahrungen des Jahres 2020 rufen mehr denn je dazu auf, sich der öffentlichen (religions-) pädagogischen Verantwortung angesichts gesellschaftlicher Polarisierungs- und Ausgrenzungsdynamiken bewusst zu werden und diesen mit aufgeklärter Vernunft und pädagogischer Leidenschaft zu begegnen.“ (10ff.)

Zwei empfehlenswerte Neuerscheinung für den Elementarbereich gilt es anzuzeigen: Erstens die in der Evangelischen Verlagsanstalt (ISBN374-06703-9) erschienene EKD-Handreichung *Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an*. Zurecht wird dort in der Einleitung festgestellt: „Wir erleben zurzeit eine grundlegende Veränderung – ja einen Paradigmenwechsel – im Aufwachsen von Kindern. Die bisher überwiegend im Kontext der Familie verbrachten ersten Jahre des Aufwachsens und der frühen Bildung werden mehr und mehr zu einer institutionalisierten Form der Kindheit, die in Betreuungseinrichtungen verbracht wird. Bildungseinrichtungen, die sich an Kinder unter sechs Jahren wenden, haben in den letzten fünfzehn Jahren einen großen Bedeutungszuwachs erfahren. Dieser Paradigmenwechsel fordert die evangelische Kirche in ihrer Mitverantwortung für frühe Bildung theologisch, diakonisch und politisch mehrfach heraus: Erstens steigt inhaltlich und konzeptionell der Anspruch an die *frühe Bildung*. In aller Schärfe werden ihre Bedeutung und die des Elementarbereichs für den späteren Bildungserfolg und mehr Bildungsgerechtigkeit, die vielfach von den sozialen Voraussetzungen abhängig ist, sichtbar. Zweitens ist eine *deutliche Erhöhung der Intensität* früher außerfamiliärer Bildungsangebote auszumachen. Immer mehr Familien nehmen sie selbstverständlich in Anspruch. Damit entwickeln sich Kindertageseinrichtungen zu einem Bildungsangebot, das hinsichtlich der *Betreuungsintensität und -dauer an die Bedeutung von Grundschulen heranreicht bzw. diese übertrifft*. Drittens gehen diese Entwicklungen Hand in Hand mit *veränderten Formen des Aufwachsens*, die die

Bedürfnisse von Eltern und die Anforderungen an das Betreuungsangebot beeinflussen. Viertens verändern sich der Kontext und die Bedeutung von *religiöser Bildung*, die aus den Familien mehr und mehr in die Bildungsinstitutionen wandert. Wenn religiöse Sozialisation in Familien heute vielfach nicht mehr oder nur noch fragmentarisch geschieht, intensiviert sich auch der Anspruch an religiöse Bildung als wichtige Aufgabe von Kindertagesstätten. Durch diesen *grundlegenden Wandel des Aufwachsens von Kindern und des Systems der Kindertagesbetreuung* verbringen Kinder von Geburt an heute insgesamt weniger Zeit in der Familie und mehr Zeit in professionellen Einrichtungen. Bilder und Praxen des familialen Zusammenlebens haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert; mehr Eltern als jemals zuvor stehen in einem Erwerbstätigenverhältnis. Damit steigen die Anforderungen an eine qualitätsvolle frühe Bildung und an die Kooperation mit dem Elternhaus. Inhaltliche Ansprüche an frühe religiöse Bildung und Erziehung und deren altersgemäße Realisierung im Kontext von Pluralität sind zu reflektieren. Besondere Herausforderungen bestehen in diesem Zusammenhang durch Multireligiosität, Konfessionslosigkeit und Inklusion sowie durch den Bedarf an sprachlicher Förderung.

Vor diesem Hintergrund will sich die Kirche in ihren eigenen Angeboten der frühen Bildung – sei es in den durch die Kirche verantworteten Kindertageseinrichtungen, sei es in der Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals – dafür einsetzen, dass diese Angebote von hoher Qualität sind. Was das bedeuten kann, wird in dieser Handreichung ausbuchstabiert. Der vorliegende Text ermutigt, sich auf diese Herausforderungen und die damit verbundenen Entwicklungschancen einzulassen. Kirchengemeinden und andere evangelische Träger früher Bildung werden zu einer konzeptionellen Gestaltung dieses Wandels angeregt und in ihren Profilbildungsprozessen durch fachliche Perspektiven unterstützt. Dazu wird der genannte Paradigmenwechsel im Aufwachsen von Kindern in Kapitel 1 im Einzelnen entfaltet. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht Kapitel 2 den Beitrag der evangelischen Kirche und ihrer Diakonie im Feld der frühen Bildung und Kapitel 3 die Aufgaben einer frühen religiösen Bildung, die nicht nur die evangelischen Kindergärten, sondern alle Einrichtungen in diesem Bereich betreffen. Die daraus resultierenden Qualitätsansprüche an evangelische frühe Bildung werden in Kapitel 4 benannt. Um sie zu verwirklichen, werden eine vernetzte Bildungslandschaft und eine entsprechende Systemunterstützung gebraucht, die Kapitel 5 bzw. 6 beschreiben. Schließlich fasst Kapitel 7 die in diesem Text enthaltenen Handlungsempfehlungen für die unterschiedlichen Akteure zusammen.“ (11ff.) Eine wichtige und ermutigende Schrift! Ziele, Themen und Praxisvorschläge für die religiöse Erziehung in Krippe, Kita und Kinderkirche enthält das bei Don Bosco Medien (ISBN 7698-2512-1) erschienene hilfreiche Buch *Alle Wege gehst du mit* von Anna-Katharina Szagun, dessen wesentliches Ziel es ist, „bei Erzieherinnen und Erziehern Neugier, Motivation, ja Lust auszulösen, sich mit Kindern auf eine Neuentdeckung der christlich-biblischen Tradition einzulassen. Wieso Neuentdeckung? Stimmt: Wer in einer Kita in kirchlicher Trägerschaft arbeitet, hat bereits Erfahrungen mit Christentum und Kirche gemacht durch die eigene religiöse Sozialisation. Und vielleicht waren viele positive Erfahrungen dabei, vielleicht aber auch befremdliche oder sogar negative. Für letztere kann es viele Gründe gegeben haben: Personen oder Methoden, die nicht ansprachen, Inhalte beziehungsweise Sprachformen, die unverständlich oder belanglos blieben, weil man das Gefühl hatte, sie hätten mit der eigenen Lebenswirklichkeit nichts zu tun. Möglicherweise spürte man auch eine Art Zwang, bestimmten Formulierungen unbedingt zustimmen zu sollen ... Weil Negativgefühle Barrieren darstellen, fängt das Buch bewusst bei den Begleitpersonen an, ihrem Denken und Fühlen. Denn Kinder – das merken Begleitpersonen täglich, aber das belegt auch die Forschung – orientieren sich zentral an den sie begleitenden Erwachsenen, ihren ‚Modellen‘. Und Nachahmungslernen bleibt

auch lebenslang die wichtigste Lernform, gerade bezüglich von Werten oder religiösen Haltungen. Deshalb geht es in diesem Buch zunächst darum, zu schauen, wo jede(r) persönlich steht und was alles an Stolpersteinen (z.B. dogmatischen Formulierungen oder Zwängen) weggeräumt werden kann, damit sich Modelle frohen Mutes und neugierig mit Kindern auf den Weg machen, christlich-biblische Inhalte von ihrem Lebensbezug her neu zu entdecken. Es geht in der religiösen Erziehung nicht vorrangig um Wissen, sondern um Spüren, Staunen, gemeinsames Erleben, also um emotionale Zugänge zu ‚Grund-Sätzen‘, die ein gelingendes Miteinander fördern. Biblische Texte sind als (symbolisch zu verstehende) Bilder zu lesen, die uns anleiten, ein Miteinander zu leben, wo jede(r) mit seinen Stärken und Defiziten akzeptiert wird, wo man einander Versagen und Schuld vergibt und neue Anfänge schenkt, wo ein solidarisches Teilen von Gaben und Zumutungen, Freude und Leid stattfindet. Genau diese Merkmale des Miteinanders bilden den Kern der Reich-Gottes-Botschaft Jesu. Und das ist heute – global – so aktuell wie damals. An Jesu Reich-Gottes-Botschaft orientiert sich auch die Auswahl von Themen und biblischen Inhalten. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei einem von Beginn an weiten Horizont im Gottesverständnis: Statt Kindern in Bildern, Liedern, Gebeten und so weiter eine menschenähnliche Gottperson über den Wolken anzubieten (traditionelles Bild eines allmächtigen Weltversorgers und -polizisten, das zwangsläufig in Sackgassen endet) wird Gott hier als Geheimnis eingeführt, als der Seins-Grund hinter Welt und Leben. Die durchgängige Pflege einer Vielfalt von Gottesmetaphern in Liedern und Gebeten zur Unterstützung dieses weiten Horizontes im Gottesverständnis wird deshalb empfohlen. Wenn Kinder früh durch die Pflege einer Vielfalt von Gottesmetaphern erfahren, dass über Gott als Geheimnis von Welt und Leben nur metaphorische Aussagen möglich sind, werden sie in der Begegnung mit der kirchlich noch herrschenden Engführung auf den ‚Vater‘ (hoffentlich) den Metapher-Charakter dieser Formulierung erkennen.“ (7f.)

Der von Oliver Reis, Thomas Schlag, Hanna Roose und Patrik C. Höring im Calwer Verlag (ISBN 7668-4537-5) herausgegebene vierte Band des Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie (JaBuKiJu) trägt den Titel ‚*Weil man halt ja nebenbei, so etwas gelernt hat...*‘ *Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde*. Der gehaltvolle Band ist wie folgt gegliedert: „In der ersten Abteilung des Bandes wird in grundsätzlicher Weise nach der Lernortspezifik und damit nach der religionspädagogischen Differenz einer Jugendtheologie an den unterschiedlichen Lernorten Schule und Kirche gefragt: *Hanna Roose* eröffnet diese Thematik und damit das gesamte thematische Feld, indem sie darauf hinweist, dass einerseits Veröffentlichungen zur Jugendtheologie bisher kaum lernortspezifisch kontextualisiert werden, und dass andererseits Konfirmandenarbeit in kirchlicher Programmatik als gegen-schulischer Lernort modelliert wird. Diese Gleichzeitigkeit von Nicht-Thematisierung und Überpointierung veranschaulicht aus ihrer Sicht die Notwendigkeit, der Frage nach dem Verhältnis von Jugendtheologie(n) und Lernortspezifik verstärkt nachzugehen. Für *Harald Schroeter-Wittke* liegt diese Abgrenzung der Lernorte Gemeinde und Schule nicht in den Eigenschaften der Lernorte an sich begründet. Viele Unterscheidungen wie authentisch hier, reflexive Distanz dort, Glauben hier und Performanz dort, hält er für künstlich. An beiden Orten wird im Als-ob gehandelt und an beiden Orten wird instruiert und begleitet. Wenn man die Orte überhaupt unterscheiden will, dann an institutionellen Rahmungen, die sich geschichtlich entwickelt haben. *Matthias Gronover* beleuchtet die Frage religiöser Bildung vor dem Hintergrund ‚entschiedener Indifferenz‘. Religiöse Indifferenz wird von ihm dabei als produktives Prinzip religiöser Lehr- und Lernprozesse gefasst. Als eine zentrale Zukunftsaufgabe benennt Gronover von hier aus die Verhältnisbestimmung von spiritueller Haltung und religiöser Bildung. In der zweiten Abteilung des Bandes wird insbesondere anhand empirischer Einzelstudien aus der Perspektive der Jugendtheologie heraus sondiert, unter

welchen Voraussetzungen Schule oder Gemeinde bzw. Jugendpastoral und kirchliche Jugendarbeit als geeignete Orte für die Jugendtheologie angesehen werden können und wie lernortspezifisch die Jugendtheologie eigentlich ausgerichtet ist bzw. sein sollte. (...) In der dritten Abteilung kommen nun stärker die pastoralen Lernorte und deren eigener theologischer Anspruch als Chance und Herausforderung für die Jugendtheologie in den Blick. (...) Dass es im Blick auf kirchliche Bildungs- und Lernorte wie auch in Hinsicht auf einzelne jugendliche Gruppen und religiöse Praktiken noch viel unvermessenes Land gibt, und hier somit die Chancen jugendtheologischer Praxis noch kaum ausreichend reflektiert werden, machen die Beiträge der vierten Abteilung dieses Bandes auf exemplarische Weise deutlich. (...) Mit bilanzierenden und zugleich weiterführenden Reflexionen zur Gesamthematik schließt die fünfte Abteilung dieses Bandes ab.“ (10ff.)

Hans Mendl hat im Matthias Grünewald Verlag (ISBN 7867-3177-1) das Buch *Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien* verfasst, in dem er sein erfolgreiches Projekt „Helden des Alltags – Local heroes“ entfaltet. Der Autor schreibt im Vorwort über seine Konzeption: „In diesem Buch sollen ausgewählte Helden aus der Nachbarschaft ausführlich und umfassend dargestellt und gewürdigt werden. Dabei bediene ich mich ausgewählter ethischer Kategorien, die in meiner Datenbank zu finden sind. In jedem Kapitel erfolgt eine knappe gesellschaftsbezogene Einführung, in der die Bedeutung des Handlungsfeldes begründet wird, im Anschluss skizziere ich konkrete Beispiele und lasse dies in eine oder mehrere ausführlichere Personendarstellungen münden. Mit Literaturbelegen gehe ich, um den Lesefluss nicht zu sehr zu beeinträchtigen, sehr sparsam um. Wenn nicht anders vermerkt, findet man die ausführlicheren Beispiele unter dem schnell auffindbaren Hauptstichwort in unserer Datenbank. Nicht einfach und letztlich nachrangig ist die Zuordnung verschiedener Personen und Aktionen zu einer bestimmten Kategorie: Denn ‚Menschen in Not‘ sind häufig auch von Armut betroffen, zivilcouragierte Menschen sind Lebensretter, wer hilfsbereit ist, macht dies beispielsweise in der Form einer Nachbarschaftshilfe. Auf unserer Homepage sind die Beiträge deshalb zumeist unter verschiedenen Stichworten verlinkt. Um Geschmack für die Arbeit mit den Helden der Nachbarschaft zu machen, habe ich didaktische Hinweise und weitere Anregungen und Tipps eingefügt, so dass man mit den Beispielen sehr direkt in der Bildungsarbeit arbeiten kann. Wer nicht im Pädagogischen beheimatet ist, kann diese didaktischen Tipps überspringen. Oder er bzw. sie versteht die didaktischen Impulse als Anregung fürs eigene Nachdenken! Ummantelt wird das Herzstück der Beispiele einleitend mit grundsätzlichen Anfragen zur sozialen Veranlagung des Menschen, zur gesellschaftlichen Bedeutung von Helden, zu den Ursachen und Motiven von Helden und zur Währung, mit der die Helden bezahlt werden, und abschließend mit einigen grundsätzlichen didaktischen Hinweisen zur verantwortlichen Arbeit mit fremden Biografien, den Vorteilen der Helden des Alltags gegenüber den großen Heiligen und einigen Best-Practice-Projekten. All das soll Geschmack machen, sich selbst auf eine Spurensuche zu begeben: Auch neben Ihnen wohnen Helden!“ (10f.)

Eine beeindruckende Erlangen-Nürnberg Habilitationsschrift legt Tanja Gojny mit ihrem im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-037464-5) in der bewährten Reihe „Praktische Theologie heute“ erschienenen Band *Schulgottesdienste in der Pluralität. Theoretische Grundlegung, konzeptionelle Bestimmungen und Handlungsorientierungen mit dem Ziel einer Theorie von Schulgottesdiensten* vor. Sie führt dazu in ihrer Einleitung aus: „Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine wissenschaftliche Theorie von Schulgottesdiensten zu entwickeln, mit der das Phänomen Schulgottesdienste an öffentlichen Schulen präziser als bisher wahrgenommen und reflektiert werden kann. Diese ist nicht nur im Hinblick auf das Schulgottesdienstphänomen selbst relevant,

sondern bearbeitet exemplarisch Grundfragen aus der Praktischen Theologie, der Religionspädagogik sowie der Schulpädagogik und -theorie. Im Sinne einer Theorie aus der Praxis und für die Praxis verbindet sich mit diesem Ziel auch die Intention der Handlungsorientierung: Die theoretischen Klärungen sollen Menschen, die für die Gestaltung von Schulgottesdiensten bzw. für deren Rahmenbedingungen verantwortlich sind, helfen, Ursachen für Konflikte im Umfeld von Schulgottesdiensten und implizite handlungsleitende Theorien transparent und damit diskutierbar zu machen sowie begründete Entscheidungen im Hinblick auf das Angebot, die Konzeption und die Gestaltung von Schulgottesdiensten zu treffen. Daher wird in dieser Arbeit explizit die normative Frage nach „guten“ Schulgottesdiensten im Kontext religiöser wie weltanschaulicher Pluralität gestellt.“ (33) Die Verfasserin präzisiert die Aufgabenstellung und erklärt den Aufbau ihrer 638seitigen Arbeit wie folgt: „Zu den wesentlichen Aufgaben einer Theorie von Schulgottesdiensten gehört die präzise Beschreibung dieses Phänomens und eine Bestimmung dessen, was das Spezifische von Schulgottesdiensten ist. Nur wenn Klarheit darüber herrscht, was Schulgottesdienste sind, kann die Frage beantwortet werden, ob und wenn ja wie sich diese begründen lassen – umgekehrt lässt sich die Frage nach dem Wesenskern von Schulgottesdiensten nicht unabhängig von Ziel und Begründungsperspektiven beantworten. Dies macht es zum einen erforderlich, empirische Erkenntnisse einzubeziehen. Zum anderen erfordert sie wahrzunehmen, in welchen unterschiedlichen Zusammenhängen und Diskursen der Begriff Schulgottesdienst gebraucht wird und welche spezifischen Betrachtungsweisen sich mit diesem jeweils verbinden. Daher wird in Teil II dieser Arbeit das Phänomen Schulgottesdienst in verschiedenen relevanten Diskursen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen verortet und danach gefragt, wie sich Schulgottesdienste durch eine multiperspektivische Wahrnehmung präziser fassen lassen. Teil II liefert damit eine deskriptive und systematisierende Inventarisierung der für eine Schulgottesdienst-Theorie relevanten Diskurse als ersten wichtigen Schritt zu einer solchen. Die unterschiedlichen Verortungen werden aber nicht nur beschrieben, sondern auch daraufhin überprüft, ob diese überzeugen können bzw. inwiefern diese zur Erhellung des vielgestaltigen Phänomens beitragen können. Schon aufgrund ihrer Zwischenstellung zwischen Staat und Kirche sind Schulgottesdienste an öffentlichen Schulen besonders begründungsbedürftig – dies tritt gerade angesichts zunehmender weltanschaulicher wie religiöser Pluralität immer deutlicher zu Tage: Eine theoretische Auseinandersetzung mit Begründungsperspektiven ist notwendig, um sich begründet für oder gegen das Angebot Schulgottesdienste zu entscheiden bzw. um diese zu plausibilisieren oder auch kritisieren zu können. Zudem implizieren unterschiedliche Verortungen von Schulgottesdiensten unterschiedliche Begründungsperspektiven, die transparent und damit diskutierbar gemacht werden sollen. Daher setzt sich Teil III mit der Frage nach guten Gründen für Schulgottesdiensten auseinander. Da bei Begründungsfragen immer die Frage im Raum steht, wem gegenüber bzw. mit Blick auf wen oder was etwas begründet wird, sind die unterschiedlichen Begründungen nach drei wesentlichen Richtungen hin zu entfalten – im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, die Schule als Institution und damit auch auf die Gesellschaft sowie im Hinblick auf die Institution Kirche. Dabei ist auch zu klären, inwiefern die Frage nach Begründungen von Schulgottesdiensten, die sich von der Frage nach deren Zielen nicht trennen lässt, theologisch wie pädagogisch legitim ist und welche Anforderungen an eine Begründung von Schulgottesdiensten zu stellen sind. Ebenfalls soll herausgearbeitet werden, inwiefern die Begründungsperspektiven im Hinblick auf die Schüler(innen), die Schule bzw. die Gesellschaft bzw. die Kirche z. T. auch in Spannung zueinander stehen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für begründete konzeptionelle Entscheidungen im Hinblick auf Schulgottesdienste. Nachdem in Kapitel II zunächst die interdisziplinären Perspektiven gliederungsbestim-

mend waren, werden sie in Kapitel III zusammengeführt. Dadurch werden einerseits Analogien und Konvergenzen zwischen den jeweiligen Begründungsperspektiven deutlich. Andererseits zeigt sich so auch, dass z. T. scheinbar gleiche Argumente in unterschiedlichen Perspektiven anders gefüllt werden und so Spannungen zwischen diesen Argumenten entstehen. Nicht zuletzt verlangt eine Schulgottesdienst-Theorie, die sich auch als Handlungstheorie versteht, nach Orientierungen im Hinblick auf die aus der Praxis kommenden normativen Frage nach guten, angemessenen bzw. gelingenden Schulgottesdiensten. Im Rahmen einer Schulgottesdiensttheorie soll eine solche Orientierung freilich nicht in der Form fertiger Handlungsanweisungen gegeben werden, sondern durch das Entwickeln von Kriterien für die Konzeption und die Gestaltung von Schulgottesdiensten als Voraussetzung für eine differenzierte Wahrnehmung der Praxis - und in diesem Sinne auch für eine Weiterentwicklung der Schulgottesdienstpraxis. Aus diesem Grund wird in Teil IV der Begriff der Gottesdienstqualität auf Schulgottesdienste bezogen. Die in der Diskussion um Gottesdienstqualität geläufige Unterscheidung von Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität eignet sich gut zur Strukturierung der Überlegungen zur Schulgottesdienstqualität, die in den Entwurf eines kontextbezogenen Modells von Schulgottesdienstqualität in der Pluralität münden. Die Arbeit schließt in Teil V mit einem Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf zum vielschichtigen Schulgottesdienst-Phänomen sowie mit Impulsen aus dem kontextbezogenen Modell für Schulgottesdienst-Qualität in der Pluralität für mögliche Alternativveranstaltungen wie z.B. multireligiöse Feiern.“ (53ff.) Eine sehr überzeugende, mehrperspektivische Leistung!

Claudia Andrews und Thomas Böhme sind die Herausgeber der Tagungsdokumentation *Kirchliche Begleitung Studierende Lehramt Evangelische Theologie* des Comenius-Instituts Münster (ISBN 943410-30-3) in der Reihe „Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis“. In der Einführung heißt es dazu: „In den vergangenen Jahren hat das Arbeitsfeld der kirchlichen Begleitung von Lehramtsstudierenden im Fach Evangelische Religionslehre/Evangelische Theologie in den Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) eine zunehmende Aufmerksamkeit und Bedeutung erhalten. Inzwischen bieten dreizehn evangelische Landeskirchen unterschiedliche Formen dieser Studierendenbegleitung an. Die hier dokumentierte erste EKD-weite Fachtagung ‚Kirchliche Begleitung Studierende Lehramt Evangelische Theologie‘, die vom 8. bis 10. Mai 2019 im Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) Bonn stattgefunden hat, stellt den Auftakt zu einem konzertierten Verständigungsprozess in der Gemeinschaft der EKD-Gliedkirchen dar. Die Tagung verfolgte mehrere Ziele: Zum einen wollte sie den Ist-Stand der kirchlichen Begleitung in den einzelnen Landeskirchen erfassen. Zum anderen wollte sie einen Austausch der in diesem Feld Aktiven ermöglichen. Ferner hatte sie sich zum Ziel gesetzt, auch fachliche Impulse zu geben. Schließlich und vor allem zielte sie darauf ab, eine Stärkung und Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes anzuregen – auch in den Landeskirchen, die bislang noch kein Begleitprogramm anbieten. Vieles von dem, was erreicht werden sollte, ist mit der Tagung gelungen, wie der vorliegende Band dokumentiert. Der vergleichende Überblick über die Modelle der kirchlichen Begleitung gibt den Entwicklungsstand des im Aufbau befindlichen Arbeitsfeldes zu Beginn des Jahres 2019 wieder und war Grundlage für einen anregenden Austausch und den Wunsch, mehr voneinander zu erfahren und zu lernen. Unter der Fragestellung ‚Wer studiert Evangelische Religionslehre?‘ kam die Zielgruppe der kirchlichen Begleitung in den Blick. Zwei empirische Impulse lenkten den Blick auf die Erwartungen, die Studierende mit ihrem Studienfach und ihrer Kirche verbinden. Ergänzt wurden diese Untersuchungsergebnisse durch drei Berichte aus der universitären und kirchlichen Beratungs- und Begleitungspraxis von Lehramtsstudierenden sowie einer studentischen Wahrnehmung zum bestehenden Beratungsbedarf. Eine moderierte Podiumsdiskus-

sion brachte universitäre Lehrstuhlinhaber und für das Arbeitsfeld der kirchlichen Begleitung in den Landeskirchenämtern Verantwortliche zur Klärung des Rollenverständnisses der kirchlichen Begleitung als kirchlichem Angebot im säkularen Kontext der Hochschule miteinander ins Gespräch. Hier abgedruckt sind die einzelnen Impulsreferate zu Beginn der Diskussion. Daran schließt sich ein Bericht über die Genese des Entwicklungsprozesses von Leitlinien für das Arbeitsfeld an, der von der Konferenz der Bildungs-, Erziehungs- und Schulreferate in den Gliedkirchen der der EKD (BESRK) und der Gemischten Kommission aus Kirchen und theologischen Fakultäten bzw. Instituten (Fachkommission II zur Reform des Lehramtsstudiums) initiiert wurde. Die Expertise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung wurde genutzt, um den vorliegenden Textentwurf zu beraten und qualifizierte Änderungsvorschläge in den weiteren Beratungsprozess für die Leitlinien einzuspeisen. Die Schlussversion der nach den Befassungen der genannten Gremien am 4./5. September 2019 abschließend auch von der Kirchenkonferenz der EKD zustimmend zur Kenntnis genommenen ‚Leitlinien für die kirchliche Begleitung von Studierenden der Evangelischen Theologie für das Lehramt‘ ist in diesem Band abgedruckt. Zum Schluss der Tagung wurden mit drei kurzen Impulsen zu Grundsatzentscheidungen der Praxis kirchlicher Begleitung drei Gesprächsrunden angeregt, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch einmal in intensiven Erfahrungsaustausch zur künftigen Gestaltung der Studierendenarbeit treten konnten.“ (7f.)

Im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4285-6) haben Friedrich Schweitzer und Peter Schreiner das innovative Buch *International Knowledge Transfer in Religious Education* herausgegeben. Sie schreiben zum Kontext: „This book is about international knowledge transfer in religious education. It is meant to strengthen the awareness of the need for international cooperation in the field of religious education in general and especially for clarifying the role of knowledge in this kind of cooperation. With this intention, it takes up a current question which, among others in politics, is often phrased as an imperative, i.e. that researchers in all academic fields should concern themselves more intensely with the international transfer of knowledge. Does this imperative also apply to the field of academic religious education? This is the first question which is discussed in this volume. As far as the idea of international transfer and cooperation is not rejected altogether (which, foreseeably, will rarely be the case in today's academic world), the second question must be what transfer of knowledge – or, as many in the field of religious education would probably prefer to put it – what the sharing of knowledge implies in this case. For example, are there research results in religious education which can be called valid beyond their context of origin? To what degree is knowledge in religious education transferable or even universal and to what degree will such knowledge, due to its contextual nature, always remain bound to a certain context so that it cannot be applied anywhere else? How should international cooperation be conceived in the one case and how in the other? What would be the consequences of the claim that there is no transferable knowledge in religious education?“ (11) Das Buch ist wie folgt gegliedert: „The book is structured in five parts. The 16 chapters are a good example for international knowledge transfer because scholars from 10 different national contexts collaborate in this volume and share their concerns. Part I which consists of the present chapter, provides an overview of the context and main aspects of international knowledge transfer in religious education. It also offers some further perspectives for an ongoing process of discussion. Part II of the book has a focus on the practice of RE and on RE teacher education. Part III contains remarkable examples of research projects in the field of academic religious education. Here some conceptual differences occur that can help to develop and sharpen the overall debate on international knowledge transfer in religious education. Part IV includes theoretical reflections concerning epistemology and

theory of science. Part V presents the editors' conclusions and perspectives on future tasks concerning international knowledge transfer in religious education. In the Appendix, readers can find the text of the Manifesto on International Knowledge Transfer in Religious Education which is a major reference point throughout the book.”(38ff.)

Im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 8471-1269-3) ist die umfangreiche Wiener Habilitationsschrift *Evangelische Schulen in Ungarn. Eine Untersuchung zum Selbstverständnis und Profil* von Mónika Solymár erschienen. Die Autorin erklärt zur Konzeption ihrer beeindruckenden Studie: „Schulen in evangelischer Trägerschaft sind Bildungseinrichtungen mit konfessionellem Profil. Sie ergänzen auch in Ungarn das staatliche Bildungswesen und eröffnen Möglichkeiten, in einer pluralistischen Gesellschaft Erziehungs- und Bildungsarbeit auf der Grundlage einer religiös-weltanschaulichen Prägung zu gestalten. Dabei stellen sich unmittelbar folgende Fragen: Welche Spezifika kennzeichnen evangelische Schulen? Was macht eine Schule ‚evangelisch‘? Wie schlägt sich die religiöse Prägung in den pädagogischen Konzepten und in den Lehrplänen nieder? Zur Beantwortung solcher Fragen analysiert das Projekt das Selbstverständnis und das Profil evangelischer Schulen in Ungarn. Dabei ist auch der Entwicklungsprozess des evangelischen Schulwesens seit der Wende von 1989 bis hin zum gegenwärtigen national-konservativen Kontext in den Blick zu nehmen. Die Analyse der Entwicklungen lässt gesellschaftliche, bildungspolitische und kirchliche Einflüsse erkennen. Bei der Herausarbeitung des Selbstverständnisses und Profils der Schulen scheinen die vielfältigen Verflechtungen in den Kontext des nachkommunistischen Ungarn auf. Ebenso werden die gegenwärtige Situation und die Herausforderungen für die evangelischen Schulen deutlich. Die vorliegende Arbeit untersucht die evangelischen Schulen in Ungarn aus religionspädagogischer Perspektive. Das Hauptinteresse liegt darin, das programmatische Selbstverständnis und das Profil von Schulen in evangelischer Trägerschaft in Ungarn zu erheben und ihre theologischen und pädagogischen Fundierungen zu klären, wobei neben dem primären Blick auf den ungarischen Kontext abschließend auch eine international-vergleichende Sichtweise eingenommen wird.“ (17) Und zum Aufbau ihrer Untersuchung heißt es: „Entsprechend den Zielsetzungen und forschungsleitenden Fragestellungen gliedert sich die vorliegende Arbeit in folgende vier Teile: In Teil I wird nach der Präsentation des Forschungsvorhabens der Forschungsstand zu Theorie und Praxis evangelischer Schulen in Ungarn und im europäischen Kontext erhoben. Darauf folgend wird die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung dargelegt und die Klärung von zentralen Begriffen vorgenommen. In Teil II werden die Schulen in evangelischer Trägerschaft in Ungarn dargelegt. Zunächst werden die Kontexte und Bezugssysteme dieser Schulen vorgestellt. Sodann werden Tendenzen und Merkmale des ungarischen Bildungssystems herausgearbeitet sowie die Rolle und Bedeutung von konfessionellen Schulen im ungarischen Bildungssystem aus gesellschaftlicher und bildungspolitischer Sicht erläutert. Als weiteres Bezugssystem evangelischer Schulen wird darauffolgend die Evangelisch-Lutherische Kirche in Ungarn benannt. Die Fragen der kirchlichen Trägereinrichtungen, die kirchlichen Unterstützungs- und Steuerungsorgane des evangelischen Schulwesens und die maßgebenden kirchlichen Orientierungsdokumente zu den evangelischen Schulen werden dargestellt und untersucht. Nach ihren Bezugssystemen kommen die evangelisch-lutherischen Schulen selbst in den Blick. Es werden Entwicklungsphasen und Entwicklungsmerkmale herausgearbeitet, die für die Gründung und das Bestehen evangelisch-lutherischer Schulen seit der politischen Wende 1989 kennzeichnend sind. Eine Bestandsaufnahme stellt die gegenwärtige Situation des evangelisch-lutherischen Schulwesens anhand ausgewählter Merkmale (Trägerschaft, Schulstandorte, Schultypen, Schulformen usw.) dar. Zum Abschluss von Teil II werden die Leistungsfähigkeit sowie der ‚päda-

gogische Mehrwert-Faktor‘ evangelisch-lutherischer Schulen dargelegt. Der Teil III bildet den Hauptteil der Arbeit. Darin wird die empirische Analyse der einschlägigen Dokumente zum Selbstverständnis und zu den Profilvermerkmale evangelisch-lutherischen Schulen durchgeführt. In Kapitel 6 wird zunächst eine Zusammenschau der ermittelten Kategorien geboten, wie sie mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory aus den Schulprogrammen evangelischer Schulen gewonnen wurden. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse zu den Kategorien im Einzelnen dargelegt. In Kapitel 7 wird das Menschenbild analysiert, das den Schulprogrammen zugrunde liegt. In Kapitel 8 geht es um die Frage, welche Zielvorstellungen die Schulen verfolgen. Das Kapitel 9 nimmt die Akteurinnen der Schulen – die Schülerinnen, Lehrerinnen und die Eltern – in den Blick. In Kapitel 10 wird das Erziehungs- und Bildungsverständnis und in Kapitel 11 die Kategorie ‚Schulprofil evangelisch-lutherischer Schulen in Ungarn‘ untersucht. Kapitel 12 bietet eine zusammenfassende Darstellung des Selbstverständnisses evangelisch-lutherischer Schulen in Ungarn. Dabei werden die drei herausgearbeiteten Formen des Selbstverständnisses erörtert. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Schulprogrammen und ihre Würdigung als Medien des Selbstverständnisses und Profils evangelisch-lutherischer Schulen schließen das Kapitel ab. In Teil IV werden die Ergebnisse der Untersuchung aus einer internationalvergleichenden Perspektive bedacht und diskutiert. Das geschieht exemplarisch am Beispiel der evangelischen Schulen in Deutschland. Gemeinsame Elemente und vorhandene Unterschiede werden benannt. Durch den Vergleich wird der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit im Blick auf Theorie und Praxis evangelischer Schulen in Ungarn erkennbar. Es werden aber auch Grenzen der durchgeführten Untersuchung deutlich. Weiterhin werden Themen und Fragestellungen für weitergehende Forschungsprojekte, die an die Untersuchung anschlussfähig sind, benannt. Ferner werden Überlegungen zu möglichen Konsequenzen auf der Basis der vorgelegten Analysen angestellt sowie Anregungen und Hinweise für die Bildungspolitik, für die Schulträger bzw. die Kirchenleitung und für die evangelisch-lutherischen Schulen selbst formuliert.“ (22f.)

Im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht unipress sind in der Reihe „Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft“ drei weitere grundlegende Bände *Religious Education at Schools in Europe* erschienen. Zum einen der von Martin Rothgangel, Yauheniya Danilovich und Martin Jäggle herausgegebene Band *Part 4: Eastern Europe* (ISBN 8471-1124-7), zum anderen der von Martin Rothgangel, Ednan Aslan und Martin Jäggle edierte Band *Part 5: Southeastern Europe* (ISBN 8471-1198-6) sowie der von Martin Rothgangel, Dorothea Rechenmacher und Martin Jäggle herausgegebene Band *Part 6: Southern Europe* (ISBN 8471-1149-8). Im Vorwort zum Part 4 führt das Herausgeberteam nochmals in den Kontext der mehrbändigen Buchreihe ein und erklärt die Gliederung der Einzelbeiträge in 13 Aspekte: „At a time when educational issues have increasingly come to determine the social and political discourse and major reforms of the education system are being discussed and implemented, and when migration has become a significant phenomenon, contributing to changes in the religious landscape of the European continent, it is highly appropriate to focus our attention on the concrete situation regarding religious education (RE) in Europe. Across the continent there are many different conceptions and organisations involved in shaping the local practice of RE, which includes the 47 member states of the Council of Europe. With few exceptions, RE has been established as a specific subject in publicly funded schools, while, in a few cases, studies of religion represent a dimension of other parts of the curriculum. At the same time, it is a subject area that is undergoing considerable change. (In this series, authors use the term ‘religious education’ in a variety of ways, partly according to the history of their own education systems). Beyond the all-important tasks of taking stock and making international com-

parisons, the aim of this series of books is to create a foundation for further action in the field of education, especially with regard to interfaith expertise. In stark contrast to a move in the direction of religion being a ‘private matter’ and towards ‘religion-free schools’, supranational organisations are, for the first time in Europe, addressing issues related to religion and education. While 9/11 may be seen as the triggering event here, there are wider reasons for such a development. The fact that the OSCE (Organisation for Security and Cooperation in Europe) has addressed the issue of religion and belief in education into its programme ‘Tolerance and Non-Discrimination’ clearly shows that the topic has become a key issue for the future of Europe and for security and cooperation on the continent. In their Toledo Guiding Principles (OSCE 2007), the OSCE considers teaching about religions and beliefs part of a high-quality education system that expands pupils’ horizons, makes the complexity of religions and world views comprehensible for pupils in an interdisciplinary way and provides them with information and skills appropriate to the development of an impartial approach, as well as encouraging freedom of religion and belief, as reflected in the human rights codes. The Council of Europe, in several of its documents, has focused on the religious dimension of intercultural dialogue, paying particular attention to the issue of religious diversity in schools. It values religious diversity highly and demands that it be given appropriate space, rejecting any restriction of religion to the private domain as well as rejecting the notion of ‘religion-free’ schools. The Council of Europe’s publication *Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools* (Council of Europe 2007) provides a checklist that makes clear the extent to which school as a whole needs to play a part, while the 2008 Recommendation from the Committee of Ministers, the Foreign Ministers of the 47 member states, is a major step towards encouraging policy makers, schools and teacher trainers to prioritise the development of inclusive forms of education about religions and beliefs in their respective countries (Council of Europe 2008). It is expected that guidance on implementing the recommendation will be published for policy makers, schools and teacher trainers in the member states, in 2014 (discussed in Jackson 2014). The phenomenon of migration is triggering contentious discussions on suitable responses to the challenges it can create. Irrespective of this issue, it is becoming increasingly clear that education and religion can play an important role in clarifying issues such as identity and belonging, ethnicity and culture. Such clarifications are important both for shaping the future of migrants as well as the attitude towards migration on the part of the host population. Since for many people religion is a crucial element in how they interpret themselves and the world around them, its recognition and appropriate representation is critical for the recognition of the individual. The complex issue of RE in public schools also concerns school in its entirety as well as many of its subjects of instruction and projects. We will focus our attention on the organisational form of RE, i. e. the subject of religion or its alternatives, in which the issue of religion(s) is an integral part. We acknowledge here that we will not deal with the topic exhaustively, even though we are making an important contribution towards an understanding of the issues involved. The project “Religious Education at Schools in Europe” (REL-EDU), which is divided up into six volumes (Central Europe, Northern Europe, Western Europe, Eastern Europe, South-Eastern Europe, South Europe) (cf. www.rel-edu.eu), aims to research the situation with regard to RE in Europe. The chapters in each regional volume begin by outlining the organisational form of RE in the particular countries covered. This will be done along the lines of thirteen key issues, which were agreed upon by the authors from the various countries at two symposia held at the University of Vienna in 2011 and 2012, in order to achieve as much coherence as possible for the publications. The formulation of key issues allows specific points of comparison between different countries in Europe, thereby facilitating a comparative

approach and further research into specific aspects of the comparison. (...) Below, the thirteen key issues mentioned above are presented briefly. The first three key issues examine the frameworks of society, law and politics. Here, historical explanations should be very useful in helping us understand the status quo. 1. Socio-religious background. This brief insight into the socio-religious situation deals, in particular, with important changes, such as those that follow in the wake of migration. 2. Legal framework of RE and the relationship between religious communities and the state. The relationship between churches, religious groups and the state is regulated differently in each country, with consequences for the different legal frameworks that exist for religious education. 3. Developments in the country's education policies. Across Europe, efforts to reform the education system are being made, which have direct and indirect effects on religious education. After outlining this general framework, points four through six present key aspects of religious education: 4. Role of religiously sponsored schools, including any changes and developments, legal relationships. The place of religiously sponsored schools in the educational landscape of each country reveals much about the state and societal recognition of churches and religious groups in the education system, as well as about the commitment to education of the churches and religious groups. 5. Conceptions and tasks of RE. The conceptions and tasks of religious education are negotiated by the religious communities, school and young people - as well as within society as a whole. It is in the interrelationship between these different players that the challenge of religious education lies. 6. Practice/reality of RE in different schools. Depending on the type of school in question, religious education can present different frameworks, challenges and difficulties. In issues seven to ten important contextual phenomena in religious education at the level of the school are addressed, and a targeted focus is laid on ecumenical and inter-faith cooperation and the education of religion teachers. 7. Observations on alternative subjects/learning areas like ethics, philosophy etc. Consideration of subjects / learning areas offered 'parallel' to religious education is important, as their availability or non-availability as well as their relationship to religious education (e. g. as an alternative subject or as an elective subject) has not only an indirect effect on the way in which religious education is provided, it also affects what kind of ethical and religious education those pupils who do not attend religion class receive. 8. Dealing with religious diversity. The question of how to deal with diversity and which forms of cooperation the different religious players within society can come up with has become a critical challenge in European countries. 9. Religion in school outside of RE. Does religion have a role to play in school beyond that of a specific subject offered to pupils? The answer to this question reveals to what extent the whole climate of the school is religion-friendly. 10. Training of teachers of RE: institutes, structures, priorities issues. This point addresses an important structural determinant, which, based on the empirically proven importance of the character of the religion teacher for the religious education of pupils, deserves special attention. Since the aim here is not merely to take stock of the situation but instead to make suggestions for the next steps required in the area of religious education, it was important to formulate concrete desiderata as well as challenges for each country and direct the reader towards further sources of information. 11. Empirical Research concerning RE. For a long time empirical research concerning religious education was neglected. In the last ten years, however, there have been more and more empirical studies. The relevant studies in the respective country and the different areas addressed in empirical research are of special interest. 12. Desiderata and challenges for RE in a European context. Here, the results for each country from the analysis of the key issues mentioned above are examined with a view to finding out which topics or issues may be important for further work in the area of religious education in Europe. 13. Further infor-

mation. The selection of additional sources of information should facilitate further research in the field of religious education in the respective countries.” (7ff.) Unentbehrliche Nachschlagewerke zur religiösen Bildung an Schulen in Europa!

3 Andere theologische Disziplinen

Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium hat Dietrich Korsch im Mohr Siebeck Verlag als UTB (ISBN 8252-5471-1) seine einladende Einführung übersprochen. Werbend für das Theologiestudium schreibt er im Vorwort: „Wer mit der Theologie anfängt, begibt sich auf einen Weg voller Entdeckungen. Die Theologie ist eine Wissenschaft, die intellektuell und geistlich herausfordert und dabei Einsichten eröffnet, die in die gelebte Wirklichkeit eingreifen. Sie lehrt zu erkennen, wie die religiöse Dimension das individuelle und das gesellschaftliche Leben prägt. Sie leitet dazu an, den eigenen Glauben tiefer zu durchdringen und gedanklich zu verantworten. Sie hilft zu verstehen, wie sich die Kirche als Glaubensgemeinschaft in der Gegenwart darstellen kann und die Botschaft des Evangeliums mitteilen soll. Wer sich auf den Weg mit der Theologie macht, kommt von seinem je eigenen, individuellen Ausgangspunkt her: stärker kirchlich geprägt oder eher allgemein religiös interessiert, teils auf die Frömmigkeit konzentriert, teils auf die gesellschaftliche Verantwortung der Religion ausgerichtet, vielleicht auch von einem kritischen Interesse an Kirche und Religion bewegt. So einmalig die lebensgeschichtlichen Hintergründe bei jedem sind, so sehr haben alle heutigen Menschen an gemeinsamen Rahmenbedingungen teil, die das Denken, Leben und Handeln der Gegenwart bestimmen. In diesem Kontext muß auch verantwortet werden, was das Christentum heute ist. Dafür sind die spezifischen Voraussetzungen des eigenen Lebenslaufs und die allgemeinen Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaft einander zuzuordnen. Daraus ergibt sich die Absicht dieses Buches: am Anfang des Studiums eine Orientierung über die Landschaft zu geben, in der sich diejenigen bewegen, die das Studium aufnehmen, und eine Perspektive zu entwerfen, in der sie ihren eigenen Weg gehen können. Orientierung und Perspektive sind dabei so gehalten, daß sie von unterschiedlichen Ausgangspunkten her wahrgenommen und angeeignet werden können. Denn tatsächlich lassen sich die gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebensumstände so umreißen, daß sie für individuelle Lebensläufe anschlussfähig sind. Solche Anschlüsse vermag insbesondere die Theologie herzustellen, weil sie sich als Wissenschaft um das Allgemeine bemüht, wie es für das Individuelle aufgeschlossen ist. Wer es mit der Theologie versucht, bekommt es in gesteigertem Maß mit sich selbst zu tun. Denn die Wissensbestände der Theologie, ihre Methoden und ihre Argumentationsverläufe geben immer einen Durchblick auf das eigene Leben und den eigenen Glauben. Darum läßt sich das Studium der Theologie insgesamt und in einem umfassenden Sinn als Bildungsvorgang verstehen: Wie jemand zu dem wird, was er sein kann. Das Studium unter den Aspekt der Bildung zu fassen, bedeutet darum zweierlei: Einerseits heißt es, sich zu bilden an dem, was einem begegnet. Das ist aber nur dann konsequent möglich, wenn andererseits die Inhalte des Studiums geradezu darauf ausgerichtet sind, individuell angeeignet zu werden. Wenn das Studium gelingt, dann finden beide zusammen: das theologische Wissen und Können und das eigene Glauben und Leben. Wer sich diesem Studienziel annähert, findet sich sodann in eine Bewegung versetzt, die über die Privatheit der eigenen Existenz hinausführt in die Öffentlichkeit von Kirche und Gesellschaft. Jeder Mensch, der vom Evangelium bestimmt ist, wird danach leben. Und wer sich insbesondere der Theologie, also dem methodischen Zusammenhang von Evangelium und Glaube, verschrieben hat, der wird seine beruflichen und privaten Fähigkeiten dafür einsetzen, das Evangelium unter den Bedingungen der Gegenwart laut werden zu lassen. Das Studium der Theologie hat seinen Zweck in der Mitgestal-

tung des lebendigen Christentums, ob im Pfarramt oder in der Schule oder an einem anderen beruflichen Ort; und das eigene Leben ist darin inbegriffen.“ (Vf.) Der empfehlenswerte Band ist in fünf Teile gegliedert und erörtert zentrale theologische Themen: I. Theologie studieren II. Was ist Religion? III. Wer ist Jesus Christus? IV. Was ist die Kirche und V. Methoden und Disziplinen der theologischen Wissenschaft sowie Empfehlungen für das Studium.

Cornelia Dockter, Martin Dürnberger und Aaron Langenfeld sind die Herausgeberinnen des im Verlag Ferdinand Schöningh als UTB (ISBN 8252-5395-0) in der Reihe „Grundwissen Theologie“ veröffentlichten Handbuchs *Theologische Grundbegriffe*. Zurecht schreiben sie im Vorwort: „Eine wichtige Aufgabe systematischer Theologie ist es, ein nachvollziehbares Verständnis religiöser Begriffe zu entwickeln. Begriffe stehen aber nie vereinzelt, sondern benötigen sich gegenseitig, um verstanden zu werden. Die Worte ‚Vater‘ oder ‚Mutter‘ sind beispielsweise nur verständlich, wenn man auch die Bedeutung des Begriffs ‚Kind‘ kennt, weil umgekehrt ein Kind (im Regelfall) Eltern hat. Auch in religiöser Sprache stehen Begriffe also nicht allein da, sondern bilden vielmehr Bedeutungsnetze, die sich gegenseitig erst zugänglich machen. Dass Gott christlich etwa trinitarisch gedacht wird, ist nur verständlich, wenn man zugleich einen Begriff von Christologie und Pneumatologie hat – und selbstverständlich vom Wort ‚Gott‘ selbst. Aus dieser Einsicht heraus ergeben sich nun zwei grundlegende Probleme: Wenn alle Begriffe nur im Licht der jeweils anderen verständlich sind, dann droht erstens die Gefahr, dass ich gar nicht mehr sagen kann, was ein Wort bedeutet, weil ich die Bedeutung aller anderen Worte zugleich wissen, bedenken und gewissermaßen mitsagen müsste. Dazu ist aber weder unser bewusstes Denken noch unsere Sprache in der Lage. Sollte man folglich besser schweigen? Dagegen spricht zumindest, dass wir das zuvor beschriebene Problem eines unendlichen Verweissystems von Bedeutung im Alltag kaum zu spüren bekommen. Im Regelfall – so könnte man etwas lapidar formulieren – funktionieren unsere Begriffe; wir verstehen und werden verstanden und, wenn nicht, dann fragen wir am Einzelfall nach und versuchen zu begreifen, was bisher verschlossen blieb. In unserem normalen Sprachgebrauch haben wir nicht den Anspruch eines idealen Begriffsverständnisses und können gerade deswegen behaupten, dass wir ein Verständnis von Worten und doch nicht alle Dimensionen und Zusammenhänge immer schon reflektiert haben. Philosophisch-theologisch könnte daraus folgen, dass der Abschied von einer Suche nach perfekten Definitionen zugleich die Möglichkeit vorläufiger und aufs Ganze gesehen lückenhafter, aber praktisch doch belastbarer und nachvollziehbarer Begriffsbestimmungen eröffnet. An die Stelle des resignativen Anspruchs der unmöglichen Kenntnis eines gesamten Begriffssystems tritt also der Versuch, die Bedeutungsnetze so gut wie möglich zu verstehen, indem man mit einzelnen Begriffen anfängt und (induktiv) zu immer größeren Zusammenhängen kommt. Das zweite Problem ist im Vergleich zum ersten ziemlich handfest: Was passiert nämlich, wenn mir viele Begriffe innerhalb eines Netzes so fremd geworden sind, dass mir der Zugang zum ganzen Gedankengebäude versperrt ist? Hat man nicht zufällig Mathematik studiert, kann man zwar die Zeichen an der Tat nach der Vorlesung ‚Elliptische Funktionen‘ entziffern, man versteht aber nicht, was die Ausdrücke bezeichnen und könnte so nicht einmal sagen, wo man zu verstehen beginnen sollte. Normalsprachliche Wissenschaften wie die Theologie erwecken nun den trügerischen Schein, dass sie leichter zu verstehen wären, weil sie mit Worten arbeiten, die wir im Alltag gebrauchen, sodass jeder ‚einen Begriff‘ davon hat, worum es geht. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die Schere zwischen alltäglichem Vorverständnis und wissenschaftlicher Begriffsreflexion mitunter sehr weit auseinandergeht. Nun zeigt sich aber in der Praxis theologischen Lehrens, dass aufgrund des Rückgangs praktizierter Religion zugleich das gehaltvolle Wissen um die Inhalte religiöser Begriffe sinkt. Mitunter sind Ausdrücke sogar so

entfremdet, dass Studierende sich schwer damit tun, religiöse Überzeugungen überhaupt noch zu verorten. Um theologisch komplexe Sachverhalte reflektieren zu können, benötigen sie aber zunächst jene Grundeinsichten in die Bedeutung von Wörtern und Sätzen. Es braucht einen Zugang in das theologische Gebäude, in dem dann Schritt für Schritt die einzelnen Räume, die Möbel und Dekorationen erkundet werden können, um schließlich selbständig architektonische Widersprüche und marodes Gebälk zu entdecken, Neu- und Umbauskizzen anzufertigen, und schließlich das Gebäude passend umzugestalten. Dieses Buch will helfen, die Tür oder besser: Türen zum Gebäude systematischer Theologie zu finden, zu öffnen und eine erste Einsicht in das Gebäudeinnere zu ermöglichen.“ (5f.)

Andree Burke, Ludger Hiepel, Volker Niggemeier und Barbara Zimmermann haben im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038893-2) den Band *Theologiestudium im digitalen Zeitalter* herausgegeben, in dessen Einleitung sie zurecht schreiben, dass Reflexionen über das Theologiestudium im digitalen Zeitalter höchste Brisanz erhalten haben und es plötzlich vom Trend zur Notwendigkeit geworden sei, das Digitale curricular zu integrieren: „Die Transformationsprozesse, die ein ‚digitales Zeitalter‘ mit sich bringen, sind kultureller Art – und nicht lediglich methodischer.“ (9) Ziel des Bandes sei es, Lehrende, Studierende, theologiedidaktische Professionals, Verantwortliche für theologische Curricula und alle, die mit dem Fach „Katholische Theologie“ verbunden sind, darin zu bestärken, digitalen Transformationen mit offenem Visier zu begegnen. „Hierzu wurde die inhaltliche Grundstruktur der Münsteraner Fachgespräche schriftsprachlich adaptiert, indem das aus der Datenverarbeitung bekannte EVA-Prinzip (Eingabe – Verarbeitung – Ausgabe) zum strukturbildenden Moment des Bandes wurde. Die Aufnahme des EVA-Prinzips erinnert dabei nicht zufällig an den Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln. Denn beide Dreischritte setzen zunächst bei Wirklichem an; im Falle des vorliegenden Bandes bei denjenigen Transformationsprozessen, die im Zusammenhang mit zunehmender Digitalisierung stehen und die in den jeweiligen exemplarischen Lebenswelten konkret vernehmbar sind. Den Ausgangspunkt bildet dabei eine studentische Perspektive (Sven Bartnick/Rebecca Keim/Elisabeth Wedeking), gefolgt von Beobachtungen aus der akademischen Forschung und Lehre (Andree Burke/Ludger Hiepel). Katharina Klaholz/Anne Schmidt teilen ihre Wahrnehmung von „Kirche“ im Netz. Sodann erfolgen Einblicke in die Lebenswelten Social Media aus Sicht eines Bistumsmitarbeiters (Christian Wode) und Computerspiele aus Sicht eines Lehrers (Thimo Zirpel). Marcus Hoffmann thematisiert in einem letzten Beitrag innerhalb dieses Teils die Umsetzung und Herausforderung von Digitalisierung in der Schulpraxis. Alle Autor*innen dieses Teils beschreiben für die jeweilige Lebenswelt, wie und in welcher Form Digitalisierung und Digitalität virulent bzw. relevant sind und ein Theologiestudium auf selbige reagieren muss. Die Bedarfe werden dabei direkt ausgehend von den jeweiligen Lebenswelten sowie typischen theologischen Berufsfeldern abgeleitet. In der Verarbeitung stellen sich Autor*innen der Herausforderung, den Umgang mit Transformationsprozessen vorzustellen, zu systematisieren und aktuelle Bewältigungsversuche des digitalen Wandels zu reflektieren. Dies erfolgt entweder auf einer inhaltlichen – oder auf curricularer bzw. theologiedidaktischer Ebene. (...) Im letzten Teil, der Ausgabe, entwickeln überwiegend Nachwuchswissenschaftler*innen ihre Visionen für die Gestaltung theologischer Lehre und Forschung in Form digitaler Fachkonzepte. Der experimentelle Charakter dieses Abschnitts zielt darauf, Kreativität freizusetzen und Ideen Raum zu geben.“ (9ff.)

Experimente mit Gott. Ein theologischer Crashkurs benennt Hans-Joachim Höhn seinen Grundkurs einer „Experimentellen Theologie“ im Echter Verlag (ISBN 429-05603-2), der ebenfalls Lust am Studium der Theologie wecken will: „Was die meis-

ten Menschen sehr gerne tun – etwas (aus-)probieren –, wird bei Angelegenheiten, zu deren Erledigung Lust und Laune fehlen, häufig unterlassen. Lust und Antriebslosigkeit haben fatale Folgen – auch in der Wissenschaft. Wer Theologie lehrt, muss bisweilen von Studierenden hören, dass ihnen die Lust am Studium vergangen ist, weil es sich hauptsächlich in steriler Textexegese, auf den ausgetretenen Wegen der Dogmatik oder im matten Rückspiegel historisch-kritischer Christentumsforschung abspielt. Gibt es keine anderen Möglichkeiten und Methoden der Erkenntnisgewinnung, die eine geringere Anfälligkeit für die Ausbreitung von Langeweile aufweisen? Besteht auch in der Theologie die Chance, durch spielerisches Ausprobieren von Alternativen und artistisches Balancieren auf den ‚slack lines‘ der Vernunft auf neue, gute und – nicht zuletzt – eigene Gedanken zu kommen? Darf der Grundsatz, dass nur glaubwürdig ist, was vernunftgemäß gedacht werden kann, ergänzt werden durch die Forderung, dass nichts vernunftgemäß vertretbar ist, was nicht mit den übrigen Sinnen veranschaulicht werden kann? Um auf die letzte Frage eine Antwort zu geben: Wenn man jemanden für eine bestimmte Sache begeistern möchte, sollte man nicht allein und unmittelbar seinen Sachverstand ansprechen. Es empfiehlt sich, den Umweg über seine Sinne und sein kreatives Vorstellungsvermögen zu nehmen. Die Begeisterung für eine Sache stellt sich meist dann ein, wenn nicht allein die verstandesmäßige Einsicht in ihre Bedeutsamkeit befördert wird, sondern auch ein Funke überspringt. Dazu bedarf es einer Reibung, an der das Sinnliche ebenso beteiligt ist wie das Reflexive. Im Folgenden werden Experimente präsentiert, die sowohl relevant sind für die Veranschaulichung theologischer Themen als auch zur Reflexion über die Relevanz und Funktionsweise experimentellen Denkens in der Theologie einladen. Auf eine kurze Erinnerung an den Ort des Experimentellen im Kontext des Denkens und Glaubens folgt eine kleine Typologie von Gedankenexperimenten, die auch eine erste Auskunft gibt über Ansatz und Struktur sowie Funktion und Grenzen experimentellen Vorgehens in den Geisteswissenschaften. Danach werden ‚Experimente mit Gott‘ vorgestellt, die sich teils an historischen Vorbildern orientieren, teils ein modernes Update ihrer Versuchsanordnungen entwickeln. Dabei kommt ein Querschnitt jener Themen und Fragestellungen zur Sprache, mit denen sich die akademische Theologie beschäftigt. Zwar wollen die hierbei eingesetzten Gedankenexperimente auch darauf hinaus, dass man sich mit ihnen wohldurchdacht, präzise und prägnant auseinandersetzt. Aber sie schlagen einen anderen Weg ein, sich den Kernthesen des christlichen Glaubens zu nähern, als es die in Dogmatik und Fundamentalthologie etablierten Verfahren vorsehen.“ (7ff.)

Stefan Knobloch hat in der Reihe „Franziskanische Akzente“ ebenfalls im Echter Verlag (ISBN 429-05537-0) sein Buch *Das Hiersein übertreffen. Gottsuche in der Gegenwartsliteratur* publiziert. Gegenwartsliteratur und franziskanische Akzente – wie passt das zusammen? Der Autor erklärt dazu: „Auf den ersten Blick ist das nicht schlüssig, vielleicht aber auf den zweiten. Was waren denn die franziskanischen Akzente bei ihm selbst, bei Franz von Assisi? Einen markanten Akzent setzte er in der Wende seines Lebens. Eine Wende nicht ohne Schrammen, nicht ohne Entbehrungen, nicht ohne Illusionen über sein vorausgegangenes Leben. Franz entdeckte die Tiefe seines Lebens in einer Hinwendung zu Gott. Von jetzt an sage ich ‚Vater unser‘, nicht mehr ‚Vater Bernardone‘. Eine Hinordnung auf Gott, die er in einer ganz neuen Nähe zu den Menschen, den Gebrochenen, den Kranken, den Gestrandeten auslebte. Manche scharten sich ganz wörtlich um ihn, wurden seine Brüder. Und vieles mehr rankte sich um sein Leben. Er war ein Fanal, wie es die damalige Zeit brauchte. Der Sprung mag groß sein: Auch heute braucht es Deuter*innen, die unsere Zeit nicht verlorengelassen, weder an die Säkularität noch an die Geistlosigkeit, weder an den Pessimismus noch an den Kleinmut. Immer wieder gibt es Schriftstellerinnen und Literaten, die in der heutigen Zeit Wege aufzeigen, in denen Leserinnen und Leser ihr

eigenes Leben erkennen. Durchaus zu Unrecht wird heute von einer ganz und gar an das säkulare Leben verfallenen Gesellschaft gesprochen. In der Gesellschaft schwingt viel mehr mit. Darauf scheint allein schon der Artikel 1 unseres Grundgesetzes zu deuten: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Worauf stützt sich dieser Artikel? Eine schlüssige Antwort ist darauf kaum zu finden. Die Rede von der unantastbaren Würde des Menschen greift auf eine Wirklichkeit aus, die Literatinnen und Literaten, Schriftstellerinnen und Schriftsteller in das heutige Lebensempfinden hinein mit dem Begriff Gott zu benennen wagen. Nicht als Lösung aller Probleme, aber als Wirklichkeit, gegenüber der bei aller Unbenennbarkeit Vertrauen, Verlässlichkeit, Orientierung und Hoffnung aufkommen können. Eine Wende also im Kleinen, wie sie bei Franz von Assisi im Großen vorkam. Von dieser Wirklichkeit Gottes ist in diesem Band anhand zweier Literat*innen die Rede. Einmal anhand von Elazar Benyoetz, einem israelischen Lyriker und Aphoristiker, und einmal anhand von Ulla Hahn, der berühmt gewordenen Romanschriftstellerin unserer Tage. Von beiden liegt aus den allerletzten Jahren eine Publikation vor, die aphoristisch bzw. romanhaft um die Erfahrung Gottes kreist. Aus der Perspektive der Verfolgung, der Shoa, der Vergewaltigung, des Verlustes eines über alles geliebten Menschen, des Zweifels, der Hoffnung wird nach Gott gesucht. Erfahrungen, die zuletzt Halt geben.“ (7f.)

Dogmatik in biblischer Perspektive lautet der Titel des im Narr Francke Attempto Verlag als UTB (ISBN 8252-5423-0) erschienenen Bandes von Lukas Ohly, das auf die Frage antwortet, welche Gründe dafür sprechen, dass der christliche Glaube die Wirklichkeit erschließen hilft: „Und Nicht-Christen wollen verstehen, warum die vernünftigen Menschen in ihrem Freundeskreis am christlichen Glauben festhalten. (...) Der christliche Glaube deutet typische Erfahrungen, mit denen Menschen im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden. Keine dieser Erfahrung muss man christlich deuten. Aber auch wer es nicht tut, greift dabei auf Deutungskategorien zurück, die eigener Art sind und die der christliche Glaube auf Gott bezieht. Gott wird dabei deshalb zum Deutungsangebot, weil diese Kategorien auf etwas anderes verweisen als auf Gegenstände und Tatsachen dieser Welt. Anders gesagt: Menschen machen Erfahrungen in ihrer Welt, die in gewisser Weise aus der Welt herausführen – weil sie anderer Deutungskategorien bedürfen als weltlicher Gegenstände. Jedes Denken bemüht Modelle. Manche Modelle stellen sich im Lauf der Geschichte als tragbar heraus, andere werden verworfen und durch andere ersetzt. Auch wissenschaftliches Denken ist Modelldenken, wobei es nicht auf seinen Modellen beharrt, die lediglich so lange Geltung verdienen, bis Wissenschaft leistungsstärkere Erklärungs- oder Verstehensangebote entwickelt hat. Auch die Theologie verwendet ihre Modelle nur als Instrumente zur Lösung von Denk- und Lebensproblemen. Dieses Büchlein verfolgt dabei einen bestimmten, nämlich phänomenologischen Ansatz. Niemand muss dazu vorher wissen, was Phänomenologie ist. Zudem kann man auch anders Theologie betreiben. Hilfreich erscheint mir dieser Ansatz dennoch, weil er hilft, die Phänomene des christlichen Glaubens schärfer zu sehen und sie zugleich gegenüber einem nicht-fachlichen Publikum zu kommunizieren. Genau das ist die Aufgabe aller theologischen Berufe, dass sie in Kirche und Unterricht gemeinsam mit theologischen ‚Laien‘ Modelle entwickeln, um das Leben zu verstehen. Und das zeichnet das christliche Leben überhaupt aus, dass es verstehen will, was es glaubt und was es im Horizont des christlichen Glaubens erlebt.“ (11f.) Zum Aufbau erklärt der Verfasser: „Das Buch ist nach den Lehrstücken einer evangelischen Dogmatik angeordnet. Zugleich gehen alle Kapitel jeweils von einem biblischen Text aus, den sie interpretieren. Mit ihrer Interpretation soll gezeigt werden, dass sich die hier vorgeschlagenen Modelle an Bibeltexten belegen lassen. Dabei verwende ich jedoch nicht für alle Fragestellungen diejenigen Bibelstellen, die man klassisch für sie heranziehen würde. Wenn etwa über das Verhältnis des christlichen Glaubens zum Alten Testament die Rede ist, wird

dazu ein Text aus dem Neuen Testament zugrunde gelegt. Der Bibeltext wiederum, der die Dreieinigkeit Gottes verständlich machen soll, stammt aus dem Alten Testament. Mit solchen scheinbaren Irritationen möchte ich einerseits hervorheben, dass ich biblische Texte selbst als Modelle verstehe, von denen ich solche heranziehe, die mir als besonders geeignet erscheinen, um Denkprobleme des Glaubens zu lösen. Deshalb werden für manche Sektionen die gleichen Bibeltexte verwendet. Andererseits belegt diese Auswahl auch, dass die Bibel selbst keine einheitliche Theologie vertritt, sondern unterschiedliche Modelle präsentiert.“ (12f.) Eine gelungene Einladung, an der Aufgabe mitzuwirken, religiösen Glauben und nachprüfbare Vernunft in ein konstruktives und lebensnahes Verhältnis zu bringen!

„Was ist eigentlich heute in Zeiten vielfach beschworener Toleranz, Weltoffenheit und religiöser Indifferenz einerseits und grober religiös motivierter Gewalt andererseits das spezifisch Christliche, das wir in die gesellschaftlichen Diskurse einbringen? Wie zeitgemäß ist eigentlich ein solches Bekenntnis zu einem Christus, an dessen exklusivem Anspruch und dessen Bedeutung für eine spezifisch christliche Identität sich die Geister scheiden? Wie kann schließlich ein solcher Glaube unter den Bedingungen unserer Zeit zur Sprache gebracht werden? Und nicht zuletzt: Welche Funktion hat unter den heutigen Bedingungen die Bindung an Bekenntnisse für Theologie und Kirche, wenn es denn stimmt, dass die (akademische) Theologie eine der Kirche und ihren dogmatischen Traditionen gegenüber kritische Funktion habe?“ (5) Diese Fragen stehen im Mittelpunkt eines faszinierenden Credo-Projekts, das zwei eindrucksvolle Bände gezeitigt hat: Zum einen den im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 8252-4903-8) von Jens Herzer, Anne Käfer und Jörg Frey unter Mitarbeit von Nicole Oesterreich herausgegebenen ersten Band *Die Rede von Jesus Christus als Glaubensaussage*, in dem der zweite Artikel des Apostolischen Glaubensbekenntnisses im Gespräch zwischen Bibelwissenschaft und Dogmatik erörtert wird. Zurecht schreibt Herzer in der Einführung: „Ohne den innertheologisch-interdisziplinären Diskurs kommen wir in den wichtigen Fragen hinsichtlich der Plausibilisierung christologischer Topoi als prägende Aspekte einer christlichen Glaubensidentität unter den Bedingungen und Herausforderungen unserer Zeit nicht weiter. Dass damit nur ein Anfang gemacht ist, der Diskurs fortgeführt und andere Disziplinen und Perspektiven als die biblisch- und systematisch-theologischen involviert werden müssen, versteht sich von selbst. Doch es ist immerhin ein Anfang, der ein wichtiges Thema wieder in einem weiteren Horizont zur Diskussion stellt. Die wechselseitigen Perspektiven je eines neutestamentlichen und eines systematisch-theologischen Beitrags sind in der Abfolge an den einzelnen Aussagen des zweiten Artikels des apostolischen Glaubensbekenntnisses orientiert. Jedes Vortragspaar wird durch einen kurzen Text aus der Sicht der Herausgeber und der Herausgeberin eingeführt, der zur Einstimmung zentrale Aspekte und Fragen zur jeweiligen Aussage des Bekenntnisses thematisiert. Unter der Überschrift »Reflexionen und Impulse zur Diskussion« benennt jeweils eine kritische Response auf die Beiträge erkennbare Problemschwerpunkte des interdisziplinären Diskurses und weist auf notwendige Präzisierungen hin.“ (6)

Anne Käfer, Jörg Frey und Jens Herzer haben sodann unter Mitarbeit von Eike Christian Herzig ebenfalls im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 8252-5268-7) den wiederum sehr ertragreichen zweiten Band *Die Rede von Gott Vater und Gott Heiligem Geist als Glaubensaussage* herausgegeben, in dem der erste und der dritte Artikel sowie die Entstehung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses im Gespräch zwischen Bibelwissenschaft, Dogmatik und Kirchengeschichte erörtert werden. In seiner Einführung „Was sollen wir mit den Bekenntnissen der Kirche anfangen?“ schreibt Herzer: „Anfangs ging es eigentlich zunächst um die Frage nach der Bedeutung der Christologie und damit des *spezifisch Christlichen* des Gottesglaubens angesichts der

Macht des faktischen religiösen Pluralismus in Europa und der Probleme einer Verhältnisbestimmung des christlichen Glaubens zu anderen religiösen Überzeugungen, die nicht nur selbst einen exklusiven Anspruch stellen, sondern dadurch auch in deutlicher Spannung, mitunter sogar in offener und gewalttätiger Feindschaft zum Christusglauben stehen. Umso wichtiger wird natürlich die trinitarische Form des Bekenntnisses, innerhalb derer der christologische Artikel eingebettet ist in das Bekenntnis zum allmächtigen Vater und Schöpfergott und das Bekenntnis zum Wirken des Heiligen Geistes. Dass diese beiden Artikel aufgrund ihrer das spezifisch Christliche hinausweisenden Dimension für den interreligiösen Dialog eine besondere Bedeutung haben, liegt auf der Hand. Gleichzeitig ist aber auch deutlich, dass unter den Voraussetzungen unserer Lebensbedingungen kaum eine der traditionellen Bekenntnisaussagen aus sich selbst heraus evident ist, auch nicht im Kontext eines ernsthaften christlichen Glaubensvollzuges. Angesichts der medialen Herausforderungen unserer Zeit und den damit verbundenen Veränderungen von Sprach-, Denk- und Diskursstrukturen ist es keineswegs selbstverständlich und gehört deshalb immer wieder zu den strittigen Aspekten des kirchlichen Lebens, wenn alte Bekenntnisse als verbindlicher Teil einer gottesdienstlichen Agenda gesprochen werden sollen, deren Inhalte nicht mehr verstanden oder nicht mehr geglaubt werden. Hier bestehen deutliche Diskrepanzen zwischen einem scheinbar selbstverständlichen Evidenzbewusstsein in der verfassten Kirche und auch in der akademischen Theologie einerseits, die beide von der Beschäftigung mit diesen Fragen gewissermaßen leben, und dem ebenso realen Evidenzverlust andererseits, der selbst in den Gemeinden in Bezug auf das Verständnis von traditionellen Bekenntnisinhalten und rituellen Vollzügen unverkennbar ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso mehr geboten, diese Fragestellungen sowohl grundsätzlich als auch im Detail in Bezug auf die konkreten Bekenntnisaussagen zu thematisieren und diese respektvoll und sachbezogen, aber eben auch ohne Umschweife und ohne falsch verstandene Loyalität zu alten Traditionen zu problematisieren. Das ist nur in einem interdisziplinären Diskurs überhaupt möglich und sinnvoll.“ (3f.)

Hartmut Rosenau widmet sich in seinem im LIT Verlag (ISBN 643-14188-0) in der Reihe „Herausforderung Theodizee“ veröffentlichten Buch *Der Anstoß des Glaubens – Das Theodizeeproblem und seine möglichen Lösungen* dem angeblich unbeantwortbaren „Geheimnis“. Der Verfasser hält fest: „Vielmehr kann es nur um eine Rechtfertigung menschlicher Gottesvorstellungen angesichts gegenläufiger Selbst- und Weltwahrnehmungen gehen (und weil es in der Theologie generell und beim Theodizeeproblem im Speziellen nur um ein methodisch geleitetes Verstehen von Gottesvorstellungen und nicht um Gott an und für sich selbst geht, kann auch ihr Status als Wissenschaft gar nicht bezweifelt werden und zur Debatte stehen). Weder eine abstrakte Homodizee (Freiheit), noch eine abstrakte Kosmodizee (Welt), noch eine abstrakte Theodizee (Gott), die methodisch nicht existenzial-anthropologisch an das Beziehungsgeflecht von Selbst-, Welt- und Gottesverhältnis rückgebunden werden, können daher je für sich genommen zu befriedigenden Antworten kommen. Sie müssen – mit den Worten Immanuel Kants gesprochen – ‚doctrinal‘ bleiben, denn über die drei metaphysischen Ideen Freiheit, Welt und Gott können Menschen aufgrund ihres endlich-begrenzten Erkenntnisvermögens nichts Verbindliches sagen, sondern höchstens unkontrollierbar auf hohem Niveau ‚vernünfteln‘. Eine im Unterschied dazu ‚authentische‘ und damit letztlich befriedigende Theodizee kann es nur geben, wenn sich entweder Gott selbst erklärt (was unter den Bedingungen menschlich-endllicher Existenz nach den o. g. Gründen nie zweifelsfrei festgestellt werden kann), oder, wie es hier versucht werden soll, wenn eine mögliche Antwort existenzial-anthropologisch hergeleitet werden kann und dann mit der dreifach relationalen Selbstwahrnehmung der Menschen kompatibel ist. So angesetzt kann die

Theodizeefrage durchaus beantwortet werden. Allerdings ist es möglich, dass die Antworten – gemessen an traditionell vertrauten religiösen Vorstellungen – nicht allen gefallen. Aber der Sinn von Theologie als Wissenschaft ist weder, ‚Geheimnisse‘ des Glaubens zu feiern, noch affirmative Gefälligkeitstheorien zu entwickeln, sondern Aufklärung und Religionskritik in einer sich wechselseitig relativierenden Korrelation von tradierten religiösen, philosophischen oder weltanschaulichen Deutungsangeboten und Eigenerfahrung - und dies um des Wahrheitsanspruchs des christlichen Glaubens selbst willen.“ (34f.)

Folgende zwei umfangreiche Bücher thematisieren das spannende Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaft bzw. von Natur und Schöpfung: Zum einen der im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht als UTB (ISBN 8252-5561-9) erschienene Band *Theologie und Naturwissenschaft. Zur Überwindung von Vorurteilen und zu ganzheitlicher Wirklichkeitserkenntnis* von Matthias Haudel. Im Vorwort konturiert der Autor sein Plädoyer für einen dringend notwendigen Dialog: „Theologie und Naturwissenschaft sind für eine ganzheitlichere Wirklichkeitserkenntnis jeweils auf den Dialog untereinander verwiesen. Zudem drängt sich der Dialog sowohl angesichts gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen als auch durch das menschliche Fragen nach sinnvoller Ganzheit der Wirklichkeit auf. Entsprechend erweist sich der *Dialog* von Theologie und Naturwissenschaft *in mehrfacher Hinsicht als dringend notwendig*. Das gilt auf Seiten der Theologie für den Aufweis der Relevanz des Glaubens für die gesamte Wirklichkeit und auf Seiten der Naturwissenschaft für die ganzheitliche Einbindung naturwissenschaftlicher Einsichten. Darüber hinaus verlangen gesamtgesellschaftliche – auch ethische – Anforderungen im Horizont der naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungen nach dem gegenseitigen Austausch von Theologie und Naturwissenschaft, der jedoch besonders in der universitären Ausbildung große Defizite erkennen lässt, speziell hinsichtlich derjenigen, die Theologie und ein naturwissenschaftliches Fach studieren. Die angemessene Vermittlung beider Perspektiven in einem ganzheitlichen Horizont ist aber nicht nur für Studierende bedeutsam, sondern der Dialog kann insgesamt dem menschlichen Grundbedürfnis nach *ganzheitlichem Wirklichkeitsverständnis* dienen, indem er Antworten auf die existenzielle Suche nach sinnvoller Ganzheit aller lebensweltlichen Zusammenhänge eröffnet. Denn der Dialog vermag die verschiedenen Perspektiven von Theologie und Naturwissenschaft, die sich auf die *eine* Wirklichkeit richten, im Kontextmenschlicher Gesamterfahrung aufeinander zu beziehen und so *ganzheitliche Wirklichkeitserkenntnis* zu fördern. In ihrer gemeinsamen Einbindung in den lebensweltlichen Gesamtkontext sind Theologie und Naturwissenschaft letztlich aufeinander verwiesen. Für die *Theologie* ist der Dialog wesensmäßig von Bedeutung, weil sie Gott als Schöpfer, Erlöser und Vollender der gesamten Wirklichkeit bekennt und durch die *heilsgeschichtliche* Selbsterschließung des dreieinigen Gottes in der Erfahrungswirklichkeit der Welt verortet ist. Deshalb bedarf es zur Übereinstimmung von Glaubens- und Wirklichkeitserfahrung des Nachweises der *Relevanz des Glaubens für die gesamte Wirklichkeit*. Dazu gehört auch die Plausibilisierung des Glaubens im Kontext naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, zumal das heutige Selbst- und Weltverständnis weitreichend naturwissenschaftlich geprägt ist. Insofern bieten die Naturwissenschaften der Theologie die Möglichkeit, die Wirklichkeitsrelevanz des Glaubens immer wieder im Horizont aktueller naturwissenschaftlicher Einsichten darzulegen. Umgekehrt sind die *Naturwissenschaften* aufgrund ihrer methodischen und weltanschaulichen Grenzen, ihrer weltanschaulich-kulturellen Eingebundenheit und des dynamischen sowie offenen Charakters heutiger naturwissenschaftlicher Grundlagen auf den Dialog verwiesen, wenn sie zu einer *ganzheitlichen Einbindung, Vermittlung und Sinndeutung* ihrer Einsichten gelangen wollen. Diese Möglichkeit bietet besonders die Theologie mit ihrer ganzheitlichen Sicht auf die vieldimensionale Wirklich-

keit. Das gilt auch für die ethische Orientierung und lebensdienliche Verortung von Naturwissenschaft und Technik, was die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Dialogs unterstreicht. Voraussetzung eines *gelingenden Dialogs* ist neben der Überwindung gegenseitiger und weitreichender Vorurteile unter anderem die *Kenntnis der Methoden und Inhalte* des jeweiligen Dialogpartners. Diese Kenntnis soll in dem vorliegenden Band verständlich vermittelt werden, als Bedingung tragfähiger Dialogperspektiven. Zunächst bedarf es jedoch der Erörterung *konstitutiver Grundlagen* des Dialogs wie dem Verständnis von *Natur* in Theologie, Naturwissenschaft und Philosophie. Weil sich theologische und naturwissenschaftliche Reflexion vielfach im philosophischen Kontext vollziehen, kann die *Philosophie* häufig als begriffliche Vermittlungsebene dienen. Entsprechend wird die Frage nach dem Naturverständnis und der damit verbundenen Transzendenz von Kosmos und Mensch mit ihren Implikationen für die *Frage nach Gott* im Horizont aller drei Disziplinen erörtert. Das betrifft etwa auch das Verhältnis von *Glaube und Vernunft* oder die Einschätzung der Möglichkeit von *Gottesbeweisen*. Um die *Entwicklung naturwissenschaftlicher Erkenntnis im Rahmen des philosophischen und theologischen Lebenskontextes* angemessen wahrnehmen zu können, wird diese Entwicklung von der Antike bis in die Gegenwart dargestellt. Erst so erschließt sich die Entstehung der gegenseitigen Vorurteile und die daraus resultierende Trennung, die sich besonders im 19. Jahrhundert vollzog und bis heute in weiten Teilen anhält. Dass es dennoch zu erneuten Dialogbemühungen und -erfolgen kam, liegt maßgeblich an den *revolutionären mathematischen und naturwissenschaftlichen Umbrüchen zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (u.a. Relativitätstheorie, Quantentheorie, Thermodynamik), die ein neues naturwissenschaftliches Weltbild nach sich zogen. Gegenüber dem statischen und geschlossenen naturwissenschaftlichen Weltbild des 19. Jahrhunderts ist es durch Dynamik und Offenheit geprägt, woraus auch eine *neue Offenheit für die philosophischen und theologischen Dimensionen* entstand. Diese Grundlagen heutiger Naturwissenschaft werden bis zu den *aktuellsten Entwicklungen* in ihren unvorstellbaren Dimensionen im Bereich der Teilchenphysik, der Kosmologie (Kap. VI-VII) oder der Hirnforschung (Kap. XI) – mit ihren Implikationen für den Dialog – verständlich dargestellt. Aufs Ganze gesehen lässt sich so auch das *Wesen von Naturwissenschaft und Theologie* angemessen in seiner Bedeutung für den Dialog erläutern. Ferner kommen neben Beispielen für den Neubeginn des Dialogs auch erneute *materialistisch-atheistische naturwissenschaftliche Totalitätsansprüche* zur Sprache. Vor dem aufgezeigten Hintergrund kann das *theologische Schöpfungsverständnis im Licht aktueller Naturwissenschaft* ausführlich entfaltet werden, und zwar sowohl im Blick auf den Kosmos als auch hinsichtlich des Menschen (u. a. Evolution, Neurowissenschaften). Dabei geht es um das gesamte schöpferische, begleitende, erlösende und vollendende Handeln des dreieinigen Gottes. Hier werden erstaunliche inhaltliche Kompatibilitäten, Konvergenzen und Konsonanzen zwischen Theologie und Naturwissenschaft erkennbar. Schließlich erfolgt noch die Darlegung von drei wirkungsgeschichtlich bedeutenden *Dialog-Konzeptionen*, bevor die gemeinsamen *ethischen Herausforderungen* von Theologie und Naturwissenschaft erörtert werden, die bis zur Infragestellung des traditionellen Menschenbildes und zur Gefährdung des globalen Überlebens reichen.“ (11ff.) Hervorragende Grundlagen für einen angemessenen Dialog und eigene Urteilsbildung sowie Ermöglichung der Überwindung gegenseitiger Vorurteile und ganzheitlicher Wirklichkeitserkenntnis!

Zum anderen das *Jahrbuch Biblische Theologie Natur und Schöpfung*, das von Bernd Janowski und Günter Thomas ebenfalls im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 7887-3500-5) herausgegeben wurde. In deren Vorwort heißt es: „Was ist Natur und was ist Schöpfung? Und: Worauf soll sich der verantwortliche Umgang des Menschen mit der Natur beziehen? Die Antwortversuche auf diese Fragen sind alt

und dennoch nach wie vor drängend. Wir leben nicht nur von den natürlichen Ressourcen, sondern erleben die Natur auch als Referenzrahmen unseres Handelns, der nur um den Preis ihrer Zerstörung oder Verletzung überschritten wird. Die Natur ist aber mehr als eine Ressource von Rohstoffen, die wir so oder so für uns in Dienst nehmen bzw. verwerten. Sie ist auch ein Resonanzraum, der sich als eine Quelle starker Wertungen erweist. Wenn dieser Resonanzraum verstummt, verstummt auch die Welt und es kommt zu dem, was die Philosophie seit dem 18. Jahrhundert als ‚Entfremdung‘ bezeichnet hat. Die globalen Krisen der Gegenwart – Klimawandel, Verlust der Artenvielfalt, Corona-Pandemie u.a. – geben dieser Erfahrung noch einmal ein anderes, bedrohliches Gesicht. Die Bedrohung der Natur durch den Menschen und des Menschen durch die Natur, aber auch die Freude an der Natur sind prägende Erfahrungen der Gegenwart. Gilt das auch für die Vergangenheit und insbesondere für die biblischen Schöpfungstexte? Es ist eine bekannte Tatsache, dass das Alte Testament im Unterschied zu den griechischen *physis*- und den römischen *natura*-Traditionen keinen quellensprachlichen Begriff für ‚Natur‘ besitzt. Wenn es über die Natur spricht, nimmt es Einzelphänomene wie Sonne, Mond und Sterne, Berge, Fruchtländ und Ackerboden, Menschen, Tiere und Pflanzen oder Meere, Flüsse und Wadis in den Blick. Ein zusammenfassender Ausdruck für diese Phänomene aber fehlt. Das gilt aber auch für die ‚Schöpfung‘, für die das Alte Testament ebenfalls keinen zusammenfassenden Ausdruck besitzt. Niemand käme deswegen auf die Idee, dem Alten Testament das Vorhandensein von Schöpfungsvorstellungen abzusprechen. Die Frage ist aber, welche Bedeutung die Natur- und Schöpfungsvorstellungen in den religiösen Symbolsystemen des Alten und Neuen Testaments und ihrer altorientalischen und griechisch-römischen Umwelt haben. Ähnliche Schwierigkeiten ergeben sich im Blick auf die Leistungsfähigkeit und den Gebrauch des Naturbegriffs und dessen Unterschied zum Schöpfungsbegriff. Schon ein kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte lehrt, dass wir es bei dem Begriff der Natur nicht mit etwas leicht und eindeutig zu Fassendem zu tun haben. Der alltagssprachliche Naturbegriff zeichnet sich durch große Flexibilität und auch Uneindeutigkeit aus. Seinen verschiedenen Dimensionen ist aber gemeinsam, dass ‚Natur für den Bereich dessen steht, was den Menschen vorgegeben ist‘. Der theologische Naturbegriff dagegen hat zwar einen ausdrücklichen Bezug zur alltäglichen Verwendung des Ausdrucks ‚Natur‘, transformiert diese Verwendung aber durch seinen Zusammenhang mit dem Schöpfungsglauben, d.h. aufgrund der Erfahrung der Welt als Schöpfung. Es geht um nichts weniger als um ein differenziertes Verhältnis zur Schöpfung Gottes, das seiner eigenen Lebendigkeit entspricht. In dieser Debatte bietet der vorliegende Band des JBTh Orientierungen und Unterscheidungen, die aus der Erkundung der biblischen Traditionen und ihrer breiten Wirkungsgeschichte erwachsen. Denn, so die These dieses Bandes: Die Theologie darf das Thema der Natur nicht den außertheologischen Disziplinen überlassen, weil sie etwas Wesentliches zu ihrem Verständnis und zu ihrer Relevanz beizutragen hat. Nach einer Einführung in die Problematik und Mehrdeutigkeit des Naturbegriffs (G. Thomas) zeichnet der Band zunächst die altorientalischen und biblischen Grundlagen nach (S. Kipfer, K. Schmid, M. Saur, T. Nicklas, R. Zimmermann, S. Vollenweider). Mit dem Sonnengesang des Franz von Assisi (V. Leppin), den Naturwahrnehmungen der Romantik (W. Otten) und der Frage nach der Lesbarkeit des ‚Buchs der Natur‘ (W. Schoberth) widmet sich der Band wirkmächtigen geschichtlichen Phänomenen der theologischen Imagination von Natur. Darüber hinaus werden klassisch-dogmatische (J. Rahner) und tierethische Perspektiven (R. Hagencord) eröffnet und die Stellung der Natur als Schöpfung in der christlichen Dichtung (S. Grosse), im Religionsunterricht (M. Zimmermann) und in der Diakonie (J. Eurich) bearbeitet.“ (VIIIf.)

In der bewährten Reihe „Lehrwerk Evangelische Theologie“ legt Rochus Leonhardt in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-05486-2) den 640seitigen Band *Ethik* vor, in dem er eingangs schreibt: „Mit der hier durchgeführten Behandlung der Ethik als einer *theologischen* Disziplin hängt die Verortung dieses Lehrbuchs im Horizont des christlichen Glaubens zusammen. Näherhin ist damit – dem konfessionellen Profil der Reihe entsprechend – der christliche Glaube *evangelischer* Prägung gemeint, wobei im vorliegenden Lehrbuch die *lutherische* Tradition eine besondere Rolle spielt. Die Abfassung eines Lehrbuchs zur (evangelisch-theologischen) Ethik steht vor spezifischen Schwierigkeiten. Dass es in der Ethik ein im Verhältnis zur Dogmatik deutlich breiteres Spektrum an Aufbau- und Gliederungsvarianten gibt, ist dabei noch das harmloseste Problem. Eine gravierendere Herausforderung ergibt sich angesichts der Tatsache, dass die Zahl der ethisch relevanten und daher bewertungswürdigen Themenfelder so groß ist, dass eine vollständige Abarbeitung einerseits die Kompetenzen (wahrscheinlich) jedes einzelnen Autors sprengen würde. Andererseits würde der im (hypothetischen) Erfolgsfall erreichte Umfang des Lehrbuchs dazu führen, dass die Zielgruppe – Studierende der Evangelischen Theologie – nur noch teilweise erreicht werden könnte.

Mit der angesichts des Übermaßes bewertungswürdiger Themenfelder unvermeidbaren Auswahlentscheidung ist eine weitere Schwierigkeit verbunden. Sie besteht darin, dass die Aktualität konkreter ethisch relevanter Fragen konjunkturellen Schwankungen unterliegt. Dies hat damit zu tun, dass es vielfach öffentliche Debatten sind, die dazu führen, dass bestimmte Themen auch in wissenschaftsinternen Fachdiskursen verstärkt berücksichtigt werden. Die Kehrseite dieser zunächst erfreulichen Aktualitätsverbundenheit der Ethik ist die der Schnelllebigkeit öffentlicher Debatten geschuldete manchmal nur kurze Halbwertszeit bestimmter Problemkonstellationen und Lösungsansätze. (...) Dem Programm des ‚Lehrwerk[s] Evangelische Theologie‘ entsprechend zielt dieser Band primär darauf, Grundwissen für Studium und Examen zu vermitteln und die Leserinnen und Leser dadurch zu selbstständiger Meinungs- und Urteilsbildung zu befähigen und zu ermuntern. Allerdings habe ich darüber hinaus auch den Versuch unternommen, ein eigenes Verständnis dessen zu entfalten, was das Spezifikum einer evangelisch-christlichen Ethik ausmacht. Entscheidend ist dabei die insbesondere in 3.1 unternommene Herausarbeitung dessen, worin nach meiner Auffassung die gegenwärtig relevante Pointe der sog. Rechtfertigungslehre besteht. Davon, dass mit diesem Rekurs auf die reformatorische Tradition keine Repristinatio einer mittelalterlich verwurzelten theologischen Theorie vormodernen Zuschnitts verbunden ist, sollten wohlwollende Leserinnen und Leser schnell überzeugt sein, ungeachtet dessen, ob ihnen mein Zugang sonst einleuchtet. Die hier versuchte aktualisierende Reformulierung der Rechtfertigungslehre zielt übrigens gar nicht auf Proselytenmacherei, sondern setzt konsequent auf eine Priorisierung der Reflexion gegenüber der Instruktion.“ (XVf.)

Unterwegs in die Fremde. Narrative Christologie im Gespräch der Disziplinen haben Monika Fuchs, Marco Hofheinz und Nils Neumann ihr im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038908-3) erschienenenes Buch überschrieben, zu dem sie im Vorwort schreiben: „Zu den jüngeren Entwicklungen der Theologiegeschichte gehört die Einsicht, dass theologisch Wesentliches nicht nur im Modus der Lehre formuliert werden kann oder sollte. Gerade der Erzählung kommt eine zentrale Bedeutung zu. Seit den Anfängen des Christentums haben Menschen sich von Christus erzählt - auch wenn dieser Umstand über lange Zeit keinen Eingang in die wissenschaftliche Reflexion des christlichen Glaubens gefunden hat. Auf andere Weise als Lehrsätze können Erzählungen neue Perspektiven auf das Leben vermitteln, zum Handeln motivieren, Hoffnung wecken und Menschen emotionell ansprechen. Die Beiträge des vorliegen-

den Bandes beleuchten das Wesen und die Wirkung von Christus-Erzählungen je von der Warte einer der theologischen Disziplinen aus: Im bibelwissenschaftlichen Teil betrachtet Nils Neumann das Grenzen überwindende Wirken Jesu, wie das älteste Evangelium des Neuen Testaments es beschreibt. Monika Fuchs reflektiert religionspädagogisch die Lebensrealität heutiger Jugendlicher und lotet die Chancen aus, durch Christus-Erzählungen Prozesse religiöser Bildung anzuregen und darin die Erfahrung des Angenommen-Seins neu und anders zu entdecken. Im systematisch-theologischen Beitrag verleiht Marco Hofheinz dem Programm einer narrativen Christologie durch die Rückbesinnung des theologischen Denkens auf das biblische Narrativ vom Weg Jesu Christi in die fremde Kontur. Der gemeinsame Beitrag, der den Band abschließt, führt die disziplinären Fäden zusammen und widmet sich der Predigt als Testfall gelingender theologischer Auseinandersetzung mit dem Thema.“ (7) In ihrem abschließenden Plädoyer für das Erzählen von Christus in Predigten heißt es: „Indes sind wir überzeugt: In dieser *story*, von der wir (‘wir‘ theologisch kleingeschrieben und unkursiviert) in der Christuspredigt erzählen und damit Christuszeugnis geben, bringt sich der Erinnerter immer wieder selbst zur Erinnerung. Eine *theologisch* redimensionierte und d. h. das Subjekt *Gott* hervorhebende Hermeneutik wird etwa mit Blick auf das Erinnern als Funktion des Erzählens betont: *Memoria Jesu* ist nicht einfach als Genitivus obiectivus, sondern primär als Genitivus subiectivus zu verstehen. Im Vertrauen auf dieses Selbstzeugnis Jesu, der sich als *Christus praesens* selbst zur Erinnerung bringen kann und will, nimmt narrative Christologie das Erinnern als Funktion des Erzählens ernst. Unsere Arbeit an der narrativen Christologie hat uns durch Austausch und Multiperspektivität in die Lage dazu versetzt, christologische Akzente in disziplinenübergreifender theologischer Perspektive zu würdigen und prägnanter zur Geltung zu bringen als uns das je einzeln mit unseren disziplinären Ansätzen gelungen wäre. (...) Die multidisziplinäre Kooperation lohnt sich. Sie hat uns dazu gebracht, unser vertrautes Terrain der einzelnen theologischen Disziplinen zu verlassen und uns auf den Weg einer gemeinsamen Entdeckungsreise zu begeben, voneinander zu lernen und uns letztlich mitnehmen zu lassen auf dem ‚Weg in die Fremde‘ der narrativen Christologie.“ (167f.) In die Fremde anderer Kulturen entführt das im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 290-18274-8) veröffentlichte inspirierende Praxisbuch samt DVD mit 70 Kunstwerken aus 33 Ländern Wie andere Kulturen die Bibel sehen von Christian Weber. Der Autor führt wie folgt kenntnisreich in Kontextuelle Bibelhermeneutik ein: „Die neue Mehrheit der Christenheit im globalen Süden konfrontiert nicht nur die Theologie mit vielfältigen Kulturen, sie liest auch die Bibel in neuen Kontexten. In Afrika, Asien und Lateinamerika wird die Bibel ausgesprochen hoch geschätzt, weil sich dort die Menschen ganz unmittelbar in den biblischen Geschichten wiederfinden. Sie haben gegenüber den Menschen in den westlichen Industrienationen geradezu einen ‚hermeneutischen Vorsprung‘: Was sie in der Bibel von Armut oder Verschuldung, Unsicherheit oder Fremdbestimmung lesen, entspricht ihren eigenen Erfahrungen. Deshalb spüren sie das Hoffnungspotential biblischer Texte, persönlich wie gesellschaftlich. Die Bibelhermeneutik, die Auslegung und das Verständnis biblischer Texte, darf nicht nur, sie muss kontextuell sein. Kontextuelle Perspektiven sind nicht defizitär, sondern notwendig und wertvoll. Der Bezug auf den Kontext dient nicht dazu, den Text abzuschwächen, sondern ihn ernst zu nehmen. Im Bild gesprochen: Ein Brot, das nicht nur betrachtet und bewundert, sondern gekaut, hinuntergeschluckt und verdaut wird, erweist erst seine Kraft. Die Bibel als historisches, auf spezifische Kontexte bezogenes Wort ernst zu nehmen, war schon das Anliegen der Reformatoren. Sie formulierten folgende hermeneutische Kriterien: 1. ‚sola scriptura‘: Das Wort der Bibel steht über der Tradition. Nicht eine bestimmte Tradition oder die Auslegung eines Lehramts ist der Massstab des Glaubens, sondern das biblische Wort ist der

Masstab für alle Auslegungen. 2. ‚sacra scriptura sui ipsius interpres‘: Die heilige Schrift ist ihre eigene Auslegerin. Durch den Zusammenhang wird die Bedeutung vieler Stellen verständlich. Texte dürfen nicht aus ihrem Kontext gerissen werden (vgl. Mt 4,7). 3. ‚Literalsinn‘: Im Gegensatz zu mittelalterlichen Gebräuchen bestanden die Reformatoren darauf, dass die Bibel wortgemäss und geschichtlich zu verstehen ist, nicht als allegorische oder mystische Geheimbotschaft. 4. ‚Evangelium und Gesetz‘: Im Widerspruch zum spätmittelalterlichen Katholizismus haben die Reformatoren und besonders Martin Luther das Evangelium nicht als neues Gesetz verstanden, das dem Menschen Pflichten auferlegt, sondern als befreiende Botschaft. In jedem Text des Alten und Neuen Testaments ist kritisch zu unterscheiden, was darin ‚Gesetz‘ ist (was der Mensch tun soll) und was ‚Evangelium‘ (was Gott für uns tut). Gottes Anspruch fordert unser ganzes Leben heraus, Gottes Zuspruch spricht uns bedingungslos frei. 5. ‚was Christum treibet‘: Angel- und Bezugspunkt von allem, was in der Bibel bezeugt ist, ist Jesus Christus, sein Leben, sein Tod und seine Auferstehung. Biblisch und kontextuell sind keine Gegensätze, sondern gehören schon immer in mindestens dreifacher Hinsicht zusammen: - Biblische Texte sind in historischen Situationen und für konkrete Kontexte ihrer Zeit geschrieben. - Wir lesen und verstehen die Bibel in unserem Kontext. - Menschen anderer Kulturen lesen die Bibel in ihrem Kontext. Es gibt viele unterschiedliche Arten, Gottesdienst zu feiern, den Glauben auszudrücken oder Kirchen zu organisieren. Und es gibt viele unterschiedliche Weisen, die Bibel zu verstehen und auszulegen. Wird damit die Bibelinterpretation beliebig? Nein, keineswegs. Biblische Texte sind offen für verschiedene Interpretationen. Die Einsicht aber, dass es so etwas wie hermeneutische Schlüssel gibt – das sind zentrale Aussagen für das Verständnis der Bibel –, gilt weiterhin. Nur muss dieser Schlüssel nicht unbedingt lauten: ‚Gott spricht den sündigen Menschen gerecht‘. In anderen Kontexten könnte er z. B. heißen: ‚Christus, der Sieger, rettet uns in Notsituationen‘.

Diversität bedroht den christlichen Glauben nicht. Die unterschiedlichen Sichtweisen können einander korrigieren und ergänzen. Indem wir ernst nehmen, dass die Bibel aus konkreten Kontexten heraus und für reale Situationen geschrieben ist, entdecken wir ihre Lebensnähe.“ (13f.)

In der neuen Reihe „Biblische Argumente in öffentlichen Debatten“ haben Stefan Alkier, Christos Karakolis und Tobias Nicklas im Verlag Brill / Ferdinand Schöningh (ISBN 506-76038-8) den wichtigen Band *Sola Scriptura ökumenisch* publiziert. In ihrer Einladung zur Auseinandersetzung mit ihren zehn ökumenischen Leitthesen schreiben die Verfasser einleuchtend: „Die ökumenische Bewegung scheint in einem seltsamen Zwiespalt zu stehen. Zumindest in großen Teilen Mitteleuropas verstehen viele Christinnen und Christen nicht mehr, warum evangelische und katholische Kinder nicht wenigstens in der Grundschule gemeinsam am Religionsunterricht teilnehmen dürfen. Gab es im Vorfeld der Reformationsfeierlichkeiten 2017 zwar Verstimmungen und Irritationen auf der Ebene von Kirchenleitungen, so kann die Mehrheit der evangelischen und römisch-katholischen Christinnen und Christen wie auch die öffentlich-rechtlichen Medien nicht mehr nachvollziehen, warum Christinnen und Christen verschiedener Konfessionen zwar gemeinsam Gottesdienst feiern, sich aber nicht gemeinsam am Tisch des Herrn treffen dürfen, um gemeinsam das Herrenmahl zu empfangen. In vielen bundesdeutschen Kontexten ist gerade auf der Ebene gelebter christlicher Praxis kaum mehr verständlich, was uns eigentlich trennt. Bereits in einem Land wie Rumänien jedoch, in dem zwar alle Konfessionen noch bis vor wenigen Jahrzehnten unter der Religionspolitik Nicolae Ceausescus bitter zu leiden hatten, dabei aber in perfider Weise untereinander ungleich behandelt wurden, sind die Gräben noch heute z.T. sehr tief: Ausgelöst durch kriegerische Konflikte in der Ukraine reißen derzeit neue Gräben innerhalb der Orthodoxie auf, die zu über-

brücken wenigstens im Moment menschlich unmöglich zu sein scheint. Gleichzeitig lebt die ökumenische Bewegung in einer Vielzahl von Kommissionen und Konferenzen, Begegnungen und Bewegungen sowie – auf verschiedensten Ebenen – Gesprächen zwischen der Hierarchie, Expertinnen und Experten, vor allem aber in Initiativen von Laien, weiter. Wir, die Verfasser, sind auf unterschiedliche Weisen und in unterschiedlichen privaten und beruflichen Ebenen nicht nur ökumenisch interessiert, sondern auch engagiert. Dabei beobachten wir trotz unserer verschieden geprägten und verorteten subjektiven Perspektiven folgende Trends: (1) Sobald die Ebenen offizieller Gespräche und daraus resultierender Erklärungen verlassen sind, eröffnen sich in mehr inoffiziellen Bereichen überraschende Spielräume, in denen auch das sonst Undenkbare plötzlich möglich erscheint und unüberwindbar erscheinende Gegensätze überbrückbar werden. Nicht selten ergänzen sich dabei die Vielzahl der sich begegnenden Perspektiven und öffnen den Blick auf den/die jeweils andere(n) und den Wert seines/ihrer teilweise auch zunächst befremdlich erscheinenden Denkens. Nicht nur persönliche Verbundenheit und Freundschaft, sondern gemeinsame Forschungsinteressen, hermeneutische Überzeugungen und Frömmigkeitshaltungen lassen konfessionelle Schranken und Grenzen immer wieder als zweitrangig erscheinen. Auch wir haben, so sehr wir Wert darauf legen und dies in unserem Buch wo nötig auch kenntlich machen, unsere konfessionellen Unterschiede nicht zu verwischen, nicht nur in den Gesprächen, die zu diesem Buch führten, immer wieder erlebt, dass uns als von der Bibel begeisterte Zeitgenossen weit mehr verbindet als trennt. (2) Wenigstens bedeutende Teile der ökumenischen Bewegung legen und legen den Fokus aber vor allem auf das die Konfessionen Trennende. Es ist und bleibt wichtig, auch weiter um Fragen des Kirchenverständnisses und, damit zusammenhängend, der Bischofssukzession oder auch der Sakramente zu ringen und dabei verhärtete Positionen aufzuweichen, in manchen Fällen aufzugeben und in anderen Fällen noch klarer als bisher zu benennen, was uns denn wirklich noch trennt. Wir sind aber der Meinung, dass es *wichtiger* ist, uns darauf zu besinnen, was uns eint: Dieses Einende erkennen wir in der *gemeinsamen* Getragenheit von und Verwiesenheit auf das uns als Menschenworte der Schrift begegnende Gotteswort. Wir gehen davon aus, dass das wirkräftige und reich beschenkende Wort Gottes Kirche und damit jeder historischen Ausformung von Kirchen und Konfessionen vorausliegt (These 3). Damit aber hat allein die Schrift als verbindliche Bezeugungsinanz des Wortes Gottes die Kraft, den diversen christlichen Konfessionen und den individuell Glaubenden einen gemeinsamen erfreulichen und ermutigenden Grund zu geben (These 1), der nicht nur auf religiösen Happenings wie Kirchentagen, sondern auch in Krisenzeiten trägt. Während wir beobachten, dass in mancher Kommission zu ökumenischen Fragen Vertreter der Hierarchie gemeinsam mit systematischen Theologen und Historikern dominieren, sind wir der Meinung, dass gerade deshalb die Exegese ein gewichtiges, wenn nicht entscheidendes Wort für die Ökumene zu sagen hat. Dabei geht es nicht alleine und in erster Linie darum, aufgrund vorgegebener systematischer Fragen Impulse im Blick auf die Entstehungszeit der christlichen Bewegung zu geben, die dann in der Systematischen Theologie erst in all ihrer Tiefe erfasst werden könnten. Wir gehen stattdessen davon aus, dass uns das lebendige Gotteswort auch heute noch durch die von konkreten Menschen in konkreten Orten und Situationen formulierten Zeichen der Schrift begegnet und dass auch heute noch der Auftrag der Interpretation der Schrift darin besteht, sich nicht alleine und nicht einmal vor allem auf ihre mögliche Bedeutung in einem hypothetisch rekonstruierten Entstehungshorizont zu beschränken, sondern der Begegnung mit dem Gotteswort als Schrift zu dienen. Unser gemeinsames Anliegen ist es, uns diesem Gedanken aus unseren verschiedenen konfessionellen Perspektiven zu nähern. *Ökumene verstehen wir deshalb als sich gemeinsam von der Frohbotschaft der Schrift bewegt auf dem*

Weg zu finden und sich in Anerkenntnis der jeweiligen Verschiedenheit gegenseitig im schriftgemäßen, hoffentlichen Handeln zuversichtlich zu bestärken.“ (XVff.)

Am reformatorischen Schriftprinzip „allein die Schrift“ orientiert sich auch die Wiedergabe der Texte in den Daumen-Bibeln, die Gottfried Adam in seiner überraschenden Untersuchung zu Geschichte und Profil einer literarischen Gattung mit dem Titel *Daumen-Bibel* im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht unipress (ISBN 8471-1273-0) veröffentlicht hat. Der Autor schreibt zum Ziel seiner Studie: Es besteht darin, „die Daumen-Bibeln in inhaltlicher Hinsicht zu analysieren. Auf diese Weise soll ein Gesamtbild des Genres ‚Daumen-Bibel‘ erarbeitet werden. Als Kriterien für die Auswahl der zu analysierenden Daumen-Bibeln spielt ihr jeweiliger Stellenwert in der Gesamtgeschichte der Daumen-Bibeln eine Rolle. Das zeigt sich darin, dass sie

- Bestseller sind wie *John Taylor* ‚*Verbum Sempiternum*‘ (1614).
- ihnen eine zentrale Bedeutung zukommt wie *Elizabeth Newbery* ‚*The Bible in Miniature*‘ (1780).
- ihre künstlerische Qualität überzeugt wie *Alfred Mills* ‚*A Short History of the Bible and Testament*‘ (1807).
- sie eine angemessene Auflagenhöhe oder Besonderheiten aufzuweisen haben.

Neben der Einzelanalyse bedarf es aber auch der Herausarbeitung der Gesamtzusammenhänge, die zwischen den unterschiedlichen Ausgaben bestehen. Die Erforschung der britischen, deutschen und amerikanischen Daumen-Bibeln geschieht auf der Basis der bibliographischen Erfassung, wie sie in *R. E. Adomeits* ‚*Three Centuries of Thumb Bibles*‘ (1980) vorliegt. Für die Analyse sind die Fragen nach der Auswahl der Texte und ihrer Inhalte, der sprachlichen Gestaltung, dem theologischen Verständnis, den Illustrationen, den Vorstellungen vom Kind und seiner Erziehung, den religiösen, kirchlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie den literaturwissenschaftlichen und buchgeschichtlichen Aspekten leitend.“ (37) Adam geht wie folgt vor: „Bei der Einzelanalyse der Daumen-Bibel werden die genannten Fragestellungen nicht als starres Frageraster verwendet. Es wird sich herausstellen, dass die aufgeführten Fragestellungen bei den zu untersuchenden Daumen-Bibeln von unterschiedlicher Relevanz sind. Eingehende Einzelanalysen, auf die der Autor zurückgreifen konnte, liegen kaum vor. Angesichts des nahezu drei Jahrhunderte umfassenden Zeitraumes wird auf die geschichtliche Abfolge zu achten sein. Daumen-Bibeln, die in einem solch langen Zeitraum erschienen sind, können nicht einfach einer vergleichenden Analyse unterzogen werden. Zunächst wird eine werkimmanente Analyse der einzelnen Daumen-Bibeln vorgenommen, um ein differenziertes Bild der einzelnen Daumen-Bibeln und ihrer unterschiedlichen Profile zu erarbeiten. Auf dieser Basis sind dann systematische Vergleiche zu Themen wie Gott, Jesus möglich. Exemplarisch steht dafür die vergleichende Analyse der Titelbilder.“ (43)

Ein neues Standardwerk im Umgang mit biblischen Gleichnissen und Metaphern legt Kurt Erlemann mit seinem im Narr Francke Attempto Verlag als UTB (ISBN 8252-5494-0) erschienenen Fach- und Lehrbuch *Gleichnisse. Theorie – Auslegung – Didaktik* vor, zu dessen Konzept der Autor schreibt: „Das Buch bietet, neben einem Überblick über die Gleichnisforschung seit Adolf Jülicher, einen gleichnistheoretischen Neuansatz, eine Einführung in die Auslegungsmethodik, eine Reihe von Musterexegesen, einen Ausblick auf die Theologie der Gleichnisse und didaktische Impulse für verschiedene Schulstufen. Den Einstieg bilden einführende Thesen zu den wichtigsten gleichnistheoretischen Erkenntnissen des Buches (1.3). Es folgt ein Überblick über die gängigsten vergleichenden Textformen, die auf Grundlage interdisziplinärer Forschung definiert werden (1.4). Die Klärung wichtiger

gleichnisspezifischer Termini schließt sich an (1.5). Kapitel 2 bietet die Geschichte der Gleichnisforschung in einem chronologischen Längsschnitt (2.1-2.4). Eine systematische Auswertung sowie Überlegungen zu einer weiterführenden Gleichnistheorie schließen sich an (2.4; 2.5). Kapitel 3 erschließt den exegetischen Weg der Gleichnisauslegung auf Grundlage der historisch-kritischen Methode. Kapitel 4 enthält Musterexegesen zu verschiedenen Gleichnistypen (4.1-4.4) sowie einen ausführlichen Blick auf den theologischen Bezugsrahmen der Gleichnisse (4.5). Kapitel 5 geht den Weg von der Exegese zum Unterricht und führt in eine integrative Didaktik gleichnishafter Texte ein, orientiert an den Kernlehrplänen für Evangelische Religionslehre des Landes Nordrhein-Westfalen. Abgerundet wird das Buch durch einen Serviceteil mit einem Abkürzungsverzeichnis, einem Glossar inklusive Übersetzung fremdsprachlicher Ausdrücke, einem Schlagwort- und Textstellenregister, einer Übersicht über die neutestamentlichen Gleichnistexte sowie mit einem Literaturverzeichnis.“ (16) Die wichtigsten gleichnistheoretischen Erkenntnisse lauten:

- „1: Gleichnisse sind Brücken zwischen Alltagswelt und Gottes Welt
- 2: Gleichnisse können mehr als Metaphern
- 3: Gleichnisse und Metaphern sind auslegbar, aber unersetzbar
- 4: Gleichnisse sind poetisch, haben aber einen rhetorischen Zweck!
- 5: Die Gleichnisbotschaft Jesu bietet esoterisches Sonderwissen!
- 6: Die Gleichnisse Jesu sind eschatologische Gerichtsrede, kein ‚Sprachereignis‘!
- 7: Nicht nur die Gleichnisse sind ‚Urgestein‘ der Jesusüberlieferung!
- 8: Ohne den Prozess der Allegorisierung wären die Gleichnisse unverständlich!
- 9: Alle Gleichnisse sind Allegorien!
- 10: Gleichnis und Allegorie unterscheiden sich in ihrer Zwecksetzung!
- 11: Das Auslegungsverfahren der Allegorese ist kein Tabu!
- 12: Es lassen sich Gleichnistypen unterscheiden – allerdings nicht formkritisch, sondern textpragmatisch!
- 13: Die Rede von der ‚Sache‘ ist unsachgemäß und daher aufzugeben!
- 14: Gleichnisse führen zurück zu den *basics* eines gelingenden Lebens.
- 15: Jülicher hat vieles richtig gesehen!“ (17ff.)

Carsten Jochum-Bortfeld lädt mit seinem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 579-01753-4) veröffentlichten Buch *Paulus in Ephesus* zu einer faszinierenden Expedition in die Entstehungszeit des Neuen Testaments ein. Im ersten Kapitel „Die paulinischen Briefe lesen – im Alltag des römischen Reiches“ heißt es dazu: „Die paulinischen Briefe sind Texte, von Menschen geschrieben, die in den antiken Metropolen des östlichen Mittelmeeres wohnten, in Antiochien, in Korinth oder in Ephesus. Sie wohnten nicht in den Luxuswohnungen wie den Hanghäusern in Ephesus. Die Mietskasernen der Großstädte waren ihr Zuhause. Die in diesem Buch vorgestellten Interpretationsversuche der paulinischen Briefe wagen ein Experiment: Wie lassen sich diese Texte lesen und verstehen, wenn man sie in eine antike Großstadt wie Ephesus hineinstellt? Was passiert, wenn man – vielleicht auch nur virtuell – die paulinischen Briefe in den Ruinen von Ephesus liest? Wie wirkt die antike Stadt mit ihren besonders gestalteten Räumen auf die Texte ein? Um diesen Fragen nachgehen zu können, erlaubt sich dieses Buch ein fiktives Element. Es setzt mit der Ankunft von Paulus, Titus und Timotheus in Ephesus im Jahr 54 n. Chr. ein, dem Beginn eines längeren Aufenthaltes in Ephesus. In dieser Zeit entstehen der 1. Brief an die Messiasleute in Korinth, der Brief an Philemon und wahrscheinlich auch der an die Gruppe in Philippi. Nach dem längeren Aufenthalt machen sich Paulus und andere wieder nach Korinth auf. Auf dem Weg dorthin wird der 2. Brief nach Korinth geschrieben. Auch der Brief nach Galatien ist entweder in Ephesus oder auf dem Weg nach Korinth geschrieben. In Korinth kommt es dann zur Abfassung des so wirk-

mächtigen Briefes an die Messiasleute in Rom. Alle diese Schriften werden mehr oder weniger von der Zeit in der Hauptstadt der Provinz Asia geprägt. Ich gehe davon aus, dass die Eindrücke der Stadt, das soziale Miteinander der Menschen dort, die Architektur und Gestaltung der Stadt Spuren in den Briefen hinterlassen haben. Die paulinischen Briefe in den Ruinen von Ephesus lesen – das versucht dieses Buch auf der literarischen Ebene zu inszenieren. Die Gruppe von Messiasleuten, zu der Paulus gehört, erreicht Ephesus, sucht dort Kontakte, bewegt sich in den Straßen und auf den Plätzen dieser Stadt. Wie entsteht dort das, was heute die Theologie der paulinischen Briefe genannt wird? Lange Zeit konzentrierte sich die Auslegung der Paulusbrieve auf die zentralen Glaubensaussagen in den Texten. Sie wurden isoliert für sich betrachtet. Die konkreten Lebensbedingungen der Menschen in den antiken Städten, die diese Briefe geschrieben und gelesen haben, waren nicht im Fokus der Auslegung. Die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen des römischen Reichs sah man für die Interpretation der Bibeltexte als völlige Nebensächlichkeit an. Allein die Theologie der Paulusbrieve interessierte. Mit diesem Buch versuche ich, eine Perspektive einzunehmen, die mit Bert Brechts ‚Fragen eines lesenden Arbeiters‘ vergleichbar ist (...) Diese Fragen lenken den Blick auf die Frauen und Männer, die mit ihren Händen und ihren Körpern den Aufbau und die Entwicklung von menschlichen Gesellschaften überhaupt erst möglich gemacht haben. Sie sind nicht das Werk einzelner mächtiger Männer. In den paulinischen Briefen stehen nicht die Spitzen der Gesellschaft im Vordergrund. Hier kommt kein römischer Kaiser oder Feldherr zu Wort. Wir lesen davon, wie die Menschen aus den unteren sozialen Schichten ihren Alltag im römischen Reich bestreiten. Die Bibeltexte spiegeln das Erleben des Alltags und die andauernden Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Gewalt wider. Es geht um das soziale Miteinander und den Kampf ums Leben und Überleben in prekären Situationen. Es ist damit eine Perspektive von unten. Gleichzeitig geht es um die Frage, ob sich Paulus mit der jeweiligen politischen und sozialen Situation arrangiert und abfindet, oder ob sich in den Briefen Formen von Widerstand und Versuche von Befreiung aus Unterdrückung und Ungerechtigkeit finden lassen.“ (7ff.) Eine lebendige, spannende und anschauliche Zeit- und Entdeckungsreise!

In der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-05492-3) hat Henning Wrogemann innerhalb des Lehrwerks Evangelische Theologie (LETh) den eindrucksvollen Band *Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie* publiziert. Er schreibt in seinem erhellenden Vorwort: „Die Arbeit der *Religionswissenschaft* besteht darin, Phänomene, die als religiös betrachtet werden, unter weitgehender Ausklammerung der religiös-weltanschaulichen Überzeugungen des Forschers und der Forscherin zu analysieren und darzustellen. *Interkulturelle Theologie* beschäftigt sich demgegenüber mit dem Christentum als einer global präsenten Religionsformation in vielen regionalen Varianten. Für christliche Theologie und kirchliche Praxis ebenso wie für die gesellschaftliche Öffentlichkeit ist es von großer Bedeutung, wahrzunehmen, dass sowohl in verschiedenen Religionen wie auch in christlichen Präsenzen weltweit eine Bandbreite in Lehre, Symbolik und Praxis gegeben ist. Die lokalen Präsenzen von Religionsformationen unterscheiden sich jeweils nach ihren kontextuellen Bedingtheiten. Gleichzeitig ist die Tatsache zu beachten, dass von Angehörigen verschiedener Religionen immer wieder auch religiöse Geltungsansprüche dazu formuliert und nach außen kommuniziert werden, was unter einem *guten Leben* zu verstehen ist. Solche Geltungsansprüche können ethisch, kulturell, aber auch politisch formuliert sein. Demnach fordert das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft dazu heraus, mit Menschen verschiedenster Herkunft und Prägung zu interagieren, wobei die Faktoren Religion und Kultur eine bedeutende Rolle spielen. Daher ist es von staatlichem wie zivilgesellschaftlichem Interesse, im Zusammenhang der universitären Ausbildung möglichst vielen Studierenden solide Kenntnisse zu verschiedenen

Religionen und Kulturen zu vermitteln und diese dazu anzuleiten, kritisch darauf zu reflektieren, durch welche methodischen Zugänge das jeweilige Bild von Religion oder Kultur geprägt wird. Solche inhaltlichen wie methodischen Kenntnisse sind für viele Berufsgruppen relevant, etwa für Lehrer aller Schultypen, Journalisten, Juristen, Sozialarbeiter oder Mediziner. Umfassendere Kenntnisse werden von Vertretern spezialisierter Berufsgruppen wie etwa von Pastoren, Diakonen und Religionslehrern erwartet.“ (IXXf.) Zu Aufbau und Inhalt des über 700seitigen Werks schreibt der Verfasser: „Der Band sucht den hier angedeuteten Anforderungen im Teil A *Religionswissenschaft* in dreifacher Weise Rechnung zu tragen. Zunächst wird unter I. *Religionswissenschaftliche Theorie* eine Bandbreite religionswissenschaftlicher Forschungsansätze vorgestellt. Die Ausführungen werden zeigen, dass es nicht die religionswissenschaftliche Methodik gibt, sondern ein ganzes Ensemble verschiedener Zugänge, die im Vergleich jeweils spezifische Stärken und Schwächen erkennen lassen. Unter II. *Themen und Fragestellungen* werden weitere Ansätze behandelt, die in den Bereich einer kulturwissenschaftlich orientierten Religionswissenschaft weisen. Anhand von Beispielen wird die Relevanz religionswissenschaftlicher Forschung vor Augen zu stellen sein. Hier ist auch das Verhältnis von Religionswissenschaft und Theologie eingehender zu bedenken. Unter III. *Ausgewählte Religionsformationen im Überblick* werden sodann Grundinformationen zu den Religionsformationen Judentum, Hinduismus, Buddhismus und Islam geboten, wobei neben den jeweiligen Grundlagen auch ausführlich auf Gegenwartsfragen eingegangen wird. Teil B *Interkulturelle Theologie* bietet unter Kapitel I *Grenzüberschreitendes Handeln – Geschichte, Kontexte, Theologien* zunächst missionsgeschichtliche sowie missionstheologische Übersichten. Sowohl die globale Präsenz christlicher Gemeinden und Kirchen als auch die Relevanz christlich-kirchlicher Praxis verdankt sich dem missionarischen Impetus der christlichen Botschaft. Zum Verständnis christlicher Präsenzen in anderen Erdteilen ist es unabdingbar, unterschiedliche Profile der christlichen Sendung kennen zu lernen, um sich konstruktiv zu ihnen ins Verhältnis setzen zu können. Dies schließt die Wahrnehmung verschiedener kultureller wie kontextueller Rahmenbedingungen ein. In Kapitel II *Koexistenz und Konkurrenz – Religionen, Dialoge, Beziehungen* werden die Fragestellungen im Blick auf die Präsenzen anderer Religionen weitergeführt und spezifiziert. Einerseits sind dabei die Geltungsansprüche anderer Religionen und deren mediale Umsetzungen in den Blick zu nehmen, andererseits dialogische Interaktionsmuster kritisch zu sichten. Dem schließt sich ein Überblick zu christlich-religionstheologischen Positionierungen an, gefolgt von einem Vorschlag zum Neuansatz einer Theologie Interreligiöser Beziehungen. Unter III *Theorie und Theologie – Begriffe, Methodik, Hermeneutik* werden abschließend wichtige Grundbegriffe des Faches Interkulturelle Theologie vorgestellt. Danach wird nach den Funktionen Interkultureller Theologie für Kirche, Gesellschaft und Theologie gefragt, es werden ausgewählte methodische Zugänge skizziert und mögliche Erträge bedacht.“ (XXf.) Ein sehr gelungener Blick auf das Ganze!

Eine hervorragend ergänzende historisch orientierte Perspektive bietet in der Reihe „Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft“ im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht als UTB (ISBN 8252-5297-7) das Lehrbuch *Religionswissenschaft* von Ulrich Berner, in dessen Einleitung der Verfasser seine Disziplin zwischen Religionskritik und -apologetik konturiert: „Aus der religionswissenschaftlichen Perspektive kann es aber nicht darum gehen, ‚das‘ Christentum – oder ‚die‘ Religion überhaupt – zu kritisieren oder zu verteidigen und z.B. die Frage zu erörtern, ob ‚der christliche Glaube durch die Epoche der Kreuzzüge diskreditiert‘ sei. Es kann nur darum gehen, die verschiedenen Auslegungen des christlichen Glaubens, also z.B. den Gewalt-Diskurs im mittelalterlichen Christentum, in ihrer ganzen Breite zu erfassen und, zumindest ansatzweise, zu erklären, warum sich die Protagonisten der einen oder anderen Ausle-

gung, z.B. die Befürworter der Kreuzzüge, zeitweise durchgesetzt haben. Bei der Betrachtung der ‚Konfliktverläufe‘ sind nicht (nur) ganze ‚Religionsgemeinschaften‘ und ihre Gegner als ‚Akteure‘ in den Blick zu nehmen, sondern auch individuelle Akteure, die innerhalb ihrer religiösen Gemeinschaft Konflikte hervorgerufen haben. Aus dem kurzen Überblick über den öffentlichen Religionsdiskurs ergeben sich Gesichtspunkte für die Auswahl der Beispiele aus der europäischen Religionsgeschichte. Das zentrale Thema ‚Religion und Gewalt‘ kann ausdifferenziert werden in die ‚Opfer‘-Thematik einerseits und die ‚Intoleranz‘-Thematik andererseits: Das blutige (Tier)Opfer hat in den antiken Religionen eine zentrale Rolle gespielt und im Christentum ist es zumindest auf der Ebene der metaphorischen Rede vom ‚Lamm Gottes‘ weiterhin gegenwärtig; die bekanntesten Beispiele für religiöse Intoleranz und Gewalt gegen Menschen sind wahrscheinlich die Kreuzzüge, als Gewalt gegen Ungläubige, und die Inquisition, als Gewalt gegen Häretiker. Dazu gehört auch das Thema ‚Hexenglaube und -verfolgung‘, das von Religions- und Christentums-Kritikern, wie z. B. von Sam Harris und Kurt Flasch, als ein Beispiel angeführt wird. Im Blick auf die Debatte über den Konflikt zwischen Religion und Naturwissenschaft erscheint es naheliegend, den Galilei-Prozess im 17. Jahrhundert und die Rezeption des Darwinismus im 19. Jahrhundert zum Gegenstand zu machen. Die These, dass Religion schlichtweg überflüssig sei und als Grundlage der Moral sowieso nicht in Frage komme, ist ein Ansatzpunkt für die Betrachtung der Ethik in der antiken Philosophie und ihrer Rezeption im Christentum. Für die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Politik – also das Thema ‚Religion als Ideologie‘ – bieten der hellenistische Herrscherkult sowie der römische Kaiserkult die besten Ansatzpunkte zur Erörterung. Im Blick auf die Frage nach den Transformationen des Religiösen in der Kunst, wie z.B. im modernen (Musik)Theater, bietet es sich an, die griechische Tragödie der klassischen Epoche zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu machen. Im Hinblick auf die Forderung nach interreligiösen Dialogprogrammen könnte es aufschlussreich sein, die Rezeption des philosophischen Dialogs im Frühen Christentum zu betrachten sowie die Ansätze eines interreligiösen Dialoges im Mittelalter. Die Beispiele für die Erörterung der genannten Themen werden jeweils aus der europäischen Religionsgeschichte genommen. Für die Exkurse gilt, dass die Beispiele aus dem nichtchristlichen und außereuropäischen Bereich zu wählen sind, ohne eine weitere Einschränkung. Am Ende der einzelnen Kapitel wird jeweils in dem Abschnitt ‚Zusammenfassung und Ausblick‘ der Versuch gemacht, einen Bezug zu aktuellen Debatten herzustellen und weiterführende Fragestellungen anzudeuten – der Akzent liegt also auf dem ‚Ausblick‘. In der Darstellung wird gelegentlich auf religionstheoretische Ansätze Bezug genommen, manchmal in etwas abgewandelter Form. Aus der Geschichte der Religionswissenschaft wird vor allem die Unterscheidung zwischen ‚(cumulative) Tradition‘ und ‚Faith‘ aufgegriffen, die Wilfred Cantwell Smith schon in den 60er Jahren eingeführt hatte; sie wird aber abgewandelt in die Unterscheidung zwischen ‚(religiöser) Tradition‘ und ‚(individueller) Religiosität‘, so dass die Verwendung des Begriffes ‚Religion‘ weitgehend vermieden werden kann. Aus der Religionssoziologie sei die Theorie der religiösen Ökonomie genannt, wie sie von Rodney Stark und Roger Pinke entwickelt wurde; aus dem Bereich der kognitiven Religionstheorien die Theorie der ‚Modes of Religiosity‘ von Harvey Whitehouse; aus der analytischen Religionsphilosophie, die in der Religionswissenschaft weitgehend unbeachtet geblieben ist, vor allem die nicht-kognitiven Theorien der religiösen Sprache. Genannt seien auch die evolutionsbiologischen oder -psychologischen Theorien über den Zusammenhang von Religion und Kooperation.“ (34ff.)

Als kongeniale Lektüre zu den beiden letztgenannten Büchern empfiehlt sich aus der Reihe ‚Beiträge zu einer Theologie der Religionen‘ im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 290-18212-0) der Band *Inter-Religio. Das Christentum in Beziehung zu ande-*

ren Religionen von Reinhold Bernhardt. In der Einleitung zu diesem höchst aufschlussreichen Lehrbuch zur Interreligiosität bzw. Religionstheologie konstatiert der Verfasser: „Religionen sind keine beziehungsfähigen Subjekte. Von ihren Anhängern und von außenstehenden Betrachtern werden sie aber zueinander in Beziehung gesetzt. Im Rückblick auf die Geschichte und im Blick auf die Gegenwart der Religionsbegegnungen zeigt sich, dass Begegnungen zwischen Anhängern verschiedener Religionen an bestimmten Leitvorstellungen orientiert waren und sind. Die Leitvorstellung der ‚Disputation‘ mit dem Ziel, die Wahrheit der eigenen Religion zu erweisen, ist beispielsweise deutlich unterschieden von der Leitvorstellung des ‚Dialogs‘, der auf gegenseitiges Verstehen zielt. In den Interreligiositätsdiskussionen der jüngeren Vergangenheit stand das Dialogkonzept im Vordergrund. Oft wurde es dabei ohne ausreichende inhaltliche Klärung propagiert, was wiederum zu kritischen Einwänden dagegen und zur Suche nach Alternativen geführt hat. Viele Vorschläge zur Gestaltung interreligiöser Beziehungen favorisieren derzeit das Modell der interreligiösen Gastfreundschaft. In diesem Buch geht es um solche Modelle für die theologische Beziehungsbestimmung und für die praktische Beziehungsgestaltung zwischen dem christlichen Glauben bzw. der christlichen Religion und anderen Religionen. Es geht also nicht primär um die Beschreibung des *Beziehungsgeschehens*, sondern um die Reflexion über die dabei in Anschlag gebrachten *Beziehungsmuster*, also um die *Paradigmen* der Zuordnung, um Leitvorstellungen, an denen sich das konkrete Beziehungsgeschehen orientieren, von dem es aber auch abweichen kann. Es geht um Leitvorstellungen, die regulative Funktion für die theoretische Sicht anderer Religionen und für die praktische Interaktion mit ihren Anhängern haben. Ich unterscheide also grundlegend zwischen – erstens – den (theologisch-)theoretischen *Beziehungsbestimmungen* zwischen den Religionstraditionen und ihren Anhängern und – zweitens – Zuordnungen auf der Ebene der ethisch-praktischen *Beziehungsgestaltung* zwischen Menschen, die verschiedenen Religionen angehören, und zwischen den Religionsgemeinschaften. Die theoretischen Beziehungsbestimmungen lassen sich unter der Formel ‚Theologie der Religionen‘ zusammenfassen, die Konzepte zur praktischen Beziehungsgestaltung unter dem Begriff ‚Begegnung der Religionen‘. Das eine ist vom anderen nicht zu trennen, aber doch zu unterscheiden. Andererseits gibt es natürlich zwischen beiden Dimensionen enge Wechselbeziehungen. Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Religionen werfen immer auch religionstheologische Fragen auf und die Diskussion dieser Fragen wirkt wiederum zurück auf die Gestaltung der Beziehungen. Wenn beispielsweise die Zuordnung der Religionen auf theologischer Ebene nach dem Muster von wahrer und falscher Religion vorgenommen wird, dann ist kaum zu erwarten, dass die Beziehung auf praktischer Ebene nach dem Dialogmodell gestaltet wird. Auf beiden Ebenen kann man wiederum zwischen einer deskriptiven und einer normativ-präskriptiven Perspektive unterscheiden: Man kann zum einen fragen, welche Modelle der interreligiösen Beziehungsbestimmung und -gestaltung sich in Vergangenheit und Gegenwart beobachten und beschreiben lassen. Dabei kann man noch einmal unterscheiden zwischen idealen Beziehungsmustern und den Maximen, die dem tatsächlichen Beziehungsverhalten zugrunde lagen; nicht immer sind die Akteure in ihrem Verhalten den Leitideen gefolgt, die sie sich auf die Fahnen geschrieben hatten. Zum anderen kann man angeben, nach welchen Modellen diese Zuordnungen idealerweise erfolgen *sollten*. Für die praktische *Gestaltung* interreligiöser Beziehungen lassen sich u.a. folgende Beziehungsmuster benennen: Konfrontation, Tolerierung, Koexistenz, Nachbarschaft, Partnerschaft, Freundschaft, Dialog, Mission, Konvivenz, Kooperation, Hospitalität (Gastgeber – Gast) usw. Diese Begriffe bezeichnen nicht nur Akte, sondern Beziehungsformen. Auch die ‚Beziehungs‘muster der Nicht-Beziehung kann man in diesen Katalog mit aufnehmen: zum einen die Indifferenz, die an anderen Religionen und ihren Anhä-

ngern nicht interessiert ist und deshalb auch keine Beziehung zu ihnen entwickelt, und zum anderen die ‚negativen‘ Beziehungsformen der Abgrenzung bis hin zum Separatismus, des Kampfes und der Feindschaft. Für die theologische *Beziehungsbestimmung* zu anderen Religionen kann man ebenfalls modellhafte Beziehungsmuster angeben. Besonders das seit den 1980er Jahren intensiv und kontrovers diskutierte Dreierschema von Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus hatte diese Funktion. Andere Ansätze plädieren dafür, inhaltliche (theologische) Beziehungsbestimmungen ganz zu vermeiden und geben lediglich methodische Anleitungen: Die theologischen Beziehungen sollen nach dem Modell des Übersetzens oder nach der Methode des Religionsvergleichs hergestellt werden.“ (9f.) Zum Aufbau seines luziden Buches schreibt der Autor: „In der folgenden Darstellung soll zunächst der Leitbegriff dieser Studie – der Begriff ‚Interreligiosität‘ – einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Seinen systematischen Kontext bilden die Begriffe ‚Multireligiosität‘ und ‚Transreligiosität‘. Diese drei Begriffe sind wiederum eng verbunden sind mit ihren Pendants ‚Interkulturalität‘, ‚Multikulturalität‘ und ‚Transkulturalität‘. Die Explikation des mit diesen Begriffen Gemeinten kommt nicht aus ohne eine Reflexion über die darin enthaltenen Begriffe ‚Religion‘ und ‚Kultur‘. In einem zweiten kürzeren Teil gehe ich mit großen Schritten durch die Geschichte der Wahrnehmung des Judentums, des Islam und des Buddhismus sowohl in der allgemeinen Geistes- und Kulturgeschichte des Abendlandes als auch in Kirche und Theologie seit der Aufklärung. Dabei zeigen sich markante Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung dieser Religionen und im Umgang mit ihnen. Diese Betrachtung soll das Thema dieser Studie in einer historischen Perspektive beleuchten. Der dritte und längste Teil schließlich ist der Beschreibung zentraler Paradigmen in der Beziehungsbestimmung und -gestaltung des Christentums zu nichtchristlichen Religionen im Allgemeinen gewidmet. Ich konzentriere mich hier auf einige wenige dieser Modelle, die in der aktuellen Diskussion eine wichtige Rolle spielen, und gehe ihnen bis in ihre philosophischen Begründungszusammenhänge nach.“ (10f.) Ein sehr gut geeignetes Lehrbuch für Studien zu interreligiösen Beziehungen!

Drei Neuerscheinungen widmen sich ebenfalls dem interreligiösen Dialog: Zum einen das von Samet Er im LIT Verlag (ISBN 643-14585-7) in der Reihe „Interreligiöse Begegnungen“ herausgegebene *Handbuch des interreligiösen Dialogs*. Möglichkeiten der gesellschaftlichen Vielfalt, in dessen Einführung Peter Antes zu der Frage „Hat der interreligiöse Dialog noch eine Zukunft?“ festhält: „Das Ziel des interreligiösen Dialogs besteht also nicht darin, über Theologie zu diskutieren, sondern Auskunft über die jeweils eigene Glaubensüberzeugung in einer klaren, für die Dialogpartner nachvollziehbaren Sprache zu geben und von da aus zu gemeinsamen Aktionen überzugehen.“ (28) Sein Fazit lautet: „Das Eintreten für eine menschliche Welt macht es unumgänglich, dass die Religionen zum Wohle der Menschen – wie es der Großrabbiner von Rom 2016 gesagt hat –,betonen, dass die religiösen Unterschiede, die es aufrechtzuerhalten und zu respektieren gilt, keine Rechtfertigung für Hass und Gewalt sein dürfen, sondern im Gegenteil der Freundschaft und der Zusammenarbeit dienen sollen und dass die Erfahrungen, die Werte, die Traditionen und die großen Ideen, die unsere Identität ausmachen, in den Dienst unserer Gemeinschaften gestellt werden sollen. Gemeinsam müssen wir unsere Stimme erheben zur Verteidigung der Opfer gegen jeden religiös verbrämten Angriff gegen sie. Wir sollen nicht nur zusammenstehen, um Anklage gegen alles Schreckliche zu erheben, sondern wir müssen zusammenarbeiten und daran arbeiten im Alltag.‘ Gerade weil die Weltlage so bedrohlich geworden ist und Religionen in Form des religiösen Fanatismus, Extremismus und Fundamentalismus zur Verschärfung der Konflikte beitragen, statt sie abzubauen, ist der interreligiöse Dialog die einzig reale Chance zur Zusammenarbeit von Menschen aus unterschiedlichen Religionen und Kulturen. Es geht nicht um the-

ologische Diskussionen von Einzelfragen, sondern um den gemeinsamen Dienst zum Wohle aller in dieser Welt. Dazu gibt es keine Alternative, denn entweder hat der interreligiöse Dialog auf diese Weise eine Zukunft oder wir werden alle gemeinsam untergehen.“ (29f.) Zum anderen der in der Reihe „Hildesheimer Universitätschriften“ im Olms Verlag (ISBN 487-15917-1) von Christian Espelage, Hamideh Mohaghegi und Michael Schober herausgegebene Band *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung*, der interessante Beiträge zu Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs enthält. In seiner Einführung erklärt das Herausgeberteam zu Ziel und Aufbau des voluminösen Werks: „*Interreligiöse Begegnungen* sind einerseits konstitutive Bestandteile interreligiöser Dialoge, andererseits werden ihre Möglichkeiten an manchen Lernorten immer wieder in Frage gestellt. Das Ziel des vorliegenden Sammelbandes besteht darin, vor diesem Hintergrund zu einem *reflektierten interreligiösen Begegnungslernen* zu ermutigen; *reflektiert* insofern, als dass davon auszugehen ist, dass gelingende Begegnungen in der Regel keine ‚Selbstläufer‘ sind, nicht selbstverständlich passieren, sondern einen Rahmen benötigen, der gut überlegt sein sollte. *Reflektiert* meint also, nicht ‚naiv‘ in Begegnungen zu gehen, aber auch nicht übervorsichtig. Begegnungen können nicht nur als ein wesentlicher Teil des interreligiösen Lernens, sondern auch als dessen ‚Bewährungsprobe‘ gesehen werden. Gelingende Begegnungen lassen nämlich schon das *Ziel interreligiösen Lernens* aufscheinen, das u. a. in der *interreligiösen Öffnung sowohl von einzelnen Individuen als auch von kollektiven Akteuren* sichtbar werden kann und somit auch eine gesellschaftliche Dimension aufweist. *Interreligiöse Öffnung* bedeutet in diesem Zusammenhang, dass durch gelingende Begegnungen ein *Perspektivenwechsel* möglich wird, der die *eigene Haltung reflektiert (individuelle Ebene)*, *Teilhabe ermöglicht (soziale bzw. gesellschaftliche Ebene)* und die *Akzeptanz von kultureller und religiöser Vielfalt fördert (strukturelle Ebene)*. Die Beiträge dieses Bandes bewegen sich vor allem im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, ergänzt um einen Seitenblick auf den Dialog zwischen Judentum, Christentum und Islam. Der Ansatz, der in diesem Band vertreten wird, setzt dabei auf eine *Reflexion der Praxis für die Praxis*, weshalb Erfahrungen an verschiedenen Lernorten breiter Raum gegeben werden soll. Der vorliegende Band gliedert sich in drei Teile: Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven (...) und will durch die Darstellung eines breiten, bunten Panoramas interreligiöser Perspektiven und Lernarrangements zum interreligiösen Begegnungslernen motivieren. Dies soll nicht bedeuten, dass ausschließlich in Form der Begegnung interreligiös gelernt werden kann – das wäre auch kaum realistisch und zudem schulorganisatorisch schwierig umsetzbar. Interreligiöse Begegnungen sollten aber – egal, welchen Ansatz interreligiösen Lernens man präferiert – einen festen Platz in interreligiösen schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen haben. Begegnungen sind demnach ‚kein Allheilmittel, aber unverzichtbar‘.“ (25ff.) Zum dritten die im LIT Verlag (ISBN 643-13639-8) erschienene Hannoveraner Dissertation *Zeichen-Dialoge* von Sandra Schaub, die sprachanalytisch-interpretative Impulse zum Interreligiösen Lernen zwischen den drei abrahamitischen Religionen (Judentum, Christentum, Islam) intendiert. In der Einleitung schreibt die Autorin: „Die in dieser Arbeit zugrunde gelegte didaktische Struktur ist bestimmt von einer semiotischen Natur. Der Schwerpunkt der Arbeit wird gemäß Leitthese auf der Anwendung der bekannten ‚Zeichendidaktik‘ auf das ‚Interreligiöse Lernen‘, sowie deren beispielhafter praktischer Umsetzung als kommunikatives Geschehen im ‚Dialog‘ liegen. Hierfür ist zuvorderst eine Darstellung und Einbettung der gängigen symbol- und zeichendidaktischen sowie interreligiösen konzeptionellen Ansätze sowie deren schulischer Voraussetzungen und Notwendigkeiten nötig, um ein abgesichertes religionspädagogisches Grundgerüst im 2. Kapitel zu erstellen. Deshalb ist die ‚Zeichendidaktik‘ von *Meyer-Blanck* gegenüber den Symbol-

didaktiken von *Halbfas* und *Biehl* abzugrenzen und anhand ihrer Differenzen herauszuarbeiten und zu diskutieren. Eine Standortbestimmung der ‚Zeichendidaktik‘ innerhalb der performanzorientierten Didaktik stellt einen aktuellen Bezug her. Für das ‚Interreligiöse Lernen‘ sind terminologische Definitionen, Konzepte ‚Interreligiösen Lernens‘ und deren praktische Umsetzbarkeit (mehrseitig kooperierender Religionsunterricht einer Fächergruppe, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, dialogischer Religionsunterricht) zu thematisieren. Eine Verbindung zwischen beiden Ansätzen wird hierzu erarbeitet werden müssen, indem die ‚Familienähnlichkeiten‘ von *Ludwig Wittgenstein* in Anschlag gebracht und die *Biehl*'schen ‚Symbol-Zeichen‘ zu ‚Interreligiösen Symbol-Zeichen‘ weiterentwickelt werden. Ein ‚Interreligiöses Symbol-Zeichen‘ ‚Gott Vater‘ ist dann im 3. Kapitel exemplarisch und experimentell über eine fundamentaltheologische Verankerung zu konkretisieren. Der jeweilige ‚Gottesbegriff‘ in Judentum, Christentum und Islam und die Botschaft der Abrahamserzählung (die Perikope vom Auszug Abrahams) stehen hierfür beispielhaft Pate. Ein strukturanaloger Vergleich mit ähnlichen Interpretationstheorien im 4. Kapitel soll als Exkurs den derzeitigen Stand in anderen Theologien aufzeigen und vorhandene Anknüpfungspunkte sowie Desiderate benennen. Das Endkapitel 5 widmet sich einer Zusammenfassung und einem Ausblick bezüglich der Planung weiterer Praxisbeispiele und deren möglicher Implementierung in die Richtlinien und Lehrpläne der schulischen und universitären Ausbildung.“ (35f.)

Eine sehr gründliche Einführung in Phänomene, Begriffe und Geschichte des Bildes unter theologischen Gesichtspunkten bietet das vierbändige, von Reinhard Hoeps herausgegebene *Handbuch der Bildtheologie*. Nun ist im Verlag Brill / Ferdinand Schöningh (ISBN 506-77700-3) der grandiose *Band IV Kunst und Religion* erschienen. Der Herausgeber erklärt in seiner aufschlussreichen Einleitung zur Theologie der Bilder: „Das Christentum ist eine Bildreligion. Bilder stellen in ihrer Fülle, ihrer Vielfalt und in ihren Funktionen eine tragende Säule des Christentums dar, sie interpretieren Texte, definieren die Liturgie und Formen der Frömmigkeit, sie provozieren Fragen, die bis ins Zentrum des christlichen Glaubens reichen, und treiben theologische Auseinandersetzungen voran. Die Theologie trägt deshalb eine besondere Verantwortung für die Bilder. Von dieser Verantwortung kann die Theologie auch nicht durch die Kunstgeschichtswissenschaften entbunden werden, die mit dem Übergang von den religiösen Gebrauchs- und Deutungszusammenhängen der Bilder zu den ästhetisch betrachteten Kunstwerken die akademische Zuständigkeit für die Bilder erlangten. Tatsächlich gibt es im Spektrum der Wissenschaften neben der Kunstgeschichte und den Bildwissenschaften wohl kaum eine weitere Disziplin, die von Bilderfragen so grundsätzlich in Anspruch genommen wird wie die Theologie, während den meisten Fächern die Bilder lediglich Dokumente anderweitig interessierender Sachverhalte bleiben. Die Bildtheologie realisiert den grundsätzlichen theologischen Anspruch der Bilder. Sie versteht sich deshalb auch nicht als eine (weitere) Spezifizierung unter den theologischen Disziplinen, denn sie resultiert nicht aus einer Ausdifferenzierung der Theologie in die verschiedenen Aspekte der menschlichen Lebens- und Erkenntniswelt. Die Bildtheologie markiert vielmehr eine Querschnittsfrage der Theologie, die bei der offenbarungstheologischen Grundkonstellation der Beziehung zwischen Gott und Welt einsetzt. Unter der Perspektive des Bildes ist diese Konstellation auf den Kontrast von Transzendenz und visueller Wahrnehmung zugespitzt. Der Bildtheologie kommt die Aufgabe zu, die fundamentale bildliche Spannung von Transzendenz und Visualität als grundlegende Dimension des christlichen Glaubens in historischer, systematischer, biblischer und praktischer Hinsicht zu reflektieren und zu entfalten. Das Handbuch der Bildtheologie breitet diesen Fächer der bildtheologischen Perspektiven aus: Der zweite Band schreitet die unterschiedlichen Funktionen ab, die den Bildern im religiösen Leben der verschie-

denen christlichen Konfessionen zukommen und die vom Medium der katechetischen Unterweisung bis zum Objekt kultischer Verehrung reichen. Zuvor belegen die Beiträge des ersten Bandes die grundsätzliche Bedeutung der Bilder für das Christentum, die weit hinter ihre unabsehbare Vielzahl zurückreicht. Die Relevanz der Bilder für die christliche Selbstverständigung zeigt sich vielmehr zuerst in der Strittigkeit der Bilderfrage. Bilder provozieren theologische Auseinandersetzungen, weil sie in der Lage sind, Prinzipien von Glaube und Theologie in Frage zu stellen. Umgekehrt erweist sich in den Bilderstreitigkeiten die christliche Theologie als ein Ursprung der Bildkritik, wenn sie die Bilder auf ihren Legitimationsgrund hin befragt. Die Beiträge des dritten Bandes gehen den Gründen für den christlichen Bilderreichtum wie für die theologische Bildkritik nach: Religiöse Bilder folgen nicht einfach Konventionen visueller Kommunikation, sondern zielen auf die Vergegenwärtigung dessen, was sie bildlich zur Darstellung bringen. Die Formen dieser Vergegenwärtigung kennen Stufen, die von der zuverlässigen Bezeichnung eines Sachverhaltes nach dem Schema des Wortes bis zur Evokation seiner realen Gegenwart nach dem Modell des Sakramentes reichen; schließlich können Figurationen der Vergegenwärtigung zum Objekt der andächtigen Verehrung werden. Die Darstellung verleiht dem Dargestellten Präsenz, die als Nähe der Transzendenz gewürdigt oder als falsche Illusion verurteilt wird. Religiöse Bilder werfen die Frage nach den Bestimmungen von Wirklichkeit und Gegenwart sowie nach deren Grenzen auf. Der vorliegende vierte Band des Handbuchs der Bildtheologie nimmt die in den ersten drei Bänden versammelten vielfältigen theologisch ausgerichteten Einsichten zur Legitimität der Bilder sowie zu ihrer Abgrenzung gegenüber den Sinnstiftungsformen des Wortes und des Sakramentes noch einmal unter vier allgemeineren Aspekten in den Blick, die das engere Terrain der Theologie überschreiten. Die Beiträge dieses Bandes ordnen die Bildtheologie in das Spektrum der mit Bild und Kunst sowie deren Theorie befassten Disziplinen ein und betrachten außerdem die Beziehungen zwischen christlicher Religion und Kunst von ihrem oft unterstellten Ende her. Zuvor werden die unterschiedlichen Facetten des Bildes im Christentum unter vier Gesichtspunkten gefasst, die als Gravitationsfelder das Profil der Bildtheologie in den gegenwärtigen bildwissenschaftlichen Debattenlagen zu skizzieren vermögen.“ (9f.) Hoeps skizziert zudem nochmals Chancen und Grenzen des gesamten Vorhabens: „Im Durchgang durch die Beiträge des vorliegenden Bandes bestätigt sich die Einsicht: Zur grundlegenden Bedeutung der Bilder für das Christentum gehört es, dass sich die Fragestellungen der Bildtheologie nur schwer wirklich umfassend abschreiten lassen, zumal in den überschaubaren Dimensionen eines Handbuchs. Selektion und die Konzentration aufs Exemplarische sind erforderlich, um die wesentlichen Themen der Bildtheologie durch alle Epochen des Bildes im Christentum im Überblick vorzustellen. Statt dem unerreichbaren Ideal einer inhaltlichen Vollständigkeit nachzuhängen, ist das Handbuch bemüht, die Grundlinien der Bildtheologie in einem strukturierten diskursiven Zusammenhang darzulegen. Ein Kreis von Fachkolleginnen und Fachkollegen hat dazu die einschlägigen Themen ausgewählt und für deren Bearbeitung eine Systematik entwickelt, die in regelmäßigen Diskussionen zu den Fragestellungen der einzelnen Bände mehrfach erörtert und revidiert wurde. Die Strukturierung des bildtheologischen Tableaus kann gleichwohl nicht verhindern, dass manche Bildphänomene, Formen des Bildgebrauchs und bildtheologische Fragen nicht die Beachtung finden, die man ihnen zugestehen möchte. In Rezensionen zum Handbuch werden insbesondere Auseinandersetzungen mit den sogenannten ‚neuen Medien‘ und mit dem Bildgebrauch in den sozialen Netzwerken vermisst. Diese Aufzählung ließe sich freilich mühelos fortsetzen. So verdienten etwa performative Erweiterungen der bildenden Künste in der Moderne unter theologischen Gesichtspunkten gewiss gründlichere Aufmerksamkeit, als ihnen hier zuteil wird, was in vergleichbarer Weise für multimediale Ver-

schränkungen mit anderen, insbesondere akustischen Künsten gilt. Ausführlichere Beachtung wäre in theologischer Hinsicht auch den bildlichen Qualitäten des (Kirchen-)Raumes und seiner Architektur zu widmen. Schließlich wäre den unterschiedlichen Orten der heutigen bildtheologischen Auseinandersetzung Rechnung zu tragen. Die Bildtheologie zeigt sich gegenwärtig keineswegs als ein ausschließlich akademisches Geschäft der Theorie, selbst wenn man die universitären Diskurse um jene an Akademien in kirchlicher Trägerschaft erweitert. Vielmehr gewinnen derzeit vor allem Ausstellungen und nicht zuletzt Museen mit bildtheologischer Ausrichtung enorme Bedeutung für die Präsentation, die Erprobung und die Reflexion bildtheologischer Zusammenhänge. Die Erörterung ihrer Prinzipien und ihrer Bedingungen sowie die Gegenüberstellung unterschiedlicher Konzeptionen sind zweifellos dringende wie grundlegende Themen der Bildtheologie, zu denen man in einem Handbuch eine Einführung erwarten könnte. So bleibt das *Handbuch der Bildtheologie* am Ende trotz seiner immerhin vier Bände in gewisser Hinsicht auch ein unabgeschlossenes, offenes Projekt. Das allerdings kann eigentlich wiederum nicht verwundern, wird mit diesem Handbuch doch zum ersten Mal das Terrain eines theologischen Forschungs- und Lehrprogramms beschrieben und strukturiert, das bislang in der akademischen Landschaft über eine Vielzahl von Einzelprojekten, sporadischen Ansätzen, spezialisierten Interessen und individuellen Forschungsunternehmungen verstreut war und schon deshalb im Konzert der theologischen Debatten einigermaßen marginalisiert blieb. Erweiterungen des thematischen Spektrums über den Rahmen dieses Handbuchs hinaus sind vor dem Hintergrund dieser ersten umfassenden Darstellung des bildtheologischen Terrains verständlich und auch erforderlich, soll sich die Bildtheologie auf Dauer als theologische Disziplin etablieren. Das *Handbuch der Bildtheologie* versammelt dazu die einstweilen einschlägigen Basisthemen aus Theologie sowie aus Philosophie, Kunst- und Kulturwissenschaften und skizziert die interdisziplinären Grundlinien eines theologischen Forschungsfeldes, das für die Selbstvergewisserung des Christentums in der Gegenwart unentbehrlich scheint.“ (16f.) Insgesamt eine sehr beeindruckende Leistung!

Folgende drei Neuerscheinungen haben Phänomene aus der Film- und Popkultur zum Inhalt: Den Auftakt zur neuen Reihe „Münsteraner Arbeiten zu Film und Theologie“ macht das im LIT Verlag (ISBN 643-14702-8) veröffentlichte *Buch Im Sichtbaren das Unsichtbare. Beiträge zu Filmästhetik und Theologie* von Reinhold Zwick. Im Geleitwort zur neuen Reihe heißt es: „Die Auseinandersetzung mit der Kultur der Gegenwart ist für theologisches Arbeiten unverzichtbar. Wenn Theologinnen und Theologen Filme im Kino sehen oder sich mit Filmen über die jeweils aktuellen Formate befassen, begeben sie sich keineswegs auf fremdes Terrain. Sie betrachten die bewegten Bilder aus professioneller Perspektive, suchen in interdisziplinärem Interesse mit Film- und Kulturwissenschaften das Gespräch und lassen sich durch Filme in ihrem eigenen theologischen Denken und Fragen anregen. Die Bezüge zwischen Film und Theologie sind vielfältig und bieten immer wieder Überraschendes: mit jedem neuen Film, mit Entdeckungen in Filmgenres, mit Überlegungen zu Künstlerinnen und Künstlern, aber auch mit jeder Theologin und jedem Theologen, aus der Perspektive des jeweiligen theologischen Fachs und immer wieder in innovativer methodischer Zugeweise ergeben sich weiterführende Erfahrungen und Impulse, Anregungen und Perspektiven.“ (VII) Zwick schreibt in seinem Vorwort: „Der Dialog von Film und Theologie, der in den letzten drei Jahrzehnten enorm an Intensität gewonnen hat, setzt zumeist bei den inhaltlich thematischen Dimensionen von Filmen an. Deutlich zurück bleibt demgegenüber das Nachdenken über spezifisch *filmästhetische* Konzepte, die geeignet sein könnten, die Immanenz des Gezeigten, die Blicke durch das Kameraauge auf (reale oder fiktive) Wirklichkeiten zu öffnen, hin auf ein Unsichtbares in oder hinter den Bildern. So wie das programmatisch Robert Bresson

in einer seiner berühmten ‚Noten zum Kinematographen‘ meisterlich verdichtet hat, die diesem Band als Motto vorangestellt sein soll: ‚Den unsichtbaren Wind durch das Wasser, das er im Vorbeiziehen gestaltet, zum Ausdruck bringen.‘ Die Reflexion auf dieses Potenzial der Filmkunst zur Transzendierung des Sichtbaren beginnt in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts, mit André Bazin, Amédée Ayfre und eben Robert Bresson. Der vorliegende Band setzt bei der Rückbesinnung auf dieses Denken an, erkundet es aus theologischer Perspektive und verfolgt seine Spuren in die Filmkultur der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart: bei Paul Schrader, Theo Angelopoulos, Wim Wenders, Béla Tarr, Andrej Tarkowskij und Andrej Swjaginzew.“
(1)

Gott in Serie. Theologische Rezeption populärer Narrationen lautet der Titel des von Simon Eckhardt, Hans-Martin Gutmann, Julian Sengelmann und Anna Lena Veit im Verlag Springer VS (ISBN 658-29322-2) in der interdisziplinären Reihe „pop.religion: lebensstil – kultur – theologie“ herausgegebenen Bandes, der unter anderem den lesenswerten Text „Die Reise des Helden – aus und vorbei?“ von Hans-Martin Gutmann enthält: „Das Erzählmuster des Blockbusters, das unter dem feststehenden Terminus ‚Reise des Helden‘ bekannt ist, prägt seit Jahrzehnten erfolgreiche Erzählungen. Zudem findet es eine Entsprechung im Ritual jedes Kinobesuchs. Hier wie dort wird der alltägliche Kommunikationsraum verlassen. Eine Grenze wird überschritten: Ich komm nicht hinüber, wenn ich vergessen habe, mir eine Karte zu besorgen. Sobald ich ein Ticket besitze und den Eintritt wage, bin ich in einer Weil jenseits des Alltäglichen. Ich muss mit Gestaltwandlern und Trickster-Persönlichkeiten fertig werden (verkauft mir der Typ hinter der Bar wirklich Nachos mit Käsesoße, oder zieht er seine Pumpgun und macht sonst irgendwelchen Blödsinn?). Dann der Weg in den abgedunkelten Raum des Kinosaaals, wo ich nach Werbung und anderen Versprechen, dass das Leben hier wild und aufregend ist, der Reise des Helden atemlos folge, bis in die tiefste Krise, bis zu seinem Selbstopfer oder dem gelingenden Massaker an den Bösen. Und ich kehre aus dem Kino verwandelt und mit freierem Herzen wieder in meine Alltagswelt zurück. Serien dagegen brauchen als Ritual zur Begehung keine Reise in eine nicht-alltägliche Welt. Sie schmiegen sich – über Fernseher, Smartphone oder Laptop – in die Alltagswelten ein. Sie sind zerstückelt in ihrer Darbietungsform und spiegeln so die Zerstückelung alltäglichen Lebens unter den Bedingungen einer neoliberalen globalisierten Gesellschaftlichkeit. Dies zeigt sich auch in der Erzählform. In der Regel wird in der ersten Staffel nach und nach ein Personal aus Protagonisten aufgebaut: Der*die Heldin und ihre Unterstützer*innen, Gegner und Feinde, auch Gestaltwandler- und Tricksterpersönlichkeiten, von denen man nicht weiß, was von ihnen zu hallen ist (davon gibt es in Serien nach meiner Seherfahrung besonders viele). In der Regel wird in der ersten Folge auch ein Thema oder ein Ziel des Helden etabliert. *Game of Thrones* beispielweise zeigt bereits in der ersten Folge Untote, die als eigentliche Gefahr erst viel später deutlich werden. Dass *Kevin Spacey* alias *Frank Underwood* in *House of Cards* Feind und Freund ausschalten wird, um selbst Präsident zu werden, weiß man schon nach 5 min, als er kaltblütig einen Hund tötet; leider hat der Akteur selbst es dank #MeToo nur in den verfemten Teil einer zunichte gemachten Schauspielerpersönlichkeit geschafft. Auch *True Blood* macht das Thema sofort klar. Sobald Vampire synthetisches Blut kriegen und niemanden mehr umbringen müssen, werden an ihnen trotzdem sämtliche Muster des Fremdenhasses durchgespielt: ‚God hates fangs‘. Und schließlich: Dass in *Preacher* mit *Jesse Custer* und *Tulip O'Hare* zwei ehemalige und bei Gelegenheit immer noch aktive Schwerverbrecher auf der Suche nach Gott sind – Jesse ausgestattet mit *Genesis*, einer Macht, die alle zwingt zu tun, was er befiehlt – ist genauso klar. Es ließen sich viele weitere Serienbeispiele anführen. In jedem Blockbuster wäre damit die klassische Reise des Helden eröffnet. Bloß: Das pas-

siert nicht. Die Helden machen sich auf den Weg, aber sie gehen nicht geradeaus. Rückblicke und Nebengeschichten tun sich auf. Manchmal wird das gesamte Ursprungspersonal massakriert wie in *Game of Thrones* – bis auf *Jon Snow*, der nach wahrscheinlich sofort einsetzenden Trauer-Shitstorms wieder auferstehen darf. Mit welchem Helden soll man sich da identifizieren! Überhaupt: Es gibt den ‚guten Helden‘ nicht mehr. Die Helden sind mindestens hoch ambivalente Persönlichkeiten. Dabei geht es nicht um das Erzählmuster, dass der Held eine Fallhöhe haben muss: Sie sind einfach mindestens so böse, wie sie positive Anteile haben. Jesse Custer beispielsweise mordet in *Preacher*. Er schlägt zusammen, verbannt in die Hölle, lässt seinen Vampir-Freund in der Sonne brennen, alles, ohne irgendwelche Skrupel zu zeigen. Allen Serien ist gemein das in ihnen jede Menge Nebengeschichten und Rückblenden in den Erzählfluss montiert werden. Manchmal kann man den Eindruck gewinnen, dass die Serienmacher einfach vergessen haben, was sie eigentlich erzählen wollten; dann fällt es ihnen doch wieder ein und sie kommen in eine für die Zuschauenden identifizierbare Spur zurück. Was es niemals gibt: Die eine tiefste Krise, die der Held der Reise des Helden entweder durch Selbstopfer oder durch gelingendes Massaker an den Gegnern lösen muss. Es gibt viele kleine eigentlich unlösbare Teilkrisen, die der Held, wenn er denn noch am Leben ist, in jeder Episode neu durchstehen muss. In der Regel sind dies die Cliffhänger am Schluss jeder Episode. Alles scheint aussichtslos vorbei. Und man will unbedingt wissen, wie es weitergeht. Die Cliffhänger übernehmen in den Serien genau den Ort in der Filmerzählung – allerdings zerstückelt, verteilt, immer wieder neu –, den die eine große entscheidende Krise, der Ort der Tiefe im Erzählmuster der Reise des Helden im Blockbuster innehat. In den Serien gibt es niemals diesen einen Mega-Konflikt, durch den der Held durchmuss, aus dem er geläutert und gewandelt herauskommt und von jetzt an ein neues freies heiles Leben führen kann. Bloß: Wo in aller Welt gibt es das schon, in der Wirklichkeit des wilden Lebens? Deshalb die These: Das Erzählmuster der Reise des Helden ist in den Serien nicht *aus und vorbei*. Sondern es ist gewandelt. Es ist realistischer geworden. Es ist den normalen Alltagserfahrungen und Lebensgeschichten der Leute besser angepasst.“ (3ff.)

Ebenfalls im Verlag Springer VS (ISBN 658-33321-8) hat Julian Sengelmann in derselben Reihe die innovative Paderborner Dissertation *Das Videodrama. Ein religionspädagogisches Filmprojekt im interdisziplinären Dialog* veröffentlicht. In seiner Zusammenfassung beschreibt der Autor sein bisher noch nicht wissenschaftlich durchdrungenes praktisch-theologisches Konzept wie folgt: „Die voranschreitende Digitalisierung verändert Alltags- und Kommunikationsstrukturen rapide. Der Umgang mit digitalen Medien ist genauso selbstverständlich geworden wie die Inszenierung der eigenen Person in sozialen Netzwerken – zumindest für Jugendliche und junge Erwachsene. Theologisches Nachdenken und Forschen muss sich mit diesen Phänomenen auseinandersetzen, weil sie essenzielle Bestandteile von Lebenswelten geworden sind. Vor allem die Praktische Theologie und die Religionspädagogik stehen vor der Aufgabe, diese medialen und digitalen Zusammenhänge, Lebens- und Sinndeutungsformen wissenschaftstheoretisch zu durchdringen, zu analysieren und in Forschung und Lehre zu implementieren. Diese Arbeit nimmt diesen Dreischritt anhand der wissenschaftstheoretischen Analyse und Aufarbeitung eines praktisch-theologischen Filmseminars vor, des Videodramas. Sie äußert sich damit exemplarisch zu religionspädagogischen Forschungen in einer zunehmend mediatisierten Welt und erforscht – wiederum exemplarisch – den Zusammenhang von Theologie, Medienwissenschaft und Musikwissenschaft im Kontext praktisch-theologischer Arbeit. Sie stellt sich zuletzt der Frage, wie Theologie in den sich verändernden digitalen Zusammenhängen gelehrt werden kann. Für diese Forschungsfelder bietet die Auseinandersetzung mit dem Videodrama wichtige Anregungen. Das Videodrama ist ein

interdisziplinäres religionspädagogisches Konzept, dessen Ziel es ist, im universitären Kontext mit Studierenden im Raum eines biblischen Textes eine eigene Gestalt in Form eines fertigen Films zu erschaffen. Diese Arbeit beschäftigt sich mit diesem bisher noch nicht wissenschaftlich durchdrungenen praktisch-theologischen Konzept. Zu diesem Zweck untersucht sie unter anderem ein Fallbeispiel eines Videodramaprozesses. (...) Mit Fragen und Untersuchungen zu diesem Videodrama beschäftigt sich diese Arbeit. Sie ist insofern Pilotprojekt, als das Videodrama selbst ein Pilotprojekt ist. Obwohl Hans-Martin Gutmann die initiale Idee zur ersten Form dieses Seminars schon vor vierzig Jahren hatte und seitdem immer wieder Videodramaprozesse in unterschiedlichen Kontexten angeboten hat, gibt es bisher keine wissenschaftlich umfassende Aufarbeitung dieses Projekts. Sie ist auch ein Pilotprojekt, weil sie sich mit einer filmischen Arbeit beschäftigt, die in einem Gruppenprozess entstanden ist: Diese Arbeit analysiert Prozess, Gestalt, wissenschaftstheoretische Aspekte eines Videodramas und die Verortung in einem weiteren religionspädagogischen Kontext. Sie gliedert sich wie folgt: In einem ersten Kapitel wird das Konzept des Videodramas detailliert beschrieben, erläutert und untersucht. Hierin wird analysiert, wie ein Videodramaprozess gegliedert ist (1.1.). Zudem wird die Genese des Videodramas erforscht und aufgearbeitet, welche Einflüsse in die Konzeption eingegangen sind (1.2.). Anschließend werden der biografische Zugang des Verfassers zu dem Projekt, die daraus entstehende Perspektive auf die Bearbeitung (1.3.), die Fragestellungen dieser Arbeit (1.4.) und die Methoden (1.5.) ausführlich dargestellt und erläutert. Im Anschluss wird das Videodrama in seiner heutigen Gestalt - an dieser Stelle noch überblickshaft - in den Kontext aktueller religionspädagogischer Überlegungen gestellt (1.6.). In Kapitel 2 kommen die wissenschaftstheoretischen Zugänge in den Blick, die für ein Videodrama relevant sind. Gutmann hat in seinen theoretischen Überlegungen zu dem Konzept nur grundlegende Thesen aufgestellt, einige wissenschaftstheoretische Überlegungen angestellt und daraus relevante Vorgaben für die praktische Umsetzung abgeleitet. Diese Überlegungen beinhalten auch Analysen unterschiedlicher Methoden, Traditionen und Versatzstücke, aus denen sich das Videodrama speist. In diesem Teil der Arbeit setze ich mich kritisch mit ihnen auseinander und prüfe sie (2.1.) und erweitere das Theoriekonstrukt um neue Perspektiven und wissenschaftliche Diskurse (2.2). Das betrifft theologische Topoi ebenso wie pädagogische Konzepte und Ideen sowie Fragmente aus Film- und Drehbuchtheorie. Auch wird hier der biografische Bezug, den ich als Theologe und Medienmacher gleichermaßen zu diesem Projekt habe, kenntlich gemacht. In einem dritten, deskriptiven Kapitel wird ein gesamter Videodramaprozess exemplarisch erläutert und ins Gespräch gebracht mit einer Methode der teilnehmenden Beobachtung. Im vierten Kapitel werden die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Thesen und Erkenntnisse in den aktuellen religionspädagogischen Kontext eingebunden (4.1.). Hier werden drei verschiedene religionspädagogische Konzepte und Perspektiven auf ihre Relevanz für eine Theorie des Videodramas hin geprüft: Performanzorientierte Religionspädagogik (4.2.), konstruktivistische Perspektiven (4.3.) und medienpädagogische Perspektiven (4.4.). Auf diesen Überlegungen basiert der abschließende Ausblick, der zuvor herausgearbeitete Chancen und Herausforderungen des Videodramas gewichtet und auswertet.“ (IXf.)

Ganz anderen Bereichen wenden sich zum einen Helmut Hoping, Stephan Wahle und Meinrad Walter als Herausgeber in ihrem im Verlag Herder (ISBN 451-38841-5) veröffentlichten Buch *Gottes Klänge. Religion und Sprache in der Musik* zu. In dem Präludium halten sie fest: „Auf die alte Frage *Quid sit musica?* gibt es bekanntlich unzählige Antworten in Geschichte und Gegenwart, von denen nicht wenige explizit oder implizit auch religiös konnotiert sind. Zwei Sachverhalte werden kaum bestritten: Zum einen spürt Musik gerade in Verbindung mit Religion und im Zusammenhang

ihrer expressiven und emotionalen Qualität den wichtigen Grundfragen der menschlichen Existenz nach. Zum anderen braucht der christliche Glaube für seine Gehalte und Gesten auch die Sprachen der Musik – ein Plural, der wissenschaftliche wie kirchenmusikalische Herausforderungen impliziert. Geradezu polyphon ergänzen *Gottes Klänge* aus allen Epochen und in vielen Stilrichtungen die gesprochene Verkündigung des Evangeliums in der Liturgie. überdies sind Konzerte mit geistlichen Werken nicht nur ein Kunstgenuss, sondern sie eröffnen Wege zur Annäherung an den Glauben und zu dessen Vertiefung. Dennoch ist Musik ein vernachlässigtes Thema der Theologie. Zu selten findet eine Begegnung von Musikwissenschaft und Theologie, von Theorie und kirchenmusikalischer Praxis statt. Themen hierfür gibt es genug: inspirierende Begegnungen von Komponisten und Theologen, kirchenmusikalisch-liturgische Fragen, kulturelle Aspekte und nicht zuletzt pastoral-musikalische Zukunftsperspektiven.“ (7) In der ersten Abteilung dieses Buches geht es um Dialoge zwischen „Musik – Theologie – Kirche“. Der zweite Themenkomplex „Musik – Liturgie – Komposition“ führt in die „Werkstätten“ verschiedener Akteure, wobei auch Impulse der Liturgiekonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils „Sacrosanctum Concilium“ mit im Spiel sind. Nachdem praktisch-kirchenmusikalische und -liturgische Fragen schon vielfach angeklungen sind, führt die dritte Abteilung unter den Stichworten „Musik – Vermittlung – Perspektiven“ in einige kirchenmusikalische Handlungsfelder, für die das Gespräch mit Theologie und Kirche unabdingbar ist. Insgesamt lesenswerte Beiträge zum Religiösen in der Musik und zu religiöser Musik!

Während Henrik Struve und Saskia von Münster sich als Herausgebende ihres bei buch+musik im Evangelischen Jugendwerk in Württemberg (ISBN 86687-284-4) erschienenen gemeindepädagogischen Handbuchs *CrossMove. Sport bewegt Menschen – Eine Chance für Gemeinden und Verbände* der Verknüpfung von Religionspädagogik und Sportpädagogik mit Blick auf die praktische Arbeit zuwenden. In ihrer Einleitung betonen sie: „Klar ist: Sport ist ein bemerkenswertes Thema, das unsere Gesellschaft durchdringt und in aller Vielfalt verbindet. Jeder Mensch kommt mit Sport in Berührung. Ob in der Schule, durch sportliche Events, im Vereinssport oder in der Fitnessbewegung, durch den gesellschaftlichen Lifestyle, durch die Medien oder durch viele andere Bezüge. Wer dabei die eigene Aktivität in Bewegung, Sport und Spiel fürs sich entdeckt und vollzieht, kann sein Leben bereichern, prägende Positiv-Erfahrungen machen und sein persönliches körperliches Wohlbefinden fördern und erhalten. Klar ist aber auch: Sport bewegt nicht alle Menschen. Im Gegenteil. Durch negative Erlebnisse haben sich viele vom Sporttreiben abgewandt. Andere haben sich dem Sport nie wirklich zugewendet. Die Gründe sind vielfältig: Ein oft dominant gelebtes leistungsorientiertes Sportverständnis sowie fehlende Zugänge durch ausgrenzende Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Veränderungen (z. B. zunehmender Medienkonsum oder Umbrüche im schulischen und beruflichen Kontext) erschweren vielen Menschen die Teilhabe an den guten Potenzialen und Erfahrungsmöglichkeiten im und durch den Sport. (...) Mit CrossMove wollen wir diese guten Spuren verstärken, die Sport bei uns Menschen hinterlässt und die durch unser Mitwirken bei anderen entstehen. Wir beleuchten den Sport in seiner schönsten Dimension – in der Vielfalt von Bewegung, Spiel und Körpererfahrung. Aber nicht nur das. Wir machen eine ‚Kreuz-Bewegung‘, die querläuft und so neue, wertvolle Perspektiven eröffnet. Mit CrossMove wagen wir Gedankenspiele, lassen zahlreiche Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Bereichen zu Wort kommen, zeichnen ein großes Bild, das zwei gesellschaftliche Welten zusammenbringt, die auf den ersten Blick für viele nicht kompatibel erscheinen: ‚Kirche‘ und ‚Sport‘.“ (7) Mit CrossMove rücke auch der Bildungsgedanke ins Zentrum: „Bildung geht vom Individuum aus – ist ein lebenslanger Prozess. Pädagogisches Handeln sollte sich am Evangelium orientieren und Verantwortliche im christlichen Kontext müssen sich mit dem ‚Frag-

mentarische[n] der modernen Existenz‘ auseinandersetzen: Jeder Mensch darf so sein, wie Gott sie/ihn geschaffen hat. Und bei der Frage nach dem Spezifikum religiöser Bildung ist auf die ‚Hoffnung auf die Unwiderrufbarkeit einer letzten Zusage an menschl[iche] Geschichte‘ zu verweisen. Sie ist selbstreflexiv und hat die Mündigkeit des Menschen zum Ziel, der im Bewusstsein der befreienden Botschaft des Evangeliums handelt.“ (9).

Den Abschluss des dritten Teils bilden Anja Wipper und Alexandra Schulz mit ihrem im Verlag Barbara Budrich als UTB (ISBN 8252-5599-2) erschienenen praxisorientierten und sehr hilfreichen Buch *Digitale Lehre an der Hochschule. Vom Einsatz digitaler Tools bis zum Blended-learning-Konzept*, das sich in insgesamt fünf Hauptkapitel gliedert: „Im Anschluss an unsere Einleitung möchten wir Ihnen in Kapitel 2 (Didaktisches und motivationales Design) drei grundsätzliche Konzepte für die Integration digitaler Medien in Lehr-Lern-Arrangements vorstellen. Die ersten beiden werden wir in den Kapiteln 4 und 5 ausführlicher in ihrer Umsetzung erläutern. Zuerst aber wollen wir Sie, ebenfalls in Kapitel 2, mit den Grundlagen des didaktischen und motivationalen Designs vertraut machen, die aus unserer Sicht für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements unabdingbar sind. In Kapitel 3 (Onlinephasen gestalten) haben wir insbesondere für die Umsetzung von Lehrveranstaltungszenarien, die auch Onlinephasen beinhalten, die wichtigsten Implikationen für deren Ausgestaltung zusammengefasst. Dabei werden wir auf die drei Hauptaspekte Lerninhalte bereitstellen, Aufgaben gestalten sowie Kommunikation ermöglichen näher eingehen und Ihnen dabei Tipps für ein gelingendes Onlinedesign geben. In Kapitel 4 (Präsenzveranstaltungen anreichern – digitale Helferlein in Vorlesung und Seminar) finden Sie Ideen dazu, wie Sie in Ihrer Lehrveranstaltung vor Ort digitale Medien didaktisch zielführend einsetzen können. Dazu stellen wir Ihnen exemplarisch einige Lehrmethoden vor und zeigen Ihnen, wie Sie diese mit Hilfe digitaler Tools umsetzen können. In Kapitel 5 (Blended-Leaming-Szenarien umsetzen) schließlich werden wir die wichtigsten Erkenntnisse aus den vorhergehenden Kapiteln zusammenfassen. Außerdem zeigen wir Ihnen anhand verschiedener Szenarien, wie Sie Online- und Präsenzphasen sinnvoll zu einem schlüssigen Lehrkonzept miteinander verknüpfen können. Dabei werden wir auf verschiedene Ansätze der Umsetzung eingehen und uns zudem noch einmal näher damit beschäftigen, wie in diesen Lernsettings Präsenzveranstaltungen methodisch ausgestaltet werden können.“ (13)

4 Materialien und Medien für Bildungsarbeit in Familie und Schule

Meine bunte Taufbibel lautet der Titel der im Gabriel Verlag (ISBN 522-30585-3) mit farbenfrohen Bildern von Kerstin M. Schuld erschienenen Neuerscheinung von Dörte Beutler, die in einfacher Sprache beliebte Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament enthält: Die Schöpfungsgeschichte, die Arche Noah, Mose im Schilfkörbchen, Jona und der Wal sowie die Weihnachts- und Ostergeschichte. Alexander Jansen ist der Autor des bei Don Bosco Medien (ISBN 7698-2426-1) mit Illustrationen von Maneis veröffentlichten Buches samt Audio-CD *Ich habe meinen Glauben mitgebracht* mit Spielen, Geschichten, Liedern und wertvollen Praxisideen für ein friedliches Miteinander der Religionen, Judentum, Christentum und Islam. Modern formulierte Kindergebete für die ganz Kleinen ab vier Jahren, für die Kleineren und für die Größeren zum Vor- und Selberlesen bietet das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 579-07174-9) mit Illustrationen von Marie Hübner erschienene Buch *Die ganze Welt und noch viel mehr* von Andrea Langenbacher. Neue, fertig ausgestanzte Spielfiguren und Kulissen für die ganzheitliche Sprach- und Erzählförderung mit der Erzählschiene zum Thema *Jesus segnet die Kinder* hat Petra Lefin samt Begleitheft bei Don Bos-

co Medien (EAN 4260179517129) herausgebracht. 55 Kinderfragen aus Evangelischen Kitas zu Gott und der Welt beantwortet Maike Lauther-Pohl aus christlicher Perspektive in dem mit Illustrationen von Marie Hübner im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 579-07160-2) erschienenen Band *Isst der liebe Gott auch gerne Schokolade?* Er kann auf vorbildliche Weise eine Frage- und Antwortkultur und das gemeinsame Nachdenken über Gott, über den Menschen, den Glauben und die Welt fördern und bietet für neugierige Kinder und deren Eltern, Patinnen und Paten sowie pädagogische Fachkräfte äußerst wertvolle religionspädagogische Anregungen und kindertheologische Impulse! 34 große Fragen kleiner Sterblicher über den Tod stehen dagegen im Mittelpunkt des im Verlag C. H. Beck (ISBN 406-75717-4) veröffentlichten Buches *Was passiert, wenn ich tot bin?* von Caitlin Doughty mit Illustrationen von Dianné Ruz. Die gelernte Bestatterin zeigt sich darin bereit, auch die seltsamsten Fragen von Analphabeten in Sachen Tod zu beantworten – von „Was passiert mit einer Leiche eines Astronauten im Weltraum?“ über „Warum buddeln Tiere nicht die Gräber auf?“ bis zu „Stimmt es, dass meine Haare im Sarg weiterwachsen, wenn ich unter der Erde liege?“.

Im C. C. Buchner Verlag (ISBN 661-79055-8) ist für die Jahrgangsstufen 5/6 das vorzügliche Unterrichtswerk für Evangelische Religion *theologisch 1* von Lars Bednorz, Ralf Brandhorst, Alexander Brieger, Friederike Gosdzinski, Anne Kristin Micke, Stefanie Pfister, Christian van Randenborgh, Ina Ries, Antje Roggenkamp, Friederike Schultz und Derek Zückert erarbeitet worden. Es enthält die acht Kapitel 1 Leben in Gemeinschaft, 2 Die Bibel – Geschichte, Aufbau und Bedeutung, 3 Verantwortung in der Welt als Gottes Schöpfung, 4 Gottesvorstellungen und der Glaube an Gott, 5 Jesus von Nazareth in seiner Zeit und Umwelt, 6 Kirche in konfessioneller Vielfalt, 7 Glaube und Lebensgestaltung in Judentum, Christentum und Islam, 8 Ausdrucksformen von Religion im Lebens- und Jahreslauf sowie einen hilfreichen Teil Methoden, Hilfestellungen, Lexikon und Operatorenübersicht (192–231). Für den evangelischen Religionsunterricht im 6. Schuljahr an Mittelschulen in Bayern haben Hans Burkhardt und Eva Weigand im Calwer Verlag (ISBN 7668-4431-6) das Kursbuch *Religion Elementar 6* mit den fünf Kapiteln 1 Umgang mit Konflikten, 2 Zeit und Umwelt Jesu, 3 Jesus, 4 Christliche Feste und 5 Islam sowie Methoden-Kiste und Reli-Lexikon bearbeitet. Für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr hat Wolfram Eilerts ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 7668-4333-3) den benutzerfreundlichen und übersichtlichen Band Kursbuch *Religion Elementar 2* Lehrermaterialien inklusive umfangreichen Onlineangebotes erarbeitet, der sich konsequent an der Abfolge der Kapitel und Doppelseiten des zugehörigen bewährten Schülerbandes orientiert.

Ich, Du und Andere. Über den Umgang mit dem Fremden lautet der Titel des von Ralf Koerrenz und Christoph Schröder unter Mitwirkung von Lena Köhler und Jana Müller im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 525-70311-3) in der Reihe „Politisch denken lernen mit Religion und Ethik“ veröffentlichten Kopiervorlagenheftes für die Jahrgangsstufen 7-11. Es ist in vier Themenkomplexe gegliedert: A Biblische Bilder zum Umgang mit Fremden und Fremdheit, B Soziale Theorien zum Umgang mit Fremden und Fremdheit, C „Die da“ – das nahe Fremde, die fremde Nähe und D „Wir“ – Konzeptionen der Begegnung. Claudia Rothenberger zeichnet verantwortlich für die zwei im Calwer Verlag (ISBN 7668-4547-4) erschienenen praxiserprobten Unterrichtseinheiten für die Klassen 7/8 *Kann es Gerechtigkeit geben? Identität – Auf der Suche nach dem „Ich“*. In den Unterrichtsbausteinen zum ersten Thema geht es unter anderem um das fünfteilige Gedankenexperiment „Überleben auf der einsamen Insel“ und zum zweiten Thema um Vorbilder und Helden sowie um den Film „Billy Eliot“. In der bewährten Reihe „RU praktisch - berufliche Schulen“ sind im Verlag

Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 7887-3497-8) vom Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) neue Bausteine für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen unter dem Titel *Mensch 4.0 – Maschine 4.0* herausgegeben worden. Ein Team um Matthias Gronover konturiert darin hervorragende Module, die unter anderem problematisieren, ob und wie Digitalität Menschen und Aspekte von Menschsein betrifft. Als gemeinsamer Nenner setzt die theologische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit Digitalität jenseits gesellschaftlicher Dringlichkeiten deshalb am Menschenbild an. Das Buch beinhaltet Module zu den zentralen Themen Leib und Seele 4.0, Freiheit 4.0, Werte 4.0, Glück 4.0 sowie Rechnen Rechner gerecht? Auf Jobsuche mit dem „Chancenermittler“ und #restinpeace.

Uwe Hauser und Stefan Hermann haben im Calwer Verlag (ISBN 7668-4504-7) in der neuen Reihe „RUKompakt Berufliches Gymnasium“ das erste Heft mit kompetenzorientierten Anregungen und Materialien zum reflektierten Umgang mit Religion herausgegeben. Es enthält die von Wilhelm Gräß und Karsten Jung erarbeitete Unterrichtseinheit „Religion neu wahrnehmen – Religion als Entdecken von Sinn“ sowie die von Harald Becker erarbeitete „Zwischen Gleichgültigkeit und Fanatismus – Der Anspruch der Religion in einer pluralen Welt“.

Dieselben Herausgeber veröffentlichten im Calwer Verlag (ISBN 7668-4536-8) in der Reihe „RUKompakt Gymnasium“ das erste innovative Heft für die Klassen 9/10 mit der von Dorothee Dettinger erarbeiteten Unterrichtseinheit „Alles Zufall?!“ und der von Martin Neher, Nelia Stark und Reinhard Storz erarbeiteten „Biblische Ethik im Religionsunterricht stichhaltig ins Spiel bringen“.

Einen eindrucksvollen Band hat Veit-Jakobus Dieterich ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 7668-4533-7) mit dem Titel *Oberstufe Religion kompakt* vorgelegt. Die hervorragende Neuerscheinung beinhaltet die sechs umfangreichen Kapitel 1 Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, 2 Wer ist der Mensch?, 3 An (k)einen Gott glauben?, 4 Jesus Christus – Ein Störenfried?, Kirche(n) – Ein Weg zur Gemeinschaft? und 6 Religion(en) – Wozu? Eine äußerst gelungene Einladung zur kritischen, eigenständigen Auseinandersetzung und zum Nachdenken und Reflektieren des Glaubens!

5 Bilderbücher und Kinderbücher

Belinda Nowell thematisiert für Kinder ab vier Jahren in ihrem im Carl-Auer Verlag (ISBN 8497-0203-8) mit liebevollen Illustrationen von Miša Alexander erschienenen Buch *Wer hat schon eine normale Familie?* vielfältige Familienformen und die Frage, was eigentlich „normal“ ist. Es mündet in dem abends Alex von dessen Mama ins Ohr geflüsterten Satz „Jede Familie ist anders, und das ist die normalste Sache von der Welt.“ Ebenfalls für Kinder ab vier Jahren hat Lena Sjöberg im Verlag Aladin (ISBN 8489-0172-2) das zauberhafte, wundervoll illustrierte Bilder-Sachbuch *Die Nacht leuchtet!* veröffentlicht, in dem es um alles geht, was im Dunkel leuchtet, und das Erstaunliche und Faszinierende über die Phänomene der Nacht bietet. Das Gesamtkunstwerk lädt anschaulich zur Entdeckung all der leuchtenden Wesen und der seltsamen und wunderbaren Lichtquellen auf unserem Planeten und im Weltall ein. *Gebrauchsanweisung gegen Traurigkeit* lautet der Titel eines von Eva Eland im Carl Hanser Verlag (ISBN 446-26210-2) geschriebenen und gezeichneten bezaubernden Büchleins für alle, die etwas Aufmunterung brauchen. „Manchmal kommt die Traurigkeit unerwartet ... Versuche, keine Angst vor ihr zu haben. Gib ihr einen Namen ... Vielleicht möchte sie nur hören, dass sie willkommen ist.“ Ein eindrucksvolles Buch über das Respektieren von Unterschieden und die Offenheit für Vielfalt hat Andrée Poulin mit farbigen Illustrationen von Marie Lafrance im Südpol Verlag (ISBN 96594-087-1) für Kinder ab vier Jahren mit dem Titel *Zwei Jungs und eine Hochzeit*

geschrieben. Die besten Sandkastenfreunde Emil und Mathis möchten gerne heiraten. Muss man groß sein, um richtig zu heiraten? Geht das, dass zwei Jungs heiraten? Im Vorwort schreibt der Autor: „Kinder kommen nicht mit Vorurteilen auf die Welt. Wir Erwachsenen sollten ihnen mit auf den Weg geben, wie wichtig es ist, Unterschiede zu respektieren und offen für Vielfalt zu sein. Denn was ist schöner als ein Regenbogen? Wenn wir alle gleich wären, wäre das Leben doch weniger reich und weniger schön.“ Für Kinder ab fünf Jahren hat Frank Maria Reifenberg ebenfalls im Südpol Verlag (ISBN 96594-086-4) mit ausdrucksstarken Bildern von Sonja Kurzbach die kindgerechte Geschichte zum Thema Toleranz und Diversität *Herr K macht Wiau!* veröffentlicht. Kann man alles sein, was man sein möchte? Alles dreht sich um den Kater Herrn K., der eines Morgens aufwacht und spürt, dass etwas anders ist. Er ist sich sicher, dass er ein Hund ist. Im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 579-07168-8) ist das von Hollis Kurman mit Illustrationen von Barroux geschriebene Zählbuch *Hallo! Das Buch der zehn Freundlichkeiten* erschienen. 1 Boot hilft uns auf den Weg ... 5 Wünsche erfüllen unsere Seelen mit Hoffnung ... 10 Freunde machen uns glücklich! Ein eindrucksvolles Plädoyer für Mitmenschlichkeit und Zusammengehörigkeit überall auf der Welt. *Julian ist eine Meerjungfrau* lautet der Titel des im Knesebeck Verlag (ISBN 95728-364-1) veröffentlichten Buches von Tatjana Love über die Liebe eines Jungen zu Meerjungfrauen und seinen Wunsch, selbst eine zu sein. Anregende Bilder zum Nachdenken über festgelegte Geschlechterrollen! Reinhard Ehgartner ist der Autor des im Tyrolia Verlag (ISBN 7022-3798-1) mit grandiosen Illustrationen von Linda Wolfsgruber erschienenen Buches *Sternenbote. Eine Weihnachtsgeschichte*. Dieses berührende Bilderbuchkunstwerk über die Existenz und Bedeutung der Sterne erklärt auch den Sinn von Weihnachten: „Viele kleine Lichter zeigen, dass ein großes Licht in die Welt kam.“ Eine eindrucksvolle Neuinterpretation des bekannten Bibeltextes aus Kohelet 3, 1-8 gelingt Lena Raubaum mit ihrem im Tyrolia Verlag (ISBN 7022-3902-2) veröffentlichten Buch über die Zeit *Es gibt eine Zeit ...*, das Clara Frühwirth mit beeindruckenden Zeitbildern mithilfe von Radierung, Dry Brush und digitaler Nachbearbeitung kunstvoll illustriert. Wahrhaft eine sehr poetische Reise durch die Augenblicke des Lebens! Jackie Morris und James Mayhew haben im Gütersloher Verlagshaus zwei überaus phantasievolle Bücher zur biblischen Sintflutgeschichte mit sanfter Betonung einer biblischen Frauengestalt herausgebracht: Zum einen *Frau Noahs Mantel* (ISBN 579-07157-2), in dem Frau Noah in den sehr tiefen Taschen ihres Mantels die vor Herrn Noah versteckten lästigen Wesen rettet, und zum anderen *Frau Noahs Garten* (ISBN 579-07169-5), in dem Leben und Phantasie dank Frau Noahs weiser Voraussicht nicht nur in der Mittsommernacht zum Blühen kommen. Im Zuckersüß Verlag sind zwei sehr empfehlenswerte Bücher zur Genderidentität erschienen: Einerseits *Ein Mädchen wie Du* (ISBN 9821379-6-4) von Frank Murphy und Carla Murphy mit farbenfrohen Illustrationen von Kayla Harren sowie andererseits *Ein Junge wie Du* (ISBN 9821379-5-7) von Frank Murphy und ebenfalls illustriert von Kayla Harren: „Es gibt Milliarden, über Milliarden, über Milliarden Menschen auf der Welt. Aber dich gibt es nur einmal! Und die Welt braucht ein Mädchen / einen Jungen wie dich.“ Von der ersten bis zur letzten Seite jeweils starke Ermutigungen! Eine überraschende und nachdenkenswerte Geschichte zum Thema „*Wer ist arm? Wer ist reich?*“ hat Helga Bansch im Tyrolia Verlag (ISBN 7022-3862-9) getextet und mittels collagierter, bedruckter Transparentpapiere illustriert. Jeweils drei Herren mit Kopfbedeckung aus unterschiedlichen sozialen Milieus treffen in einem Gewitter im Park aufeinander und müssen alle die gleiche Erfahrung machen, unbehütet davonzulaufen. Im Gerstenberg Verlag (ISBN 8369-5666-6) hat Einar Turkowski das anspruchsvoll getextete und illustrierte Buch *Aus dem Schatten trat ein Fuchs* veröffentlicht. Der lautlos durch das Gebüsch schleichende Fuchs sehnt sich in der noch jungen Nacht nach

Farbe. Gemeinsam mit einem Paradiesvogel durchstreift der Fuchs zauberhaft verstörende Landschaften. Die Betrachtenden werden ebenfalls zu Suchenden und staunen, was am Ende der Nacht geschieht. Eine herausfordernde Neuerscheinung für Jugendliche und Erwachsene zum Thema Sehnsucht, Sinn des Lebens, Zweisamkeit!

Ein Bruder zu viel lautet der Titel des ebenfalls im Gerstenberg Verlag (ISBN 8369-5678-9) erschienenen warmherzigen Kinderbuches von Linde Hagerup mit Bildern von Felicitas Horstschäfer, in dem Sara mit Steinar einen kleinen Bruder bekommt, der seine Mutter verloren hat. Da er sie dauernd nervt, kommt ihr eine überraschende Idee. Eine berührende Familien- und Geschwistergeschichte! Einen einfühlsamen Roman für Kinder ab zehn Jahren über Freundschaft in schwierigen Zeiten hat Andrea Behnke mit zarten Illustrationen von Inbal Leitner im Ariella Verlag (ISBN 945530-33-7) mit dem Titel *Die Verknöpften* geschrieben. Vier Kinder sind in Deutschland 1938 mit Freundschafts-Armbändern eng verbunden und erleben die unheilvollen Veränderungen in der Vorkriegszeit. Religionspädagogisch interessierte Lektüren von 36 Kinder- und Jugendbüchern zu Sterben, Tod und Trauer aus den Jahren 2017 – 2020 stehen im Mittelpunkt des im Echter Verlag (ISBN 429-05601-8) erschienenen hilfreichen Bandes *An diesem Ort war alles anders* von Markus Tomberg. Diese Lektüren „interessieren sich für die Sprache, mit der der Tod ins Wort gebracht wird, und für die Erzählungen, die er provoziert oder die sich an ihm abarbeiten, und damit für das, was einen konkreten Textauszug zu einem religionsdidaktisch relevanten Text werden lässt: Das Wissen um diese Sprache, um die Möglichkeiten, erzählerisch mit dem Tod umzugehen, ist ja gerade eine *Voraussetzung*, um geeignete Texte zu entdecken und didaktisch zu inszenieren. Und in literarischen Formen, so die erkenntnisleitende Annahme, werden Möglichkeiten, über den Tod zu sprechen, genutzt und erkundet, die für Kinder und Jugendliche heute, nach dem weitgehenden Ausfall religiöser Semantiken, zu Sprach- und Deutungsmustern von Sterben und Tod ebenso wie im Prozess der Trauer avancieren.“ (21)