



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

19. Jahrgang 2020, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: „Digitale (Corona-)Lehre: erlebt, erprobt, evaluiert“

Schreiner, M. (2020). Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt – Entscheidung als Zielhorizont des RU – Bibelwelten – Confessional Gap – Erinnerung an den Holocaust im RU – Religiöse Bildung im Elementarbereich – Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen – Geht Religion auch ohne Theologie? – Keine Bibel ... Wichtige religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen. *Theo-Web*, 19(2), 322–357.

<https://doi.org/10.23770/tw0168>



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.

Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt – Entscheidung als Zielhorizont des RU – Bibelwelten – Confessional Gap – Erinnerung an den Holocaust im RU – Religiöse Bildung im Elementarbereich – Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen – Geht Religion auch ohne Theologie? – Keine Bibel ...

Wichtige religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von
Martin Schreiner

- 1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik**
- 2. Religion – Spiritualität – Literatur**
- 3. Unterrichtsmaterialien und -medien**

1 Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Die diesmalige Übersicht über religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen beginnt mit der von Thorsten Knauth, Rainer Möller und Annebelle Pithan im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4186-6) herausgegebenen grundlegenden Einführung in religionspädagogische Fragen des Umgangs mit Vielfalt unter dem Titel **Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen**. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden dazu: „Begriffe wie Heterogenität, Differenz, Vielfalt, Pluralität und Inklusion prägen seit Jahren die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten und zunehmend auch die Religionspädagogik. Der in den unterschiedlichen Disziplinen mit diesen Begriffen geführte wissenschaftliche Diskurs nimmt die in der Praxis der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen schon lange beobachtbare Tatsache auf, dass die Heterogenität ihrer Adressat*innen aufgrund von gesellschaftlichen Individualisierungs- und Differenzierungsprozessen in Verbindung mit globalen Migrationsbewegungen stetig zunimmt. Die Heterogenität von Menschen kommt in unterschiedlichen Dimensionen zum Ausdruck. Menschen unterscheiden sich z.B. hinsichtlich ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer kulturellen und religiösen Herkunft, ihres sozialen Status oder ihrer körperlichen und geistigen Ressourcen voneinander. In der Religionspädagogik wurden diese Differenzmerkmale bislang überwiegend in getrennten Diskursen, oft isoliert voneinander, bearbeitet. So bildeten sich etwa eine auf religionspädagogische Kontexte bezogene Heilpädagogik, eine genderbewusste Religionspädagogik, eine auf die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen ausgerichtete pluralitätsfähige Religionspädagogik oder – deutlich verhaltener – eine milieusensible Religionspädagogik aus. In diesem Buch wird ein Ansatz entfaltet, der den religionspädagogischen Umgang mit Differenzen umfassender und integraler versteht. Die hier vorgestellte inklusive Religionspädagogik der Vielfalt reflektiert Lernen im Zu-

sammenhang mit den Differenzen, die über Religion, sozialen Status, sexuelle Orientierung und Geschlecht sowie über Dis/Ability entstehen. Sie ist kritisch gegenüber allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung und zielt angesichts von Heterogenität auf gemeinsame Lernprozesse. Der Ansatz integriert bislang getrennt verlaufende Diskussionen über religiöse Vielfalt, Gender, Geschlechtergerechtigkeit und sexuelle Orientierungen, soziale Benachteiligung und Dis/Ability in einem interdisziplinären und intersektionalen Konzept.“ (11) Zum Aufbau des äußerst empfehlenswerten Bandes heißt es: „Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt nimmt unterschiedliche Traditionen auf, die jedoch nicht beliebig sind, sondern sich an bestimmten Leitkategorien orientieren. Diese Leitkategorien werden im ersten Kapitel (Theoretische Grundlegung) beschrieben. Darüber hinaus entfaltet dieses erste Kapitel die konzeptionelle Skizze einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt, die im Blick auf die unterschiedlichen Dimensionen von Differenz die erwähnte integrale Perspektive verfolgt. In einem zweiten Schritt (Theoriekonzepte der Vielfalt) wird anhand der Grundbegriffe Heterogenität, Pluralität, Diversität, Differenz und Inklusion das diskursive Feld im Hinblick auf entsprechende sozial- und erziehungswissenschaftliche Diskussionen erschlossen. In einem weiteren Schritt (Theologien der Vielfalt) wird das Feld theologischer Diskussionen, Motive und Begründungen für inklusive Religionspädagogik der Vielfalt umrissen. Mit der Erschließung einschlägiger theologischer Bezugskontexte wie z.B. dialogischer Theologie, Queer-Theologie sowie der Frage nach theologischen Rechtfertigungsnarrativen von Vielfalt wird ein diskursiver Rahmen für das theologische Selbstverständnis von inklusiver Religionspädagogik der Vielfalt gebaut, der die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Begründungsperspektiven ergänzen kann. Damit wird deutlich, dass sich der hier vorgelegte Entwurf aus der Aufnahme und Fortschreibung, Zusammenführung und Erweiterung bestehender Diskussionslinien, grundlegender Begriffe und konzeptioneller Ansätze entwickelt. Dies zeigt auch der vierte Schritt (Vielfalt in religionspädagogischen Konzepten), mit dem in historisch-systematischer Perspektive die Vielfaltsfähigkeit bisheriger religionspädagogischer Konzeptionen untersucht wird, um tragfähige didaktische Elemente zu rekonstruieren, die in das konzeptionell-didaktische Arrangement einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt eingebaut werden können. Schließlich besteht ein weiterer Schritt (Differenzdiskurse in der Religionspädagogik) darin, den Diskussionsstand in maßgeblichen Diskursen über religiöse, geschlechtsbezogene und sexuelle Vielfalt sowie soziale Differenz und auf Dis/ Ability bezogene Diskurse zu rekonstruieren. Die Kenntnis über fachliche Perspektiven, didaktische Prinzipien und Zugänge in diesen um einzelne Differenzlinien geführten ‚Sonderpädagogiken‘ schafft eine grundlegende Voraussetzung, um die bisher getrennt geführten Diskussionen zu den Kategorien Religion, Gender, sexuelle Vielfalt, sozialer Status und Dis/ Ability in einer integrativen Konzeption unter dem Anspruch inklusiver religionsbezogener Bildungsprozesse zusammenzuführen. Das sechste Kapitel (Schlüsselthemen einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt) beschreibt anhand exemplarischer Themen, wie sich die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt in religiösen Bildungsprozessen konkret realisieren kann. Schlüsselthemen eines inklusiven Religionsunterrichts sind solche Themen, die im Überschneidungsbereich verschiedener Perspektiven angesiedelt sind und sich zugleich im Hinblick auf die Lebenswelten der Schüler*innen als auch für religiöse Traditionen als relevant erweisen. Die hier auch unterrichtspraktisch und methodisch entfalteteten Themen von Armut und Reichtum, Gewalt, Anerkennung, Gerechtigkeit, Scham und Schuld, Frieden, Körper, Heil und Heilung und Fremdheit beanspruchen, nicht das thematische Universum einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt abzubilden, sondern sind Beispiele, die die un-

terichtspraktische Realisierung des Ansatzes modellhaft veranschaulichen sollen. Wie konkret im Religionsunterricht mit Intersektionalität umgegangen werden kann, verdeutlicht der vorletzte Beitrag in diesem Kapitel, der das Zooming als Werkzeug im inklusiven Religionsunterricht darstellt. Der abschließende Beitrag bearbeitet das Schlüsselthema Macht, formuliert aber zugleich grundlegende Anfragen an eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt im Blick auf ihren Umgang mit Macht- und Herrschaftsstrukturen.“ (11ff.) Es ist den Autorinnen und Autoren in der Tat hervorragend gelungen, mit der vorliegenden Verbindung von konzeptionellen Grundlagen und didaktischen Konkretionen den Ansatz einer inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt in einen Theorie-Praxis-Zusammenhang zu stellen, „der dem kreativen Umgang mit Heterogenität, Ungleichheit und Differenz in Kontexten religionsbezogenen Lernens in Schule, Hochschule und Weiterbildung wichtige Impulse geben und die Diskussion über eine zukunftsfähige Religionspädagogik lebendig halten kann“. (13)

Eine ganz andere, ebenfalls sehr reizvolle Religionspädagogik der Vielfalt bietet der von Horst F. Rupp und Susanne Schwarz im Verlag Königshausen & Neumann (ISBN 8260-7183-6) herausgegebene Band **Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung** in der bewährten, ökumenisch ausgerichteten Reihe Religionspädagogik als Autobiographie. Die achtzehn (auto-)biographisch-narrativ perspektivierten Zugänge zur Religionspädagogik werden in diesem siebten Band um den ausgezeichneten Einleitungsbeitrag der Herausgebenden „Diesseits und Jenseits der Grenze. Das Jahr 1961 und seine Folgen für die Religionspädagogik in Ost und West“ (15-41) ergänzt: „Nach einer Erinnerung an die Ereignisse vor 1961 und rund um den Bau der Berliner Mauer suchen wir nach Spuren, die die Entwicklung der Religionspädagogik in Ost und West nach der Trennung kennzeichnen. Neben der knappen Nachzeichnung interessieren uns wechselseitige Bezugnahmen und Verknüpfungen. Diesem Vorgehen sind jedoch bereits insofern Grenzen gesetzt, als eine gesamtdeutsche Geschichte religiöser Bildung und Erziehung noch aussteht, in der ‚nach den vielfältigen Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Transferprozessen zwischen Ost und West‘ gefragt wird. In dem Sinne vermerkte Raimund Hoenen bereits 2007, dass die wechselseitigen Beeinflussungen ost- und westdeutscher Entwicklungen innerhalb der Religions- und der Gemeindepädagogik noch nicht hinreichend erforscht sind. Außerdem könnte an dieser Stelle zurecht eingewendet werden, dass Deutschland zur Zeit des Mauerbaus bereits seit 16 Jahren ein geteiltes Land war und Grenzen zur Realität dieser Teilung gehörten. Für Grethlein wurde die Spaltung Deutschlands bereits mit der Blockade Berlins manifest. Relativ übereinstimmend wird allerdings der Bau der Berliner Mauer historisch als Zäsur eingeordnet, die für alle Beteiligten sicht- und erkennbar machte, dass Hoffnungen auf eine gesamtstaatliche Lösung erst einmal ein Ende gesetzt war. In einem dritten Schritt fragen wir nach der Entwicklung der Beziehungen religionspädagogischer Bemühungen in Ost und West nach der Wiedervereinigung bis heute. Uns geht es in dem vorliegenden Einleitungsbeitrag nicht um eine vollständige historisch-religionspädagogische Erschließung, das entspräche nicht dem Format des Einleitungsbeitrages und würde den Rahmen bei Weitem überziehen. Vielmehr steht die vorläufige Suche nach den Entwicklungen und Effekten dieser ganz konkreten Grenze für die Religionspädagogik bis heute im Zentrum.“ (16f.)

Tanz im Dazwischen. Neuformulierung einer performativen Religionsdidaktik lautet der Titel der im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 17-039648-7) veröffentlichten Freiburger Dissertation von Anne Hilpert. Die Autorin umreißt ihren innovativen Ansatz wie folgt: „Mit den sogenannten Turns innerhalb der Kulturwissenschaften verändert sich die Perspektive auf die kulturelle Wirklichkeit. Wird Kultur innerhalb des Interpretive Turn vorrangig in ihrer Zeichenhaftigkeit erfasst und interpretiert, stellt der Performative Turn die semiotisch fundierte Textorientierung nun explizit hinten an. Das Augenmerk wird fortan auf den jeweiligen Prozess, der die (kulturelle) Wirklichkeit erst hervorbringt, gerichtet. Mit einer solchen Sichtweise wird der Vollzug fokussiert und Interaktionen, Körperlichkeit, Materialität und Zeitlichkeit rücken in den Vordergrund. Die für eine performative Perspektive entscheidenden Fragen lauten demnach: Wie wird Kultur erzeugt und verändert? Welche körperlichen und sprachlichen Handlungen erzeugen welche Wirklichkeit(en)? Mit einem performativen Wirklichkeitszugang wird die Dynamik und das Veränderungspotenzial von Kultur greifbar und die Prozesshaftigkeit von Wissen und Erkenntnis herausgestellt. Damit kommt Performativität, wie bereits angeklungen, gerade auch hinsichtlich epistemologischer Fragestellungen große Relevanz zu, die in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen – unter anderem auch in der Religionspädagogik – auf vielfältige Weise diskutiert werden. Infolge dieser breiten Rezeption des Paradigmas ist der Performativitätsdiskurs ein international geführter, dessen Komplexität sich einerseits aus den je spezifischen Forschungsinteressen der Fachdisziplinen, andererseits aus der Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten speist. Auch der religionspädagogische Diskurs rund um das Performative ist heterogen und zeichnet sich durch ein vielfältiges Theoriefeld sowie eine Begriffsvarianz aus. Seit der 2002 durch Rudolf Englert erfolgten Namensgebung subsumiert die sogenannte performative Religionspädagogik und -didaktik vorrangig Überlegungen zu erfahrungseröffnenden Lernformen. Wenngleich sich alle Entwürfe auf den Performative Turn als Referenz beziehen und die Termini performativ, Performanz und Performance verwenden, greifen die jeweiligen Religionspädagog*innen auf ganz verschiedene Theorien und Begriffsaspekte zu. In der Konsequenz ergeben sich daraus sehr unterschiedliche Ansätze. Die kontroverse Debatte um den performativen Religionsunterricht lässt dabei erkennen, dass nicht nur grundlegende theologische Differenzen, sondern zudem fehlende Begriffs- wie auch inhaltliche Klärungen hinsichtlich der rezipierten kulturwissenschaftlichen Theorien für Diskussionen und Unklarheiten sorgen. Mehrere Überblicksartikel und Sammelbände in systematisierender Absicht sowie kritische und durchaus polemische Stimmen reagieren darauf und bieten zugleich Anlass für weitere Forschungsarbeiten, um die performative Religionspädagogik und -didaktik zu profilieren. In diesen Kontext ist die vorliegende Studie einzuordnen. Bislang fehlt eine ausführliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien des Performativitätsdiskurses, die das genuine Anliegen der inter- und transdisziplinären Forschungsansätze herausarbeitet und voneinander differenziert – und damit einer religionspädagogischen Rezeption vorausgeht. Angesichts dieses Desiderates ist es ein leitendes Erkenntnisinteresse der Arbeit, über die Klärung der Kerntheorien des Performative Turn sowohl einer Systematisierung als auch Profilierung des religionspädagogischen Diskurses des Performativen zuzuarbeiten. Damit rollt diese Studie die bisherigen Diskussionen zu einer performativen Religionspädagogik von hinten auf: Die nachfolgenden Überlegungen setzen nämlich nicht bei didaktischen Aufgabenstellungen religiöser Bildung, sondern beim Paradigma des Performativen an. Anstatt das bereits Gedachte durch die Rezeption kulturwissenschaftlicher Begriffe und Konzepte zu untermauern und zu plausibilisieren, bildet die Klärung ebenjener Theorien

den Ausgangspunkt und das Fundament, von dem aus der Transfer in die Religionspädagogik geleistet und didaktische Fragestellungen bedacht werden. Dieses Anliegen wird entlang der folgenden Forschungsfragen entfaltet: 1. Wie ist das Paradigma des Performativen – in Abgrenzung zu den Begriffen der Performanz und Performance – zu bestimmen? 2. Welche didaktischen Konsequenzen und Chancen ergeben sich aus der Rezeption des kulturwissenschaftlichen Performativitätskonzepts und dem damit einhergehenden Perspektivenwechsel? 3. Was ist das Spezifikum einer performativen Religionsdidaktik und wie kann diese konkretisiert werden? Die Forschungsfragen demonstrieren, dass sich das Interesse explizit auf den von John L. Austin geprägten Begriff des Performativen richtet, der hinsichtlich seines didaktischen Ertrags beforscht wird. Diese Ausrichtung trägt sowohl der fehlenden Begriffsklärung als auch dem von Bernhard Dressler und Thomas Klie formulierten Forschungsdesiderat Rechnung, die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse des Performativitätskonzepts für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen. In ebendieser Schwerpunktsetzung auf das Performative und der beschriebenen Vorgehensweise liegt das Novum dieser Arbeit. Gemäß der skizzierten forschungslogischen Ausrichtung wird im Anschluss an die kulturwissenschaftlichen Klärungen die Debatte der performativen Religionspädagogik und -didaktik nicht einer (erneuten) theologischen und religionspädagogischen Diskussion zugeführt und nach didaktischen Gesichtspunkten systematisiert, sondern hinsichtlich ihrer Bezugnahme zum Performativitätsdiskurs sowie der Implementierung derselben bilanziert. Somit werden auch die neuralgischen Punkte einer bisherigen performativen Religionspädagogik und -didaktik aus performativitätstheoretischer Perspektive kommentiert: Darf innerhalb des performativen Religionsunterrichts im Modus des Spiels mit religiösen Vollzugsformen umgegangen und religiöse Zeichen probeweise in Gebrauch genommen werden? Kann es Schüler*innen zugemutet werden, innerhalb eines reflexiv gerahmten performativen Arrangements freiwillig ein Gebet mitzusprechen? Wie viel Performance oder Praxis gelebter Religion sind am Lernort Schule nötig und möglich oder gar ohnehin gegeben? Die explizite Unterscheidung der zentralen und sehr ähnlich klingenden Begrifflichkeiten performativ / Performativität, Performanz und Performance bilden in ihren theoretischen Verortungen den heuristischen Leitfaden, um eine solche Systematisierung, Bilanzierung und Kommentierung vorzunehmen.“ (15ff.) Anschaulich expliziert die Studie sodann die neu entwickelte performative Religionsdidaktik am Beispiel des Tanzes: „Dabei wird der Tanz als bewegte und flüchtige, als performative Kunstform eingebracht, die herausfordert, immer wieder die Perspektive zu verändern, um in den Zwischenräumen der Wirklichkeit zu entdecken, dass da etwas ist, das alles übersteigt, das trägt und leitet, dem Leben Richtung und Sinn gibt – das bewegt.“ (20) Für die Verfasserin bildet nachvollziehbar das Herzstück ihrer religionspädagogischen Studie die These *Dance really can make religion easier to understand*.

Wilhelm Schwendemann, Jürgen Rausch und Andrea Ziegler zeichnen für das im Calwer Verlag (ISBN 7668-4484-2) erschienene Buch **Einführung in die Religionsdidaktik mit Tipps für einen gelingenden Religionsunterricht** verantwortlich. Es enthält praktisches und auf den Unterricht hin orientiertes Begleitmaterial und ist in zwei Teile gegliedert: Teil 1: Didaktische Grundlagen (RU in der Schule; Rollen, Rollenverständnis, Beziehungen; Bildungsplan; Kompetenzen und Niveaunkonkretisierung; Präventive Kompetenzen erwerben und Elementarisierung einüben; Unterricht; In acht Schritten zur Unterrichtsvorbereitung; Die Lehr-

probe; Reflexionsaufgaben zu den einzelnen Kapiteln; Religionspädagogische Schlüsselbegriffe und Anhänge zur Dokumentation im Schulpraktikum) sowie Teil 2: Methoden (Kommunikation in der Schule; Erzählen im RU; Singen und Basteln im RU; Spielen im RU; Theaterspiel im RU; Bilddidaktik; Kirchenraumpädagogik; Stationen; Fotografieren und Filmen im RU). In ihren Vorüberlegungen schreiben die Autor*innen: „Schule ist aber nicht nur ein multikultureller Lernort, sondern auch ein religiöser Lernort, denn es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Spielart auftritt, da Religion zum Modell der kulturellen Pluralität dazugehört. Heterogenität und Pluralismus der Klassen sind Normalfall und nicht exotisch. Aber ist die Schule wirklich auch ein Ort religiösen Lernens, wie man das gemeinhin zum Beispiel vom christlichen Gottesdienst oder der kirchlichen Jugendgruppe annimmt? Der Begriff „religiöser Lernort“ bzw. „Ort, an dem Religiöses gelernt wird“, legt ein bloßes Ja/Nein-Schema nahe, das der Wirklichkeit religiöser Lernprozesse unangemessen ist und in die falsche Alternative einer falschen Entscheidung zwischen Religion und Lernen führt. Wenn die Grundfrage nach einem Ort religiösen Lernens beantwortet werden will, muss die Religionspädagogik zum einen fragen, ob die Schule überhaupt und wenn ja, in welcher Weise ein religiöser Lernort ist. Zum anderen, was denn überhaupt religiöses Lernen ist. Die Antworten auf diese Fragen führen in die Unübersichtlichkeiten religiöser Grundbildung und religiöser Lernprozesse, die natürlich nicht auf den Lernort Schule beschränkt sind, sondern sich in allen religionspädagogischen Lernfeldern von Kindergarten bis Schule, von Freizeit bis Kino, von der Erwachsenenbildung bis zur Evangelischen Akademie stellen: Was ist religiöse Grundbildung? Bei der Antwort auf die erste Frage folgt eine Konfrontation mit dem evangelischen Paradoxon, dass Religion als kognitives Kompetenzbündel zwar lehrbar, gleichzeitig der Glaube nicht lehrbar ist. (...) Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch Inhalte verstehen wir als unverfügbaren Glaubensausdruck der jeweiligen Religion oder Religionsgemeinschaft. Glaube (das ist zuerst Vertrauen in und auf Gott), im Christentum als Geschenk Gottes, bedarf aber keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung. In diesem Sinn ist Glaube auch nicht als Kompetenz oder zu erwerbende Fertigkeit oder Fähigkeit zu verstehen. Lernende können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber die innere Teilnahme an der Religion bzw. Religionspraxis lernen. lernenden erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen, jüdischen, muslimischen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen spezifischen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Die Schule und speziell der Religionsunterricht bieten hierfür im Sinn oben angedeuteter Kompetenz eine Möglichkeit, sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können, um so zu lernen und entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert. Religiöse Bildung muss sich aufgrund der pluralen aber gleichzeitig individualisierten Lebens- und Lernverhältnisse auf das religiöse Subjekt in seinen jeweiligen sozialen und individuellen Entwicklungsaufgaben beziehen.“ (8ff.)

Die im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038154-4) erschienene Saarbrücker Habilitationsschrift von Stefanie Lorenzen trägt den Titel **Entscheidung als Zielhori-**

zont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. In ihrer einleitenden Hinführung zu Motivation der beeindruckenden Arbeit schreibt die Verfasserin: „Warum bin ich religiös? Warum bin ich Atheistin? Warum lasse ich mich confirmieren? Soll ich in Reli bleiben oder lieber in Ethik gehen – und warum? Wieso kann ich mich nicht entscheiden, ob es Gott gibt oder nicht? In einer Gesellschaft, in der eine institutionell gerahmte Religiosität nicht mehr zu den herkömmlichen Selbstverständlichkeiten gehört, entstehen Freiräume für derartige Fragen. Es sind Fragen, die Begründungen einfordern für das eigene Denken und Handeln in Sachen Religion und Glaube. Wenn sie mit mehr oder weniger handfesten Argumenten beantwortet werden können, dann entstehen daraus Aussagen zur eigenen religiösen oder nicht-religiösen Identität, denen man den Charakter von Entscheidungen zusprechen kann. Das liegt daran, dass sich mit diesen Fragen implizit Optionen verbinden: Man kann religiös sein, aber ebenso gut agnostisch oder atheistisch oder einfach indifferent. Man kann sich confirmieren oder firmen lassen - oder nicht. Man hat die Wahl, ob man den Religions- oder Ethikunterricht besucht. Für jede religiöse oder nicht-religiöse Handlung und Haltung gibt es eine Alternative, die ebenso begründet werden könnte. Kurz gesagt: Die prinzipielle Wahlmöglichkeit in der Multioptionsgesellschaft taucht alles in das Licht der Kontingenz. Das kann dazu motivieren, tragfähige eigene Antworten zu finden und zu formulieren. Es kann aber auch in einen grundsätzlichen Relativismus münden, der diese Mühe – ob ihrer Aussichtslosigkeit auf nicht mehr hinterfragbare Eindeutigkeit – scheut. Je nach persönlicher Relevanz kann man sich die Anstrengung der Antwortsuche auch einfach sparen: ‚Es lohnt sich nicht zu grübeln, ob es einen Gott gibt oder nicht, denn die Antwort weiß eh keiner.‘ Wenn Religion im Alltag einfach nicht wichtig ist, dann ist es auch nicht notwendig, sich tiefgreifende Gedanken dazu zu machen. Das kann und sollte man aus religionspädagogischer Warte sicher kritisch sehen – nachvollziehbar ist es vielleicht doch, wenn man sich einmal einen abständigen Bereich der eigenen Lebenswelt vornimmt und dort die Probe aufs Exempel macht: Warum bin ich sportlich? Wieso gehe ich nicht zum Squash? Wähle ich Rhythmische Gymnastik oder Volleyball in der Schule? Offensichtlich werden die Antworten differenzierter, je stärker Menschen in den jeweiligen Bereich involviert sind, je stärker sie sich damit identifizieren. Kann man das auch in puncto Religion so stehen lassen, oder gibt es angesichts der damit verbundenen existentiellen Fragen nicht schlicht und einfach die Pflicht, sich gründlicher Gedanken zu machen und auf dieser Basis zu einer ‚gebildeten‘ Entscheidung zu kommen?“ (13f.) Zur Begrifflichkeit und ihren Implikationen führt die Autorin weiter aus: „Bevor genauer angezeigt wird, auf welche Art und Weise die vorliegende Arbeit hier Klärungen bieten will, muss die in Frage stehende Begrifflichkeit näher expliziert werden. Bislang wurden Entscheidung und Positionierung undifferenziert nebeneinandergestellt. Und in der Tat scheint eine Unterscheidung eher gradueller Natur zu sein: Entscheidung meint die Wahl zwischen Optionen und impliziert damit immer auch die Nicht-Wahl von Alternativen. Entscheidung in diesem Sinne ist daher immer eindeutig und vollzieht sich in der punktuellen Wahlhandlung zwischen Optionen, die etwas Unwiederbringliches mit sich führt. Entscheidung, so lässt sich vielleicht summieren, ist im Vergleich zu Positionierung der radikalere Begriff, weil implizit oder explizit ein Entweder-Oder mitschwingt. Positionierung hingegen ist eine räumlich ausgerichtete Metapher, die sich auf Lokalisierung angesichts eines umrahmten Kontexts bezieht. Sie ist weniger stark mit einer aktiven Handlung verbunden, sondern kann auch auf eine Vorfindlichkeit rekurren, insofern es unmöglich ist, keine Position in einer Umgebung einzunehmen. Zwar gibt es nicht unendlich viele Positionen, aber zunächst

einmal steht doch der ganze Raum zur Verfügung: Positionierung ist also offener als Entscheidung und überdies grundsätzlich relativ angelegt: Immer geht es um Beziehungen zu anderen Positionen oder zu einem Umfeld. Entscheidung erscheint demgegenüber individualistischer. Nichtsdestotrotz zielen beide Begriffe darauf ab, angesichts eines religiösen Impulses die Identitätsfrage zu stellen und zu beantworten. Dass der Begriff der Positionierung im aktuellen Diskurs größere Popularität besitzt, hängt vermutlich mit seiner Relationalität und Offenheit zusammen. Im Übrigen erweist sich der Terminus der Entscheidung im religiösen Kontext auch als vorbelastet, weil er im charismatisch-freikirchlichen Milieu zu einem Topos geworden ist. Daneben entspricht er religiösen Wahrheitsansprüchen, die strukturell auf die Unterscheidung zwischen wahr und falsch setzen. Theologisch bildet sich das vor allem in der Tradition der Dialektischen Theologie ab, für die Entscheidung als Beschreibung der Offenbarungserfahrung hohe Bedeutung gewonnen hat. Andererseits kommt der Begriff der Entscheidung – und hier liegen durchaus widersprüchliche Entwicklungslinien verborgen – dem modernen Bedürfnis nach Autonomie entgegen, weshalb zum Beispiel religionssoziologische Entwürfe (Peter L. Berger, Niklas Luhmann) mit ihm arbeiten. Im Begriff der Entscheidung bündeln sich also komplexe Bedeutungstraditionen, die geeignet erscheinen, den damit verbundenen Phänomenen auf die Spur zu kommen.“ (19f.) Die ausgezeichnete Studie ist wie folgt aufgebaut: „Angesichts der eben skizzierten Komplexität konzentriert sich die Auseinandersetzung im ersten Teil dieser Arbeit vor allem auf den Entscheidungsbegriff, ohne dabei an der sprachlichen Ausdrucksgestalt zu hängen: Zunächst wird in einer Analyse einschlägiger empirischer und theoretischer Forschungen herausgearbeitet, wie unterschiedlich die Folgen gesellschaftlicher De-Institutionalisierung aus Sicht der Religionssoziologie interpretiert werden. Im Ergebnis steht die Beobachtung, dass Entscheidung auf der kommunikativen Ebene zwar als adäquate Aneignungsform von Religion gilt, dass sich die damit implizierte Eindeutigkeit auf inhaltlicher Ebene aber gerade nicht zeigt. Vielmehr scheint das religiöse Feld sich derzeit besonders durch seine Uneindeutigkeit und Offenheit auszuzeichnen, die sich der Festlegung entzieht. Der Anspruch auf Entscheidung in Sachen Religion verbindet sich daher oftmals mit der Freiheit zur Nicht-Entscheidung und einer dazu passenden Positionierung im Grenzbereich zwischen Religion und Nicht-Religion. (...) Im Ganzen, so das Ergebnis des ersten Teils, muss die bisher gültige Vorstellung religiöser Identitätsbildung, die sich mit dem auf Eindeutigkeit zielenden Entscheidungsbegriff verbindet, ‚verflüssigt‘ werden. An diesem Problempunkt setzt der zweite, empirische Teil der Arbeit an: Hier wird auf der Grundlage von 14 Interviews mit jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 26 Jahren herausgearbeitet, wie religiöse Positionierungen autobiographisch erinnert werden. Das geschieht mit Hilfe der Grounded-Theory-Methodologie und mündet in einen empirisch gegründeten Theorieansatz rund um die Kernkategorie der Verdichtung. Mit diesem Konzept ist eine wesentliche Voraussetzung religiöser Positionierung bezeichnet – die Erfahrung einer Verwicklung, eines Nahekommens von Religion in bestimmten biographischen Situationen. Diese dienen dann als Bezugspunkt, um die eigene religiöse Position – und damit die Frage der religiösen Identität – näher zu erläutern. (...) Im dritten Teil der Arbeit dient die empirisch gewonnene Theorie der Verdichtung als kritische Folie zur Relecture der im ersten Teil herausgearbeiteten religionspädagogischen Zielvorstellungen zur religiösen Entscheidung. Dadurch wird der in der deutschen Religionspädagogik verbreitete Gedanke der existentiellen Auseinandersetzung als Grundlage religiöser Positionierung einerseits gestützt, andererseits ergeben sich daraus Impulse zur weiteren Differenzierung, insbesondere angesichts der im religionssoziologischen und -

psychologischen Kapitel dargestellten Tendenz zur religiösen Uneindeutigkeit. Prägnant gesagt: Um das mögliche ‚Eigene‘ in Sachen Religion überhaupt ausmachen zu können, müssen differenzierte Möglichkeiten von Verdichtung und Reflexion von Seiten der Religionspädagogik zur Verfügung gestellt werden. Nachdem die Theorie der Verdichtung auf diese Weise auf ihre Tauglichkeit als kritisches Korrektiv für die Ebene des Bildungsdiskurses getestet wurde, wird sie im zweiten Kapitel des letzten Teils auf gängige religionsdidaktische Konzepte angewandt, um herauszuarbeiten, wie religiöse Positionierungen in der näheren Vergangenheit und Gegenwart religionsdidaktisch initiiert werden sollten beziehungsweise sollen. Dabei lässt sich zeigen, dass und wie die als gemeinsam gedachte Bezugsreligion des Religionsunterrichts als Horizont der Positionierung angelegt wird. Angesichts dieser integrativen Tendenz, die zumindest bei den ‚klassischen‘ religionsdidaktischen Konzeptionen ausgemacht werden kann, stellt sich die Aufgabe einer stärkeren Differenzierung von möglichen Positionierungsräumen, die weniger auf Integration, sondern stärker auf Selbstreflexion der vorfindlichen Positionalität und ihrer verschiedenen Orientierungen setzt. Daher plädiere ich abschließend dafür, eine religionspädagogisch modifizierte Variante des religionstheologisch diskutierten Begriffs der ‚reflektierten Positionalität‘ (M. Hüttenhoff) als möglichen Zielhorizont für den Religionsunterricht zu etablieren. Er ersetzt dann die oft pauschal gebrauchte Rede von Entscheidung und ermöglicht es, das Individuum in seinen verschiedenen lebensweltlichen Orientierungen stärker zu berücksichtigen, ohne auf existentielle – und das heißt bildende – Auseinandersetzung zu verzichten.“ (20ff.) Die Ausführungen münden in den Vorschlag reflektierter Positionalität als didaktischen Zielhorizont für einen ‚dritten‘ Weg des Religionsunterrichts: „Unter der Voraussetzung eines pädagogisch transformierten Leitbegriffs der reflektierten Positionalität könnte also auch eine Form des Religionsunterrichts begründet werden, die einen dritten Weg zwischen den Optionen von ‚konfessioneller‘ versus kulturwissenschaftlich-religionskundlicher Ausrichtung eröffnet. Reflektierte Positionalität im pädagogisch-didaktischen Sinne setzt keine subjektive Religiosität seitens der Schülerinnen und Schüler voraus, bezieht aber dennoch subjektive Orientierungen – und damit: die Identitätsfrage – in den Unterricht mit ein und kann somit im eigentlichen Sinne bildend wirken. Ein Religionsunterricht mit dem Ziel der reflektierten Positionalität ist weiterhin in der Lage, verschiedene Theologien zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion zu machen, ohne allein auf kritische Identifikation mit der Theologie einer spezifischen religiösen Tradition zu setzen. Er kann daher sowohl religiös-weltanschauliche Binnen- wie auch Außenperspektiven thematisieren und auf diese Weise der Fluidität und Fragilität postmoderner Identitätskonstruktionen Rechnung tragen, ohne in Relativismus zu verfallen. Er stellt sich also dem Entscheidungsproblem im religiös-weltanschaulichen Pluralismus, ohne eindeutige weltanschaulich-religiöse Entscheidungen einzufordern.“ (345f.) Eine einleuchtende Theorie religiöser Positionierungsprozesse und ein innovativer religionsdidaktischer Entwurf!

Einleuchtende grundlegende Befunde, theoriegeleitete Analysen und bibeldidaktische Konsequenzen bietet die im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 17-038910-6) von Carsten Gennerich und Miriam Zimmermann veröffentlichte konfessionsübergreifende Studie **Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen**. In der Einleitung heißt es zum Aufbau der Arbeit: „Statements von jungen Erwachsenen, die auf ihren Religionsunterricht zurückblicken und schreiben, wie sie die Arbeit mit der Bibel in ihrem Religionsunterricht erlebt haben, sollen am Anfang unserer Studie über

Bibelwissen und Bibelverständnis bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5/6 und 10 stehen, die wir in Deutschland, England und Australien durchgeführt und ausgewertet haben. Wir wollten das Defizit aktueller empirischer Forschungen auf diesem Feld aufgreifen, um u. a. zu erkunden, von welcher Sozialisation mit der Bibel die Befragten berichten, welche Einstellung sie zur Bibel haben, wie stark das Interesse bzw. Desinteresse heutiger Schülerinnen und Schüler am Thema Bibel ist, in welcher Weise im Religionsunterricht mit der Bibel gearbeitet wurde und ob das Bibelwissen womöglich mit wachsendem Alter tatsächlich abnimmt. Antworten nicht nur auf diese Fragen werden in Darstellung und Auswertung unserer Studie in diesem Buch versucht. Nach dieser bewusst knappen Hinführung geht es in Kapitel 2 darum, den Forschungsstand zu beschreiben. Dazu werden ausgewählte Untersuchungen zu Kindern bzw. Jugendlichen und deren Bibelwissen, Bibelverständnis sowie ihren Umgang mit der Bibel vorgestellt. Studien, die sich ausschließlich auf Erwachsene beziehen, werden nicht berücksichtigt. Weitergeführt wird dieser Orientierungsteil durch die Vorstellung ausgewählter theoretischer Forschungszugänge zum Thema, die hermeneutisch und teilweise in Bezug auf die vorgestellten Studien den Zusammenhang von Bibelverständnis und Lebensstil, von Bibel und Gender, zur Frage nach der Wahrheit der Schrift und zur Konzeptualisierung persönlicher Bedeutsamkeit von biblischen Texten darstellen. Aus diesen Vorarbeiten heraus werden unter Kapitel 2.3 die Forschungsfragen der eigenen Studie formuliert. Im folgenden Teil (Kapitel 3) wird die Methodik der Studie beschrieben, indem die Konzeption des Fragebogens erklärt und die Durchführung erläutert wird. An dieser Stelle wird auch die Zusammensetzung der Stichprobe (Alter, Geschlecht, Konfession, religiöse Ausrichtung, Werthaltungen u. a.) offengelegt. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Befragung zu Lernorten, zu Vorstellungen und Einstellungen zur Bibel, biblischen Lieblingsgeschichten, Bibelwissen u. a. präsentiert und interpretiert. Vertieft wird die Auswertung in den dann folgenden theoriegeleiteten Analysen, bei denen die gewonnenen Daten anhand der Themen aus Kapitel 2.2 (Lebensstile, Gender, Wahrheit, Bedeutsamkeit) gedeutet werden. Abschließend versuchen wir in einem letzten Teil (Kapitel 5) einige bibeldidaktische Konsequenzen im Blick auf die genannten Fragen und Themen auszuführen.“ (7f.) Lesenswert ist insbesondere auch am Schluss die Erörterung der Frage, wie die Bibel persönlich bedeutsam werden kann: „In unserer Theoriebildung haben wir angenommen, dass die Bibel als persönlich bedeutsam erlebt wird, wenn Beziehungen zur eigenen Identität im Prozess der Auslegung hergestellt werden können. Vier Identitätsmotive haben wir dabei als maßgeblich angesehen: Ziele, Kontrolle, Kohärenz und Selbstwert. Wird der biblische Text auf diese Motive bezogen, ist davon auszugehen, dass der Text einen Beitrag zur Sinnkonstruktion leistet. Auch in der theologischen Perspektive der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium erwies sich ein solcher Fokus auf den Lebenssinn der Texte als sachgemäß. Die empirischen Analysen haben diesbezüglich mehrere relevante Befunde aufgedeckt: (1) Eine moralisch orientierte Deutung der Bibel steht einer selbstwert- bzw. kohärenzdienlichen Deutung gegenüber. Je häufiger moralische Deutungen praktiziert werden, desto weniger wahrscheinlich wird eine selbstwertdienliche Interpretation. (2) Im Kontext der Nancy-Aufgabe erwies sich eine nicht-moralische, selbstwertbezogene Deutung als die sachgemäßere. Gleichwohl können in einer theoretischen Perspektive auch Kontexte denkbar sein, in denen eine moralische Deutung angemessener ist (z.B. in Peergroups antisozialer Jugendlicher, die Schädigungen anderer verharmlosen und mangels eines Bewusstseins für Normen kein schlechtes Gewissen bei aggressiven Übergriffen verspüren). (3) Kirchliche Akteure in der Sozialisation fördern deutlich eine selbstwertbezogene Deutung bibli-

scher Texte mit Rückgriff auf das Motiv des Evangeliums. (4) Insgesamt wird ein biblischer Text eher als bedeutsam erlebt, wenn die Motive des Selbstwerts und der Kohärenz oder die Kategorie des Evangeliums zur Anwendung kommen. In einer didaktischen Perspektive ginge es daher darum, die besonders häufig angewendeten moralischen Deutungen der Bibel kritisch zu begleiten und eher auf die Motive des Selbstwerts und der Kohärenz bezogene Deutungen bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Das Konzept der mimetischen Bibeldidaktik von Zimmermann und Zimmermann kann dies leisten, weil es hier um eine kreative Anwendung biblischer Figuren und Formen im eigenen Kontext geht, so dass eine direkte, moralisch intendierte Extraktion von Regeln und Standards aus biblischen Texten vermieden wird. Im Anschluss an die antike Diskussion zum Mimesis-Begriff sind die folgenden Aspekte des Konzepts wesentlich: a) Mimesis ist keine Kopie eines vorgegebenen Gegenstandes, der in einem 1:1-Entsprechungsverhältnis nachgebildet wird. Zugleich kann aber am Maßstab der Teilhabe an der Wahrheit zwischen gelungener und misslungener Mimesis unterschieden werden. b) Mimesis bezieht sich auf einen vorausliegenden Gegenstand, aber die Art der Darstellung und Bezugnahme vergegenwärtigt diesen in intensivierter, kreativer und produktiver Weise. Damit gelingt eine Balance zwischen Traditio und Innovatio. c) Mimesis hat eine kognitive und affektive Wirkung, sei es auf den Nachahmer, sei es auf den Rezipienten der Nachahmung, löst also Erkenntnisprozesse und Emotionen aus. d) Mimesis hat einen Prozesscharakter, bei dem eine Mimesis wieder neue Akte der Mimesis hervorbringt. Es zeigt sich so mit Blick auf unsere Befunde zweierlei: Die ‚Teilhabe an der Wahrheit‘ bedarf im Unterricht handhabbarer Kriterien, die unsere Theoriebildung einschließlich unserer Befunde mit den vier Identitätsmotiven und der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium liefert. Des Weiteren wäre die kognitive und affektive Wirkung der Mimesis zu konkretisieren, dass nämlich im Prozess der Mimesis ein *Identitätsbezug* hergestellt wird. Wir sprechen daher auch von einer Anleitung zur Identifikation, die im Folgenden skizziert sei. Wie die exegetische Wissenschaft zeigt, kann die biblische Überlieferung bereits selbst als ‚mimetischer Prozess‘ beschrieben werden. Dies gilt schon bei den Geschichtserzählungen der hebräischen Bibel (z.B. das deuteronomistische Geschichtswerk in Bezug auf die jahwistisch-elohistische Erzählung), bei Fortschreibungsprozessen der Prophetie (z. B. Jesaja-Buch), aber ebenso bei den Evangelien oder auch einzelnen Mikro-Gattungen. Die vorfindliche Jesuserzählung des Markus wird z. B. von Lukas nicht einfach kopiert, sondern in einer Weise ‚nachgeahmt‘, die wir ‚mimetisch‘ nennen können (Lk 1,1-3). Denn einerseits wird die Tradition mit Respekt und Achtung bewahrt, doch zugleich in kreativer Weise in die jeweilige Situation hinein vermittelt. In diesem Sinne versucht die mimetische Bibeldidaktik deshalb, die spezifische Form der biblischen Überlieferung nicht nur wahrzunehmen, sondern auch didaktisch und sogar methodisch aufzunehmen. Die Botschaft der Bibel ist nicht jenseits oder hinter ihrer Medialität, sondern nur ‚in, mit und unter‘ ihrer Sprech- und Denkweise zu verstehen. So ist das Ziel einer mimetischen Didaktik, dass Schülerinnen und Schüler selbst zu ‚Mimeten‘, zu aktiven Nachahmern werden und nicht nur die Mimesis eines biblischen Autors oder einer Kommentatorin nachempfinden. Ganz unterschiedliche Aspekte können dabei nachgeahmt werden. So kann eine *biblische Figur* nicht nur in ihrer tugendhaften Weise, sondern gerade auch in der Ambivalenz, wie sie biblischen Charakteren eigen ist, zum Glaubens-Vorbild werden. Ferner kann eine *Einzelgattung* oder sogar ein ganzes biblisches Buch mimetisch aufgenommen werden. Oder es geht um eine spezifische Denk- und Sprechweise, mit der ein theologisches Problem z.B. narrativ, metaphorisch oder dialektisch erörtert wird. Auch die Art und Weise des mimetischen Aktes folgt dem Va-

riationsreichtum der biblischen Texte selbst und geht darüber hinaus. Mimesis unterscheidet sich von Auswendiglernen und Kopieren. Es geht immer um einen kreativen Prozess der Übertragung, Anwendung und Vergegenwärtigung.“ (200ff.) Ein wichtiger Beitrag zur schulischen Bibeldidaktik!

Ziel des elften, von Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose im Verlag LUSA (ISBN 947568-4) herausgegebenen Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik mit dem Titel **Bibelwelten** ist es, „die Mechanismen transparent zu machen, die bei Annäherungen an biblische Welten im Religionsunterricht greifen, seien sie historisierend, narrativ, fiktionalisierend oder gar fundamentalistisch. Was wird wirklich und wirksam, wenn bestimmte Zugänge, Narrationen und Hermeneutiken bemüht werden? Welche Wirklichkeit wird geschaffen? Was war geplant, was wird angeboten und was passiert tatsächlich?“ (7) Biblische Irritationen als Ausgangspunkt des anregenden Bandes werden wie folgt skizziert: „Wer schon einmal in Israel war, der erinnert sich an vielfältige Irritationen: Vieles im *Land der Bibel* sieht ganz anders aus als in der eigenen Vorstellung. Wo man sich Originalstätten erhoffte, stehen Kirchen; aus archäologischen Funden wurden Ruinen konstruiert, die vom Betrachter nach inneren Modellen ergänzt werden müssen: Man befindet sich eben im modernen Israel und nicht in der Welt der Bibel. In zweihundert Jahren historisch-kritischer Exegese bemühte man sich um eine immer neue Spurensuche nach dem, *was wirklich war* – die Ergebnisse waren sehr vielfältig. Aber auch in unserer Kultur stoßen wir auf mannigfaltige Versuche einer Vergegenwärtigung: ein nachgebautes Heiliges Grab, Krippen- und Passionsspiele, Bibeldörfer und -museen, Biblische Gärten usw. Auch die didaktischen Materialien und Ansätze, die im Religionsunterricht verwendet werden – von Kinderbibeln sowie Kinder- und Jugendbüchern über Erzählvorschläge bis hin zu Bildern, Filmen und Rollenspielen – konstruieren eine je eigene biblische Welt. Dabei muss man sich immer wieder vor Augen halten, dass nicht erst diese Materialien, sondern bereits die Bibel, wie wir sie vor uns liegen haben, eine Deutung darstellt, da wir wohl in der Regel auf eine deutsche Übersetzung zugreifen. Diese nimmt wiederum Bezug auf eine Textbasis, die selbst das Ergebnis eines Deutungsprozesses ist.“ (7) In ihrer wechselseitigen Verschränkung, aber auch in ihren Brüchen werden folgende Ebenen der Betrachtung unterschieden und beschrieben: eine theoretische, eine didaktische und eine empirische Ebene: „1. Die theoretische Ebene: Die biblische Narration und die Welt im Text. Biblische Texte entwerfen als Erzählungen biblische Welten. Diese Welten entstehen im biblischen Text und lassen sich mit den Methoden der Literaturwissenschaft beschreiben und analysieren. Biblische Erzählungen liegen uns zunächst als (übersetzte) Texte vor. Sie können auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit Wirklichkeit verbunden werden. In exegetischer und bibeldidaktischer Perspektive ist es sinnvoll, hier zwischen der historischen Wirklichkeit und der aktuellen Wirklichkeit zu unterscheiden. 1.1. Die biblische Narration im Bezug zur historischen Wirklichkeit: Die Welt *hinter* dem Text 1.2. Die biblische Narration im Bezug zur aktuellen Wirklichkeit: Die Welt *vor* dem Text 2. Die didaktische Ebene: Die biblische Narration in unterschiedlichen Lernfeldern. Die Relation zwischen biblischen Welten *in* und *hinter* den biblischen Texten einerseits und biblischen Welten *vor* den biblischen Texten andererseits wird in unterschiedlichen Lernfeldern didaktisch reflektiert modelliert. Wer im Religionsunterricht, im Kindergottesdienst, in der Familie, im pädagogischen Bibelgarten, im Bibelmuseum etc. biblische Erzählungen in einen didaktischen Kontext einbringt, muss sich überlegen, welchen Wirklichkeitsbezug er über die Art der

Präsentation *mit welcher Intention* einspielen möchte. Schulbuchkapitel zu ‚Zeit und Umwelt Jesu‘ werden diesen Bezug (vermutlich) anders gestalten als Kapitel zur Josephsnovelle. Didaktische (oder in didaktischen Kontexten eingesetzte) Materialien rechnen mit bestimmten Rezeptionsweisen durch die Schülerinnen und Schüler. Die Beiträge des vorliegenden Bandes analysieren die Art des Wirklichkeitsbezugs mit dem konkreten Lernfeld und den erkennbaren antizipierten Rezeptionsweisen der Schülerinnen und Schüler sowie den erkennbaren Intentionen des Materials oder der Inszenierung (Bild, Film, Literatur, Krippenspiel). 3. Die Ebene der (empirisch rekonstruierbaren) Rezeption: Die Welt durch den Text. Mehrere Beiträge beschreiben die tatsächlichen Reaktionen auf die Präsentation einer bestimmten biblischen Welt. Sie untersuchen, welche Wirklichkeitsbezüge hier erkennbar werden. Wo bestätigen sich didaktische Vorannahmen, wo weichen Aneignungen davon ab? Wie konsistent sind die rekonstruierten Wirklichkeitsbezüge (Ebene 1) innerhalb eines didaktischen Settings (Ebene 2) und die empirisch beobachtbaren Aneignungsformen (Ebene 3)? Rezipiert z.B. ein Schüler einen Film als historische Darstellung? Welche Bilder einer biblischen Welt entstehen bei den Schüler/inne/n *durch* die jeweiligen Präsentationsmodi? In der Zusammenschau der Einzelbeiträge gibt das vorliegende Jahrbuch Aufschluss darüber, ob bzw. inwiefern bestimmte Lernfelder bestimmte Konstruktionen biblischer Welten und bestimmte Zugänge zu diesen Welten präferieren und wie diese von den Teilhabenden aufgenommen werden.“ (8ff.)

Brüche und Spannungen in Gottesdarstellungen von Kindern und Jugendlichen stehen im Fokus der im LIT Verlag (ISBN 643-14537-6) veröffentlichten Studie **Theologisieren mit eigenen Gottesbildern** von Antje Roggenkamp und Verena M. Hartung. Sie unternimmt den Versuch, „mit Blick auf ein Theologisieren mit Gottesbildern und -vorstellungen einen Weg einzuschlagen, der sowohl die Frage nach dem Wesen Gottes (als dem Spezifikum christlicher Gottesvorstellung) als auch nach den Erscheinungsformen des Glaubens im Sinne subjektiver Zugänge thematisieren kann. Dies impliziert zugleich, dass mit der Möglichkeit von Alternativen jenseits der Frage nach Wesen und Erscheinungsformen Gottes zu rechnen ist. Die Verfasserinnen setzen voraus, dass die Verarbeitung von theologischen Vorstellungen ebenso zur Sprache kommt wie der komplexe Umgang mit eigenen religiösen Zugängen. Dass sich dieses Fragen auch außerhalb eines christlichen Kontexts ereignen kann, ist nicht ausgeschlossen. Gegenstand der Arbeit sind Gottesbilder von Sechst- und Zehntklässlern. Die Auswahl der Jahrgangsstufen orientiert sich an den entwicklungspsychologischen Etappen von Kindheit und Jugend. Sie berücksichtigt aber auch bisherige Forschungen, um ihre Ergebnisse vergleichbar zu halten. Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen weisen eine eigene, zumeist zeichenhafte Sprache auf. Sie stellen religiöse Symbole, Elemente aus der Natur oder aus der Schöpfung dar und zeigen diese als Abbild oder Variante einer ursprünglich idealtypischen Form. In der religionspädagogischen Entwicklungsforschung hat sich für dieses Phänomen der Ausdruck ‚positive Gottesbilder‘ durchgesetzt. Wie Abweichungen von diesem Befund zu erklären sind, bedarf einer dringenden Untersuchung. Im Folgenden stehen nicht die positiven, sondern jene Gottesbilder im Zentrum, deren Konnotationen auf den ersten Blick irritieren. Unsere Studie sucht Antworten auf die Frage, wie mögliche Abweichungen zu interpretieren sind. Mit Hilfe empirischer Methoden werden Ebenen erschlossen, die hinter dem eigentlichen Sichtbaren liegen. Insbesondere die dokumentarischen Methoden der Bild- und Textinterpretation erlauben, subkutane Strukturen offen zu legen und latente Einstellungen oder anders Gemeintes zur Spra-

che zu bringen. Die spezifische Gestaltung dieser Gottesbilder sowie ihr Gebrauch werden in eine Beziehung zu unterschiedlichen Formen des Umgangs mit im- und explizitem Theologisieren gebracht. Die methodisch kontrollierte Analyse der verschiedenen Funktionen des Umgangs mit klassischen Themen der Theologie kann dazu beitragen, nicht nur ‚kognitive Klarheit und emotionale Sicherheit‘ zu thematisieren, sondern auch einen ‚bewussten Umgang mit der Gottesfrage‘ zu reflektieren. Ob und inwiefern allerdings durch den Umgang mit irritierenden Gottesbildern in jedem Fall ein Theologisieren gefördert wird, können erst spätere Wirksamkeitsstudien zeigen. Die Frage wird aus forschungspragmatischen Gründen ausgeklammert. Insgesamt hegen wir die Erwartung, dass sich die Frage nach möglichen Formen des Theologisierens präzisieren lässt. Wenn es das Ziel des Theologisierens ist, Kindern und Jugendlichen einen eigenen Standpunkt zu religiösen Grundfragen zu ermöglichen, dann könnte dies durch den konkreten Umgang mit irritierenden Gottesbildern gefördert werden.“ (8ff.) Die Studie ist in fünf Abschnitte gegliedert: Der erste Abschnitt führt in Forschungsstand und theoretischen Hintergrund vergleichbarer Studien über Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen ein, beschreibt das Design (Vorgehensweise und konkreter Aufbau) der Studie und erläutert die Vorgehensweise der dokumentarischen Methode auf der Ebene von Text- und Bildinterpretation. Ein zweiter Teil wendet die dokumentarische Methode in Einzelfallanalysen auf die irritierenden Gottesbilder an und erarbeitet spezifische Gottesbilder sowie Gottesvorstellungen aus dem Vergleich. Der dritte Abschnitt betrachtet insbesondere die Gottesvorstellungen unter klassifizierenden und typisierenden Aspekten und fragt nach der Bedeutung von Inhalt und Funktion klassischer Themen für eine Vertiefung des Umgangs mit den irritierenden Gottesbildern. Es geht nicht um konkretes Theologisieren, sondern um die Passförmigkeit von empirischen Befunden, d.h. einer impliziten Theologie, und deren mögliche Adaption durch Positionen von Vertreter*innen klassischer Theologie, d.h. einer expliziten Theologie. Ein abschließendes Fazit bündelt unter den Schlagworten Gottesbilder, empirische Methoden, Theologisieren und forschendem Lernen die Ergebnisse der Studie sowie weiterführende Überlegungen.“ (10f.)

Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken lautet der Titel der im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038877-2) erschienenen umfangreichen Kieler Dissertation von Antonia Lüdtkke. Die Autorin schreibt zum Anliegen ihrer Arbeit: „Die *selbstverständliche* Rede von Konfessionalität bzw. konfessionellem Religionsunterricht ist heutzutage durch den Relevanzverlust der historisch verwurzelten eindeutigen Lesart von Konfessionalität problematisch geworden. Konfessionalität erweist sich somit als ein klärungsbedürftiger Begriff und wenn derzeit das Stichwort ‚Konfessionalität‘ ins Diskursfeld geführt wird, kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass alle Diskursbeteiligten dasselbe darunter verstehen. Gerade weil das Thema Konfessionalität momentan in ständige Prozesse der Transformation involviert ist, muss das Konstrukt Konfessionalität neu in den Blick genommen werden und der ‚normative und didaktische Gehalt des Konfessionellen [muss] neu austariert werden.‘ An diesem im religionspädagogischen Diskurs postulierten Reflexionsdesiderat von Konfessionalität setzt die hiesige Arbeit an, denn erstaunlicherweise gibt es zu dem Konstrukt Konfessionalität bisher kaum grundlegende und ausführliche Untersuchungen, die verschiedene Bedeutungsnuancen gegenwärtiger Konfessionalität beleuchten. Zwar wurde in den letzten Jahren ausgesprochen viel zur Zukunft des Religionsunterrichts gedacht und geschrieben, aber der Be-

griff Konfessionalität und seine gegenwärtigen Lesarten in unterschiedlichen Perspektiven sind als solches noch nicht zum zentralen Gegenstand einer vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung geworden. Diese ‚Leerstelle‘ soll im Fortgang dieser Qualifikationsschrift bearbeitet werden. Im Fokus dieser Arbeit steht folglich das aufmerksame Wahrnehmen, Darstellen und Analysieren des Phänomens Konfessionalität unter seinen gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen und im Horizont unterschiedlicher Diskurse. Daran an- und abschließend wird in dieser Arbeit ein Impuls für ein praktisch-theologisch fundiertes und zeitgemäßes Verständnis von Konfessionalität gegeben. Ferner entstammen die dieser Dissertation zu Grunde liegenden Reflexionen einem evangelischen Denkhorizont. Dies determiniert ihren Nutzen jedoch keineswegs allein auf protestantische Kontexte (so wäre diese Arbeit grundlegend missverstanden), hinterlässt jedoch deutliche Spuren, die transparent angezeigt werden sollen.“ (24f.) Die im Rahmen der „ReVikoR“-Studie in Schleswig-Holstein entstandene Untersuchung nähert sich dem Konstrukt Konfessionalität zirkulär durch verschiedene Perspektiven und in fünf großen thematischen Blöcken an: „I. *‘Minding the gap’ – Konfessionalität wahrnehmen*. Das erste Kapitel dient einer eröffnenden Heranführung an das Phänomen Konfessionalität in der Gegenwart. Dazu wurden die aktuelle Relevanz des Themas und sich daraus ergebende Fragestellungen und Reflexionsdesiderate (‚confessional gap‘) bereits erörtert. Eine einleitende Beschreibung der Ausgangslage des Themas Konfessionalität bliebe jedoch unvollständig ohne eine Darstellung der begrifflichen und juristischen Rahmenbedingungen, weil diese die Grundlage und Wurzel aller Diskurse bilden. So erfolgt im Folgenden im Zuge des ersten Kapitels auch eine Darstellung etymologischer und juristischer Perspektiven, welche die Mehrdimensionalität von Konfessionalität grundlegend illustrieren, sodass abschließend im Zuge einer ersten Annäherung ein Überblick über Konfessionalität als polarisierender Containerbegriff der Gegenwart gegeben werden kann. II: *‘Surrounding the gap’ – Konfessionalität und Signaturen der Gegenwartsgesellschaft*. Der zweite Teil der Arbeit betreibt gewissermaßen eine ‚Ursachenforschung‘ zum ‚confessional gap‘, sodass vertiefend deutlich werden kann, warum die Konfessionalitätsfrage sich gerade jetzt so dringlich stellt. Für dieses Vorhaben werden die zeitgenössischen gesellschaftlichen Kontexte von Konfessionalität in den Blick genommen. Dabei spielen sowohl soziologische Beobachtungen (wie Säkularisierung, Individualisierung oder Pluralisierung) als auch theologische Deutungsversuche (z. B. der Versuch der ‚Re-Kontextualisierung‘) eine Rolle. Das dargestellte Gesellschaftspanorama einer ‚liquid modernity‘ (Zygmunt Bauman) erhält feine Details durch einen kleinen empirischen Vorausblick auf die ReVikoR-Studie hinsichtlich des Aspekts der religiösen Vielfalt in Schleswig-Holstein. Schließlich wird im Horizont einer zweiten Annäherung erörtert, welche Konsequenzen die Zeichen der Zeit für ein nicht-anachronistisches Konfessionalitätsverständnis ergeben. III: *‘Mapping the gap’ – Konfessionalität im religionspädagogischen Diskurs*. Dieses Kapitel widmet sich konkreten theoretischen inhaltlichen Füllungen des Begriffs Konfessionalität im religionspädagogischen Kontext der Gegenwart, damit dargestellt werden kann, inwieweit sich das Konfessionalitätsverständnis gewandelt hat und in welche Richtungen sich dieses weiterentwickelt. In diesem Sinne fokussiert dieser Teil den religionspädagogischen Diskurs der letzten Jahre zum Thema Konfessionalität auf besondere Art und Weise: Durch „schräges Denken“ werden die entsprechenden Debatten nicht chronologisch nachgezeichnet, sondern ‚rhizomatisch verzweigt‘, indem nach ‚Denkmustern von Konfessionalität‘ Ausschau gehalten wird. Durch diese Suchbewegungen kann in einer dritten Annäherung ein Bild von ‚Konfessionalität als relationalem Prinzip‘ entworfen werden. IV: *‘Colouring the gap’*

- *Konfessionalität in der Unterrichtspraxis*. Die Darstellungen des vierten Teils erweitern gemäß der beschriebenen Anlage dieser Arbeit die theoretischen Perspektiven um Erfahrungen aus der Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein und analysieren den ‚confessional gap‘ auf der Praxisebene. Hierfür wird der empirische Kontext des ReVikoR-Projektes erläutert und zugespitzt auf Fragen zu Konfessionalität: Wie beschreiben die Religionslehrer*innen die Konfessionalität ihres Unterrichtes? Inwiefern nehmen Schüler*innen ihren Religionsunterricht überhaupt als konfessionell wahr? Die Beantwortung dieser Fragen durch die Darlegung entsprechender empirischer Ergebnisse, welche zugleich auf den religionspädagogischen Diskurs bezogen werden, führt in einer vierten Annäherung zur Skizze einer ‚Patchwork-Konfessionalität‘. V: *‚Bridging the gap!‘ - Dialogische Konfessionalität*. Der finale Teil dieser Arbeit verlässt abschließend die deskriptive Ebene und verfolgt die konstruktive Absicht, den ‚confessional gap‘ produktiv zu bearbeiten. Auf der Grundlage der zuvor unternommenen Annäherungen und Reflexionen wird ein neues Bild von Konfessionalität gezeichnet, welches den ‚confessional gap‘ (für den Moment) zu überbrücken vermag. Die vorgeschlagene Re-Interpretation von Konfessionalität als einer dialogischen Konfessionalität mündet zum Schluss in der praktischen Modellidee eines ‚mehrperspektivischen Religionsunterrichts‘. (29f.) Insgesamt ein eindrucksvolles Plädoyer für die Umsetzung des Modells eines mehrperspektivischen Religionsunterrichts in Schleswig-Holstein!

In der von Peter Müller und Sabine Pemsel-Maier im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-039352-3) herausgegebenen Reihe „Theologie elementar“ ist der grundlegende Band **Gott und die Religionen. Orientierungswissen Religionen und Interreligiosität** von Andreas Renz erschienen. Der Verfasser erklärt zum Untersuchungsgegenstand: „Das Buch trägt den Titel ‚Gott und die Religionen‘. Von welchem Gott ist hier die Rede und welcher Religionsbegriff wird hier zugrunde gelegt? Da es explizit um den Versuch einer christlichen Verhältnisbestimmung geht, ist vom biblischen Gott die Rede, wie er sich in der Geschichte des Volkes Israel und in der Person des Juden Jesus Christus mitgeteilt hat. Dieser Gott ist aber nicht nur der Gott Israels und des Christentums, sondern nach dem Zeugnis der Bibel der Schöpfer des Universums und damit der Ursprung und das Ziel aller Menschen. Und nach diesem biblischen Zeugnis will dieser Gott seit Anbeginn der Schöpfung das Heil aller Menschen, das in der ewigen Gemeinschaft mit ihm besteht. Nun ist seine in der Bibel bezeugte Selbstmitteilung zum Heil der Menschen zeitlich, räumlich, sprachlich begrenzt. Es besteht also eine Spannung zwischen dem universalen Gott und seinem universalen Heilswillen einerseits und seiner partikularen, weil zeitlich, räumlich begrenzten Selbstmitteilung andererseits. Dies ist das Hauptthema der Religionstheologie und damit ist die Religionstheologie eine Form der Theodizeefrage: Wie ist die aufgezeigte Spannung theologisch vernünftig zu erklären oder zu bestimmen? Wenn Gott das Heil aller Menschen will, kann es dann sein, dass er sich der Mehrheit der Menschen im Laufe der Geschichte unbezeugt gelassen hat? Wäre das gerecht und barmherzig? Hat er sich aber auch außerhalb der biblischen Offenbarung bezeugt, in welchem Verhältnis stehen dann die verschiedenen Offenbarungen und wie lassen sich dann die Unterschiede und Widersprüche erklären? Welche Rolle spielen die außerbiblischen Religionen im Heilsplan Gottes? Damit sind wir bei der Frage angelangt, was hier unter ‚Religionen‘ verstanden wird. Die Versuche, eine allgemein anerkannte Definition von ‚Religion‘ und ‚Religionen‘ zu formulieren, sind zahllos und letztlich gescheitert, weil sie unausweichlich kontextuell und methodisch gebunden sind. So

kann eher ein substantialistischer Ansatz verfolgt und eine Art ‚Wesen‘ der Religion (z.B. Gottes- oder Transzendenzbezug) angenommen werden, oder eher ein funktionalistischer Ansatz (z.B. Integration der Gesellschaft, Sinnorientierung für den Einzelnen). Man kann dabei nur von einem Vorverständnis ausgehen, das dann in einem prinzipiell unabschließbaren Prozess der Reflexion und Untersuchung modifiziert, korrigiert, konkretisiert werden kann. Es werden jedoch immer Unschärfen und offene Ränder bleiben. Allein der Begriff ‚Religion‘ im Sinne eines Systems von religiösen Erfahrungen, Inhalten, Riten, Mythen und Organisationsformen ist ein neuzeitlich-europäisch geprägter Abstrakt- und Oberbegriff, der nicht ohne weiteres auf andere Glaubenssysteme etwa fernöstlichen Ursprungs übertragen werden kann: Nicht nur in anderen Kulturen, sondern auch in anderen historischen Epochen gibt es zum Begriff ‚Religion‘ keine unmittelbare Entsprechung. So ist in antiken und mittelalterlichen christlichen Quellen mit ‚religio‘ eine konkrete Gottesverehrung und Glaubenspraxis gemeint, nicht ein objektivierbares religiöses System wie ‚Judentum‘ oder ‚Hinduismus‘. Die folgende Untersuchung beschränkt sich auf die aufgrund ihrer hohen Anzahl von Anhängern oder ihrer überregionalen Verbreitung sog. ‚Weltreligionen‘ Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus und deren religiösen Grundvollzüge, Glaubensüberzeugungen und ethischen Grundwerte.“ (12f.) Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Eine christliche Verhältnisbestimmung zu anderen Religionen kann ohne eine biblische Fundierung nicht auskommen. So werden in einem ersten Kapitel die durchaus divergenten Sichtweisen im ersten und zweiten Teil der christlichen Bibel aufgezeigt, die zwischen Partikularismus und Universalismus, zwischen exklusiven und inklusiven Positionen zu verorten sind. Dabei sind die Aussageabsichten und -formen ebenso zu bedenken wie die historischen Kontexte, weshalb sich eine Übertragung auf heutige Religionen, die biblisch noch gar nicht im Blick waren, als problematisch erweist. Es kann jedoch gefragt werden, ob es nicht Grundeinsichten biblischer Theologie gibt, die für eine heutige christliche Theologie der Religionen normativ oder zumindest richtungsweisend sind. Dabei wird schon die notwendige Unterscheidung zwischen dem Volk Israel und ‚den Völkern‘ deutlich, die auch eine christliche Theologie der Religionen bleibend zu beachten hat. Im zweiten Kapitel werden die schmerzhaften Abgrenzungsprozesse des jungen Christentums von der Mutter- oder besser: Schwesterreligion Judentum thematisiert, die zu einer antijüdischen Grundhaltung und -grundgestalt christlichen Glaubens mit fatalen Wirkungsgeschichten geführt hat. Auch der im siebten Jahrhundert auftretende Islam löste polemische und zum Teil militärische Abwehrreaktionen aus, die angesichts der tatsächlichen oder gefühlten Bedrohung verständlich zu machen sind, aber für die heutige Verhältnisbestimmung nicht mehr leitend sein können und sollen. Zu einer radikalen Wende zunächst im Verhältnis der Kirchen im Westen zum Judentum kam es in den Jahren und Jahrzehnten nach der Schoa. Für die katholische Kirche stellte hierbei das Zweite Vatikanische Konzil einen Paradigmenwechsel dar, das mit der Anerkennung der bleibenden Erwählung Israels auf der Basis von Röm 11 das Verhältnis zum Judentum biblisch neu begründete. Das dritte Kapitel zeichnet diesen Weg nach und zeigt auf, wie die neue dialogische Haltung der katholischen Kirche auch zu einer positiven Wertung des Islam und anderer Religionen geführt hat. Ähnliche Entwicklungen gab es im Bereich der reformatorischen Kirchen, die ebenso zur Sprache kommen. Da die katholische Kirche mit dem Konzil und dem Lehramt im Unterschied zu den anderen Kirchen eine einheitlichere und verbindlichere Position in diesen Fragen entwickelt hat und der Autor aus einer katholischen Perspektive schreibt, nimmt deren Darstellung einen deutlich breiteren Raum ein. Das vierte Kapitel versucht Grundlinien einer christlichen Verhältnisbestimmung zu den großen

Weltreligionen Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus zu formulieren. Voraussetzung dafür ist eine möglichst einführende Darstellung des Selbstverständnisses und der religiösen Praxis der jeweiligen Religion, wobei hier die große synchrone und diachrone Vielfalt der jeweiligen Religionen kaum zur Sprache kommen kann. Außerdem wären grundlegende hermeneutische Fragen wie die nach der Möglichkeit eines angemessenen Verstehens anderer Religionen zu klären. Man muss sich bewusst machen, dass es eine völlig objektive Sicht in der Religionsbetrachtung nicht gibt: ‚Der Standort dessen, der eine Religion beschreibt und analysiert, spielt immer eine Rolle‘. Das Verstehen des Anderen ist stets ein Übersetzungsprozess, der immer nur eine Annäherung erreichen kann. Der Autor dieses Buches schreibt aus einer christlichen, näherhin katholischen, aber religionswissenschaftlich geschulten und dialogerfahrenen Perspektive. Die konfessionsgebundene Perspektivität impliziert, dass man über einen ‚hermeneutischen Inklusivismus‘ nicht hinauskommt, das heißt man wird den anderen Glauben nur auf der Basis und mit den Mitteln des Eigenen sehen und verstehen, aber man kann und muss mittels des Dialogs die eigene Wahrnehmung und das eigene Verständnis des Anderen immer wieder hinterfragen, korrigieren, differenzieren und erweitern. Fremd- und Eigenwahrnehmung werden aber auch trotz eines gelingenden Dialogs nie ganz zur Deckung kommen. (...) Im fünften Kapitel sind theologisch-systematische Grundfragen einer christlichen Theologie der Religionen zu erörtern, die den Stand der theologischen Reflexion und Diskussion der letzten Jahre reflektieren und dabei die Pluralität der Positionen deutlich machen. Dabei geht es um Fragen nach grundsätzlichen Modellen der Verhältnisbestimmung, um die Suche nach angemessenen Kriterien, um das Verhältnis von Dialogverpflichtung einerseits und Verkündigungsauftrag andererseits, schließlich um die praktische Frage, ob und wie man gemeinsam beten kann. Den Abschluss bildet eine kleine theologische Tugendlehre des interreligiösen Dialogs, denn im Grunde geht es immer zuerst um eine innere Haltung des Einzelnen zu Menschen anderen Glaubens, die sich dann in einem konkreten Verhalten (Beziehungsgestaltung) und in einer bestimmten theologischen Verhältnisbestimmung ausdrückt. Wenn diese Haltung von Respekt, Wertschätzung, Offenheit und Lernbereitschaft geprägt wird, dann wird ein gläubiger Mensch verändert und bereichert aus der Beschäftigung und der Begegnung mit Gläubigen anderer Religionen hervorgehen. Er wird Menschen anderen Glaubens und andere Glaubensweisen nicht als Gefahr für den eigenen Glauben sehen, sondern als Möglichkeiten der Begegnung mit dem Heiligen.“ (13ff.)

Zwei weitere in der Reihe „Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik“ im Verlag W. Kohlhammer veröffentlichte Bände sind zu verzeichnen: Zum einen der von Martina Kraml, Zekirija Seidini, Nicole Bauer und Jonas Kolb verfasste **Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität** (ISBN 17-035490-6). Dort heißt es in der Einleitung: „Interreligiöse Zusammenarbeit ist eine der wichtigsten Errungenschaften der letzten Jahre. Bedingt durch die Zunahme der religiös-weltanschaulichen Pluralität in unserer Gesellschaft hat Interreligiosität in immer mehr Bereichen an Gewicht gewonnen. Dies betrifft naturgemäß auch die Religionspädagogik, die sowohl im Hinblick auf interreligiöse Bildung wie auch bei der Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit eine zentrale Rolle einnimmt. Interreligiöser Dialog, interreligiöse Bildung oder auch interreligiöses Lernen sind mittlerweile zu festen Bestandteilen der religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Forschung im europäischen Kontext geworden. Der vorliegende Band soll einen Beitrag zu den

Debatten über interreligiöse Aus- und Fortbildung und interreligiöse Zusammenarbeit leisten, die in der Religionspädagogik und -didaktik im deutschsprachigen Raum gegenwärtig geführt werden. Er beschäftigt sich mit Konflikten und Konfliktpotentialen, die in interreligiösen Bildungssettings auftreten – einem Thema, das häufig ausgeblendet wird. Die Studie widmet sich manifesten oder latent vorhandenen Spannungsfeldern.“ (11) Das Buch ist folgendermaßen gegliedert: „In Teil A erfolgt eine Auseinandersetzung mit Forschungsstand, Theorie und Methoden. Kapitel 1 beschäftigt sich dabei mit den bestehenden Arbeiten zum Forschungsthema. Ausgeführt werden hier zum einen Studien zur interreligiösen Religionspädagogik sowie zum anderen Arbeiten zum Verhältnis von Religion und Konflikt. Im Anschluss daran diskutiert Kapitel 2 theoretische Perspektiven auf die Phänomene Identität und Konflikt und schärft im Zuge dessen den Blick dafür, was unter Konflikten, Konfliktpotentialen und deren Bestandteilen zu verstehen ist. Kapitel 3 wiederum widmet sich der Forschungsmethodologie und dem methodischen Design der empirischen Studie. In Teil B werden die empirischen Analysen der Konflikte und Konfliktpotentiale geschildert, die im Verlauf der interreligiösen Kooperation bei der Ausbildung von islamischen und katholischen Religionslehrerinnen an der Universität Innsbruck aufgetreten sind. Vorgenommen wird eine grundsätzliche Unterteilung der Konfliktherde in solche, die sich am Schauplatz Schule (Kapitel 4) zeigten, und jene, die sich am Schauplatz Universität (Kapitel 5) manifestierten. An den beiden Schauplätzen werden zuerst die jeweiligen Konfliktsettings mit den beteiligten Akteursgruppen geschildert und im Anschluss daran die aufgetretenen Konfliktherde detailliert beschrieben. Im abschließenden Teil C erfolgt eine inhaltliche und konzeptionelle Zusammenführung der beobachteten Spannungsfelder. In Kapitel 6 werden Anregungen ausgearbeitet, die sich für differierende interreligiöse Bildungssettings aus den präsentierten empirischen Befunden ergeben. Mit einem Ausblick auf die Zukunft interreligiöser Religionspädagogik wird die vorliegende Studie abgerundet.“ (13) Zum anderen der von Zekirija Sejdini und Martina Kraml herausgegebene Band **Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen** (ISBN 17-033682-7), über den die Herausgeberinnen in ihrer Einleitung schreiben: „Interreligiöse Zusammenarbeit in Lehre und Forschung bedeutet unweigerlich, sich der Grundlagen dieser Kooperation zu vergewissern. Dazu gehört die Frage nach der Wahrheit, die auf mehreren Ebenen eine zentrale Rolle spielt. So hängt auch der Erfolg interreligiöser Forschung und Lehre sowie Bildung von der Antwort auf die Wahrheitsfrage ab und davon, wie diese positioniert und vertreten wird. Ziel des vorliegenden Bandes ist eine erste Verständigung im Hinblick auf die Wahrheitsfrage, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln in Angriff genommen werden soll. Dabei haben sich folgende Leitlinien als bedeutsam erwiesen: Im Zuge der Diskussionen um den Wahrheitsbegriff wurde deutlich, dass zwischen Wahrheit und Wahrheitsansprüchen unterschieden und somit das Machtpotenzial reflektiert werden muss, auf dessen Basis Wahrheitsverständnisse konstruiert und Wahrheitsansprüche, sei es individuell oder kollektiv, vertreten und durchgesetzt werden. Entgegen der vielfach geläufigen Praxis, bei der Wahrheitsfrage *top down* (Was bedeutet ‚Wahrheit‘ und wie ist mit ihr umzugehen?) vorzugehen, ist es das Ziel der vorliegenden Untersuchungen, die Frage *bottom up* zu stellen: Wie muss Wahrheit verstanden werden, damit man im interreligiösen Gespräch und in der interreligiösen Lehre und Forschung vorankommt? Und auch: Welcher Wahrheitsbegriff ist geeignet, um die interreligiöse Forschung und Lehre zu ermöglichen, weiterzuentwickeln und voranzutreiben? Diese Denk- und Vorgangsweise ist jedoch kein leichtes Unterfangen, weil es einerseits inter- bzw. transdisziplinär sehr unterschiedliche Annäherungen und

Verständnisse gibt und weil andererseits die Religionen und Weltanschauungen oft (un)bewusst starke Wahrheitsansprüche erheben. In diesem Zusammenhang bietet sich Kontingenzbewusstsein als eine mögliche konstruktive Haltung an. Dabei geht es vor allem darum, auch im religiösen Kontext die Sensibilität für Möglichkeiten zu stärken, die es einerseits erlauben, eigene Wahrheitsansprüche zu haben, andererseits aber auch, sich der eigenen Perspektivität bewusst zu werden und andere Ansprüche anzuerkennen.“ (9) Es kommen katholische, evangelische und islamische Religionspädagog*innen zu Wort: Am Beginn des Bandes steht der Beitrag von Erol Yildiz mit dem Titel „Ideen zu einer transreligiösen Bildung. Kontrapunktische Betrachtungen“. Andrea Lehner-Hartmann stellt aus religionspädagogischer Perspektive die Frage „Wie konfessionell kann/soll ein Religionsunterricht sein?“. Eine ‚grammatische‘ (im Sinne von Wittgenstein) Analyse führt Hans Kraml im Artikel „Verbindliches im Kontingenten. Notwendigkeit, Richtigkeit und Wahrheit als Auswirkungen des Kontingenten“ durch. Einen anderen Zugang wählt Aaron Langenfeld in seinem Beitrag „Form und Inhalt des christologischen Kriteriums. Pluralitätsfähigkeit als konsequenter Selbstanspruch des christlichen Offenbarungsdenkens“. Manfred Pirner fokussiert sich in seinem Artikel „Interreligiöse und interweltanschauliche Bildung im Kontext einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik“ auf den Beitrag der öffentlichen Theologie und Religionspädagogik zur Wahrheitsfrage im interreligiösen Kontext. Matthias Scharer widmet sich in seinem Beitrag dem Thema „Wahrheit in und aus Beziehung. Subjekt- und Interaktionsbezogenheit weltanschaulich-religiöser Erkenntnisprozesse“. Einen spezifisch fachdidaktischen Fokus wählt Wolfgang Weirer für seinen Beitrag „Religiöse Wahrheiten – für wen und wozu? Aspekte einer Fachdidaktik interreligiöser Lehr-Lernprozesse“. Den Abschluss bilden die Beiträge von Martin Weiß „Von der Notwendigkeit kontingenter Wahrheit. Zur Aktualität des hermeneutischen Wahrheitsbegriffs Gianni Vattimos“ und von Yasar Sarikaya „Interreligiöses Lernen zwischen Kontingenz und Wahrheitsansprüchen – eine kritische Reflexion“.

Die internationale siebzehnköpfige Forschungsgruppe REMEMBER widmet sich mit der ebenfalls im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038912-0) erschienenen internationalen Studie **Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse** äußerst verdienstvoll den Chancen und Potentialen des Erinnerungslernens im Religionsunterricht. Sie beschreibt zunächst die theoretischen Ausgangspunkte wie folgt: „Im Anschluss an Elie Wiesels Gesamtwerk und die Zeugnisse anderer Holocaust-Überlebender kann das Engagement für eine Erinnerung an die Katastrophe der Vernichtung der Juden und anderer Opfergruppen im Nationalsozialismus in drei Leitperspektiven eingeteilt werden: Erinnerung an den Holocaust ist interessiert 1. an der Vergangenheit: Dies impliziert eine Beschäftigung mit dem, was geschah, insbesondere dem Gedenken der jüdischen Opfer, ihrer Biografien, ihrer Herkunft, ihrer Religion und Kultur, schließlich ihrer Leidens- und Todeswege – ohne andere Opfergruppen zu vergessen. Gleichzeitig erfolgt eine Aufarbeitung der Tätergeschichten, die Hintergründe historischer Ereignisse, das Verstehen der historischen, politischen und sozialgeschichtlichen Mechanismen, die zur Katastrophe des Holocaust führten. Schließlich geht es auch um die Alltagsgeschichten von Menschen jenseits der schnell schablonenhaften Opfer-/Täterkategorien. 2. an der Gegenwart: Hier ist die Lebenswelt der Menschen von heute im Blick, im schulischen Bildungskontext insbesondere der Schülerinnen und Schüler, ihrer sozialen Bedingungen, Verstehensvoraussetzungen, Blockaden. Dazu

gehören die heutigen gesellschaftlichen Wirklichkeiten im Kontext von Pluralität, Globalisierung, Digitalisierung und Medienorientierung – aber auch der neu aufblühende Antisemitismus sowie insgesamt eine verstärkte gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, die in der Öffentlichkeit mehr und mehr gesellschaftsfähig zu werden droht. 3. an der Zukunft: Erinnerung zielt auf Erziehung und Bildung, sie trägt zur Sensibilisierung für die Probleme der Gegenwart bei, um die Zukunft menschlicher zu gestalten; es geht um Humanität, Menschenrechtslernen, Bewusstsein für die Menschenwürde aller und eine gerechte Zukunft im eigenen Land, in Europa und weltweit. Die Forschungsgruppe REMEMBER stellt sich in ihrer theoretischen, methodologischen und forschungsethischen Ausrichtung in diesen Horizont. Sie will einen Beitrag leisten, die Erinnerung an die Schrecken des Holocaust nicht dem Vergessen anheimfallen zu lassen und ermutigt mit ihren Forschungen und dem vorliegenden Band insbesondere Religionslehrerinnen und Religionslehrer, ihr Engagement für die Erinnerung im Religionsunterricht weiterzutragen, es zu verstärken und angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen neu auszurichten. Dazu geben die hier vorgelegten Forschungsergebnisse und Reflexionen, so hoffen wir, weiterführende Impulse.“ (19f.) Zu den Zielen des Forschungsprojekts erklärt die Forschungsgruppe: Das wichtigste *Ziel des Forschungsprojekts ist die Gewinnung eines Überblicks* über die Art und Weise, wie Lehrkräfte das Thema Erinnerung an den Holocaust in den Religionsunterricht einbringen. Wir wissen von zahlreichen Berichten aus der Praxis im Rahmen von Lehrerfortbildungen, dass viele Kolleginnen und Kollegen im Schuldienst das Thema Erinnerung in ihrem Religionsunterricht aufgreifen und auch in schulischen Aktivitäten und Projekten dazu sehr engagiert sind. Das Forschungsprojekt dient dazu, *erstmalig eine empirische Bestandsaufnahme* über die Aktivitäten der Lehrkräfte im Kontext des Religionsunterrichts zu dieser Thematik in Deutschland, Österreich und der Schweiz vorzunehmen. Dabei wird untersucht, wie die am Religionsunterricht beteiligten Lehrerinnen und Lehrer mit dem Thema der Erinnerung an den Holocaust in ihrem Unterricht umgehen, welche (religions-)didaktischen Entscheidungen sie treffen, welche Materialien sie verwenden und wie sie das Thema in den von ihnen initiierten Lernprozessen wahrnehmen. Insgesamt reiht sich die Studie REMEMBER mit ihrem speziellen Anliegen in die empirische religionspädagogische Forschung zur Situation, zu den Möglichkeiten, Chancen und Schwierigkeiten religionsunterrichtlichen Handelns ein. Zur empirischen Bestandsaufnahme wurde eine eigene Methodologie entwickelt, die sich an bestehende Ansätze insbesondere der Religionslehrerinnen und -lehrerforschung anlehnt, sich jedoch aufgrund ihrer Fragestellung in markanter Weise von anderen Ansätzen (etwa der Evaluationsforschung, der Unterrichtsforschung) abhebt. Das Ziel einer ersten, und noch zumal länderübergreifenden und in gewissem Maß auch ländervergleichenden Sondierung des Feldes stand dabei methodologisch stets im Mittelpunkt. Ein weiteres, zentrales Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist es zudem herauszufinden, wie Religionslehrerinnen und -lehrer *derzeitige gesellschaftliche Veränderungen* wahrnehmen und wie sie im Kontext ihres Unterrichts zum Holocaust damit umgehen. Denn allen Beteiligten ist bewusst: Die Kultur der Erinnerung an den Holocaust verändert sich derzeit dramatisch – gesellschaftlich, aber auch im pädagogischen und religionspädagogischen Feld. Das Projekt geht u. a. der Frage nach, welchen Beitrag der Religionsunterricht zum Wandel der Erinnerungskultur in den beteiligten Ländern leisten kann.“ (22) Zur Fragestellung und Methodik heißt es: „Die Studie stellt eine Bestandsaufnahme des Unterrichtens zum Thema ‚Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht‘ in den drei Ländern Deutschland, Österreich und der Schweiz dar. Hierzu wurde eine Querschnittstudie mit einer einmaligen

Erhebung durch einen Online-Fragebogen gewählt. Die Online-Befragung wurde von Ende April 2016 bis Ende Mai 2017 durchgeführt. Das Ziel der vorliegenden Studie ist eine explorative Erforschung und Darstellung von Lehrmethoden, Kontexten, Interessen und Meinungen von Religionslehrkräften zur Behandlung des Themas ‚Erinnerung an den Holocaust‘. Damit eng zusammenhängend ist die Frage der Bekämpfung bzw. Prävention von Antisemitismus zu stellen. Es werden außerdem die Motivationen der Lehrkräfte erkundet, sich dieser Themen im Religionsunterricht anzunehmen, und ebenso die Erfahrungen, die sie mit den Schülerinnen und Schülern machen.“ (31) Ein imposanter Meilenstein in der Forschung zur „Holocaust Education“!

Christina Kalloch und Martin Schreiner haben im Calwer Verlag (ISBN 7668-4521-4) das dritte Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie mit dem Titel **„Eigentlich sind wir alle Geschenke“**. **Religiöse Bildung im Elementarbereich** herausgegeben, das sich insbesondere der Aufgabe einer aktuellen Standortbestimmung der Kindertheologie im Vorschulbereich stellt – verbunden mit der Frage, welche grundlegenden Erkenntnisse, Entwicklungslinien und Herausforderungen sich nach Jahren kindertheologischer Praxis im Kindergarten markieren lassen. Dieses JaBuKiJu zeigt, dass sich der Elementarbereich längst als eigenständiger religiöser Lernort herausgebildet hat, der das Anliegen der Kindertheologie nicht nur ernst nimmt, sondern diese Kommunikationsform auch gerade in der religionspädagogischen Arbeit mit jungen Kindern für einen elementaren Weg religiöser Bildung hält. Elementarpädagogische Grundlagen und entwicklungspsychologische Bedingungen von Kindergartenkindern sind als Konstruktionsrahmen kindlicher Vorstellungen und Konzepte herausgearbeitet und in den Diskurs eingebracht worden. Auf inhaltlicher Ebene hat sich im Laufe kindertheologischer Forschung im Elementarbereich nicht unbedingt ein Themenwechsel vollzogen. Noch immer stehen elementare Zugänge zu biblischen Geschichten im Mittelpunkt, noch immer sind es die großen Fragen nach Glück und Sinn, aber auch Trauer, Tod und Sterben, die den Stoff für Gespräche mit Kindern im Kindergarten bieten. Schon im ersten JaBuKi zeichnete sich das Thema der interreligiösen Bildung als konstitutiv und zukunftsweisend für den Elementarbereich ab. Erwartungsgemäß hat es an Bedeutung gewonnen und ist verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung geworden. Dies dokumentiert ein Großteil der hier veröffentlichten Beiträge, die Schlüsselworte wie *differenz- und pluralitätssensibel* im Titel tragen. Horizonte haben sich aber auch verändert, wie es im Themenspektrum inklusive religiöse Bildung sichtbar wird. Die sich ständig verändernden Voraussetzungen, die durch vielfältige religiöse Sozialisationsbedingungen geschaffen werden, sind zuallererst im Kindergarten spürbar und fordern religionspädagogische Antworten. Auch wenn in diesem Buch ein Schwerpunkt in der Vorstellung von Settings religiösen und spirituellen Lernens im Kontext gemeindepädagogischer und katechetischer Arbeit und ein anderer in der Präsentation methodisch geeigneter Zugänge besteht, wird doch deutlich, dass sich am Lernort Kindergarten ein fundamentaler Vorzeichenwechsel vollzogen hat. Der inzwischen etablierte Leitbegriff der religionssensiblen Erziehung hat dazu geführt, dass die für den Elementarbereich postulierte Ausprägung von Kindertheologie im Begriff ist, sich unter einem neuen Paradigma zu formieren und dadurch zu verändern.

Schon im Band von 2010 wurde eindrücklich gemahnt, den Kindergarten als eigenen religiösen Lernort mit seinen spezifischen Bedingungen wahrzunehmen und zu erforschen. Die vorliegende Bestandsaufnahme zeigt, dass dieser Forderung kontinuier-

lich nachgekommen und der Kindergarten als Lernort in den Blick genommen wurde. Zugleich offenbart sie auch das Forschungsdesiderat, Kindertheologie im Elementarbereich präziser zu klären. Ein wichtiger Schritt ist mit dem Fokus auf die Theologie der Erzieherinnen schon erfolgt. Aber die Frage, wieviel *Theologie* in der Kindertheologie im Elementarbereich steckt und in welchem Verhältnis eine *Theologie für Kinder* zu der einer *Theologie von Kindern* steht, stellt sich verstärkt. Folgende Beiträge sind enthalten: „Den Band eröffnen Gerhard Büttner mit Beobachtungen zur religiösen Situation im Vorschulalter unter pädagogischer und theologischer Perspektive sowie Angela Kunze-Beiküfner mit einem Überblick zum Theologisieren mit Kindergartenkindern im Kontext alltagsintegrierter religiöser Bildung. Das Konzept der religionssensiblen Begleitung von Kindern und Familien für die Fortbildungsarbeit unter Berücksichtigung der Arbeit mit Filmbeispielen beschreibt Simone Wustrack. Die Bedeutung pädagogischer Rahmenbedingungen für Kindertheologie in religiöser Vielfalt stellt Anke Edelbrock dar. Heike Helmchen-Menke untersucht den Beitrag religiöser Bildung zu inklusiven pädagogischem Handeln in Kindertageseinrichtungen. Einflussfaktoren und Merkmale frühkindlicher Gotteskonzepte stellt Anna-Katharina Szagun in ihrem Beitrag über Kinder als Ko-Konstrukteure vor. Helena Stockinger berichtet über ein empirisches Projekt zum Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten und Henning Schluß sowie Christian Andersen präsentieren zentrale Ergebnisse ihrer Studie zu Pluralität in Wiener Kindertageseinrichtungen. Sabine Blaszyk gewährt Einblicke in ihre umfassende ethnographische Fallstudie zur religiösen Elementarbildung in mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Die beiden Studien von Christina Kalloch zum Theologisieren mit Kindern zum Thema ‚Tod‘ und von Martin Schreiner zum Thema ‚Dankbarkeit‘ beschließen den ersten Teil des Bandes ‚Theoretische Grundlagen und empirische Einblicke‘. Den zweiten Teil des Bandes ‚Pädagogische Berichte und Anregungen‘ eröffnen Ulrich Walter mit einem Beitrag über das bibeldidaktische Arbeiten mit dem Friedenskreuz und Martina Steinkühler mit Erzählimpulsen für die pluralitätssensible religiöse Elementarerziehung. Für die Anerkennung der Kita als religionsproduktiven Ort wirbt Matthias Hugoth in seinem Plädoyer für eine[n] Paradigmenwechsel von der Glaubensvermittlung hin zu religionskreativen Lebens- und Lernprozessen. Die religiöse Bildung in niederländischen Kitas beschreibt Henk Kuindersma, während Bianca Kobel über religionsensible Bildung in Kindertageseinrichtungen des CJD berichtet. Einblicke in die religionspädagogische Qualifizierung in der Nordkirche gibt Cornelia Mikolajzyk, in das evangelische Profil in der Fortbildung des Diakonischen Werks Hamburg Antje Grambow und in religiöse Bildung in Hamburger Kindertageseinrichtungen Dörte Jost. Den evangelischen Kindergottesdienst im Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsberichterstattung und riskantem Resonanzraum stellt Dirk Schliephake vor, während Gerhard Büttner sich anhand der Entwicklung von Modellen im didaktischen Setting der ErzieherInnen-Theologie widmet.“ (10f.)

In der bewährten Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik“ haben Golde Wissner, Rebecca Nowack, Friedrich Schweitzer, Reinhold Boschki und Matthias Gronover im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4155-2) den umfangreichen Band **Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen** herausgegeben. Er schließt an die im Jahr 2018 erschienene Untersuchung „Jugend - Glaube – Religion“ an und führt diese weiter. Dazu gehören insbesondere vier Schwerpunkte: „1. Aus einer dritten Befragungswelle kommen neue Befunde zu Religion im Jugendalter. Besonders

interessant sind diese Befunde, weil sie auf einem echten Längsschnitt beruhen, wie er im deutschsprachigen Raum zu diesem Thema bislang nirgends verfügbar war. 2.-Vertiefende Analysen nehmen verschiedene Fragestellungen auf, die bei der Rezeption der Befunde aus den ersten beiden Befragungszeitpunkten resultieren, beispielsweise im Blick auf konfessionslose Jugendliebe, Muslime, den Unterschied zwischen ‚religiös‘ und ‚gläubig‘ sowie das Verhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht. 3. Der (religions-)pädagogischen Einordnung dienen verschiedene Beiträge zum einen aus der Jugendforschung sowie der wissenschaftlichen Religionspädagogik, zum anderen aus Lehrerbildung und Schulpraxis. In beiden Hinsichten bieten die Befunde aus ‚Jugend – Glaube – Religion‘ neue Impulse, die hier auf die entsprechenden Diskussionen bezogen werden. 4. Der Frage nach didaktischen Konsequenzen im Anschluss an Befunde aus ‚Jugend – Glaube – Religion‘ wird in einer Reihe weiterer Beiträge jeweils mit dem Schwerpunkt auf einer bestimmten Frage- oder Themenstellung im Religionsunterricht genauer nachgegangen. Die Auswahl der Themen erfolgt dabei wiederum auf der Grundlage der Befunde aus ‚Jugend – Glaube – Religion‘, indem solche Themen aufgenommen werden, die sich von den Jugendlieben her als besonders bedeutsam erweisen.“ (11) Unter anderem findet sich folgende Zusammenfassung: „Immer wieder verweisen die Befunde darauf, dass es falsch wäre, Glaube oder Religion im Jugendalter auf einen einfachen Nenner bringen zu wollen. Die häufig zu hörende, auch in der sozialwissenschaftlichen Literatur anzutreffende Auffassung, dass Religion im höheren Jugendalter rückläufig sei, kann nicht ohne Weiteres und vor allem nicht ohne weitere Differenzierungen bejaht werden. Die Befunde aus dem – allerdings nicht repräsentativen – Sample beim dritten Befragungszeitpunkt zeigen vielmehr sehr unterschiedliche Entwicklungen. Bei den Individualverschiebungen tritt dies besonders deutlich vor Augen: Es gibt zwar immer Gesamttendenzen, aber eben auch zahlreiche Jugendliche, die sich gleichsam gegen den Trend entwickeln. Diese Beobachtung, die auf das innovative Design der Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ mit der Befragung zu drei Zeitpunkten über mehrere Jahre hinweg zurückgeht, ist nicht zuletzt in (religions-)pädagogischer Hinsicht von großem Interesse. Wenn die Gesamttendenzen nicht einfach alle Entwicklungen auf der Individualebene determinieren, so ist daraus zumindest prinzipiell zu schließen, dass auch pädagogische Angebote wie der Religionsunterricht einen Unterschied machen können. Diese Beobachtung stellt auch klar, dass es keinen Grund für (religions-)pädagogische Entmutigung gibt. Auf der Individualebene bestehen offenbar Entwicklungsspielräume, die sich als pädagogische Einflussmöglichkeiten deuten lassen. Diese Möglichkeiten müssten allerdings genauer untersucht werden -in dieser Hinsicht bietet die Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ einen Einstieg, kann die daraus resultierenden Fragen aber noch nicht beantworten. Dafür wären beispielsweise Untersuchungen mit einem Interventionsdesign erforderlich. Allerdings kann auch im Blick auf die erfassten Gesamttendenzen nicht einfach uneingeschränkt von einem Rückgang von Glaube und Religion im Jugendalter gesprochen werden. Vielmehr bewährt sich, was aus der amerikanischen Forschung zu Jugend und Religion bekannt ist: Der Glaube an Gott im Jugendalter verändert sich, wobei solche Klärungsprozesse, wie es in diesen Veröffentlichungen genannt wird, nicht einfach als Religionsverlust gedeutet werden dürfen. Während bei den amerikanischen Jugendlichen vor allem von Klärungsprozessen zu sprechen war, treten bei der Studie ‚Jugend – Glaube – Religion‘ besonders die innere Komplexität sowie – aus Erwachsenensicht formuliert – die Widersprüchlichkeit von Glaubensweisen im Jugendalter hervor. Mehr Jugendliche sehen sich als ‚gläubig‘ an denn als ‚religiös‘, viele Jugendliche, die sich weder als ‚religiös‘ noch als ‚gläubig‘ bezeichnen wollen, glauben nach eigener

Aussage an Gott, und noch mehr Jugendliche, die nicht an Gott glauben, beten zumindest gelegentlich. Ähnlich widersprüchlich scheint auch die Zunahme bei abstrakten, also unpersönlichen Gottesvorstellungen auf der einen und der Überzeugung, dass man ‚mit Gott sprechen kann‘, auf der anderen Seite. Nur wer sich auf solche spannungsvollen Aussagen einzulassen bereit ist, wird ein angemessenes Bild vom (Gottes) Glauben im Jugendalter beschreiben können.“ (18f.) Eine sehr wichtige Studie zur Religiosität und zum Glaubensverständnis von Jugendlichen mit zum Teil überraschenden Ergebnissen!

Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen. Die Münsteraner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen lautet der Titel des von Martin Schreiner in der bewährten Reihe „Schule in evangelischer Trägerschaft“ im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4288-7) herausgegebenen Buches. Es greift ein brennendes Thema auf, das mit seinen zahlreichen Facetten Politik und Gesellschaft unserer Zeit herausfordert, legt den Fokus auf den Umgang mit Vielfalt in der Pädagogik und fragt nach der Pluralitätsfähigkeit (nicht nur) im evangelischen Schulwesen. Dabei werden sowohl biblische Grundlagen des Themas beleuchtet als auch allgemeinpädagogische, internationale sowie interreligiöse und ökumenische Aspekte. Darüber hinaus werden Impulse aus der Praxis evangelischer Schulen gewürdigt. Den Auftakt bilden die Überlegungen von Christina Hoegen-Rohls zu Vielfalt in biblisch-theologischer Perspektive. Sie untersucht die beiden Schöpfungserzählungen der Bibel und die prophetische Überlieferung des Alten Testaments sowie neutestamentliche Neuschöpfungsvorstellungen und belegt anschaulich, dass das Buch der Bücher von Vielfalt lebt und den Umgang mit Vielfalt fördert. Ulrike Witten unternimmt inklusionstheoretische und religionspädagogische Betrachtungen zum Umgang mit Heterogenität – nicht nur an evangelischen Schulen. Sie lotet die uneingelösten Potenziale von Inklusion aus und macht deutlich, dass Inklusion mehr ist als die gemeinsame Beschulung und binnendifferenziertes Unterrichten von Menschen mit und ohne Behinderung. Die Pluralitätsfähigkeit evangelischer Schulen international steht im Mittelpunkt des Beitrags von Peter Schreiner. Er gibt unter anderem Einblick in einige Schulen hinsichtlich deren international ausgerichtetem Denken und Handeln, diskutiert die aktuelle Denkform Pluralitätsfähigkeit und die Zeitdiagnose Postmigrantische Gesellschaft und geht auf Globales Lernen und Global Citizenship Education ein. Clauß Peter Sajak gewährt auf der Grundlage der Schulstatistik der Deutschen Bischofskonferenz einen Überblick über die Situation katholischer Schulen in der pluralen Gesellschaft. Er markiert das Proprium katholischer Schulen als Zusammenschau von Kultur und Glaube und plädiert unter anderem für eine stärkere Berücksichtigung religiöser Praxis im Rahmen des Schullebens und der christlichen Schulkultur. Aufschlussreiche Anregungen für eine Konzeptentwicklung für die Pluralitätsfähigkeit (nicht nur) von evangelischen Schulen legt Sylvia Losansky vor. Sie stellt ausführlich die Wettbewerbsteilnehmer*innen und Preisträger*innen des Barbara-Schadeberg-Preises vor und entwickelt aus allen eingereichten Beiträgen zehn systematisierende Bausteine für eine Konzeptentwicklung für den Umgang mit Vielfalt. Eva Finkenstein plädiert für die Entwicklung eines Schulprofils, das insbesondere die Entfaltung und Akzentuierung von Vielfalt als spezifisch evangelisches Profilierungsmerkmal, den Einbezug von Akteur*innenperspektiven in die empirische Beschreibung der Identität des Profils und die Reflexion von Beiträgen konfessionsloser Schüler*innen aus östlichen Bundesländern berücksichtigt. Heterogenität aus pädagogischer Perspektive bildet den Fokus der den Band abrundenden Gedanken von Henning Schluß. Am Beispiel

einer Studie über die Zusammenhänge von sprachlicher, ethnischer und religiöser Vielfalt und Pädagogik in Wiener Kindertagesstätten belegt er, dass Vielfalt zwar eine Herausforderung im Hinblick auf die gewohnten Abläufe in Bildungsinstitutionen sein kann, aber unbedingt als Chance für Bildung begriffen werden sollte.

Johannes Zimmermann hat seine im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 7887-3441-1) veröffentlichten Beiträge zur Gemeindeentwicklung **Gemeinde, Mission und Transformation** überschrieben. Der Verfasser schreibt zu den drei Begriffen: „Gemeinde – Mission – Transformation. Diese drei Begriffe werden in diesem Band in zweifacher Weise verwendet: Einmal als Überschrift über einem Kapitel, das sich mit der ‚Transformationstheologie‘ einer spezifischen Fragestellung zuwendet. Als Überschrift über den gesamten Band stehen die Begriffe darüber hinaus als pars pro toto für die Thematik und das Anliegen der Beiträge insgesamt. ‚Gemeinde‘ ist nicht nur eines von vielen Themen der Praktischen Theologie, sondern eine ‚theologische Basisgröße‘. Derzeit gilt das Interesse in der Praktischen Theologie in ekklesiologischer Hinsicht insbesondere der ‚Kirchentheorie‘. Die Bedeutung der damit verbundenen Fragestellungen soll in keiner Weise in Frage gestellt werden. Wenn die Beiträge in diesem Band sich gleichwohl auf Fragen der Gemeindeentwicklung konzentriert sind, verdankt sich das der Überzeugung, dass auch für den weiteren Horizont einer ‚Kirchentheorie‘ die ‚versammelte Gemeinde‘ die ‚Basisgröße‘ bleibt. Für Gemeinde wiederum ist die Frage nach ihrem Auftrag grundlegend: Sie hat eine ‚Mission‘, eine Sendung bzw. präziser: Sie ist Teil der ‚missio ‚ie‘, einbezogen in die ‚Mission Gottes‘. Ausgehend vom Auftrag der Gemeinde nehmen Fragen des missionarischen Gemeindeaufbaus einen breiten Raum in diesem Band ein. Zwar dauert die neuere Diskussion zu diesem Thema mittlerweile mehrere Jahrzehnte an, sie hat neue Fragestellungen und Themenfelder erschlossen und an vielen Stellen Veränderungen in der Theologie, in der Praxis und in der Mentalität bewirkt; gleichwohl sind ‚missionarische‘ Fragestellungen noch weit davon entfernt, in der praktisch-theologischen Diskussion als selbstverständlich betrachtet zu werden. Hinzu kommt der Klärungsbedarf, was unter ‚missionarisch‘ zu verstehen ist. ‚Transformation‘ schließlich steht für die Notwendigkeit einer Neuausrichtung und des damit verbundenen kirchlichen Umbaus. Die Umbrüche sind vielerorts so gravierend, dass die Rede von einer ‚Weiterentwicklung‘ nicht ausreicht. Transformation (‚Verwandlung‘) kann dabei zum Ausdruck bringen, dass Diskontinuitäten zur bisherigen Praxis gegenüber den Kontinuitäten überwiegen. Auf der theologischen Ebene kann zusätzlich ein Bezug zum ‚verwandelnden‘ Handeln Gottes hergestellt werden.“ (16) Der zu einer „verheißungsvollen Gemeindeentwicklung“ anstiftende Band ist wie folgt gegliedert: A. Gemeinde als Gemeinschaft B. Missionarische Gemeinde C. Gemeinde im Horizont des „Reiches Gottes“ D. Gemeinde international und interkulturell E. Gemeinde mit Profil.

Den Abschluss dieses Kapitels bildet die in der Nomos Verlagsgesellschaft (ISBN 8487-6389-4) erschienene Luzerner Habilitationsschrift **Religiöse Codes in der Populärkultur. Kleidung in der Black Metal-Szene** von Anna-Katharina Höpflinger. Die Autorin schreibt zur Fragestellung ihrer erhellenden Studie: „Die Rezeption religiöser Codes in der Populärkultur steht – ausgearbeitet am Beispiel populärkultureller Kleidung – im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Dabei interessieren mich nicht nur diese Rezeptionsprozesse, sondern auch die Frage, wie sie religionswissenschaftlich erfassen werden können. Denn trotz der zu beobachtenden expliziten Verweise auf ‚Religion‘ in der Populärkultur und der Fülle an empirischem

Material, in dem religiöse Codes in scheinbar ‚nicht-religiösen‘ Kontexten und angeblich ohne ‚Glaubensbekenntnis‘ redundant verwendet, adaptiert, popularisiert und weiterrezipiert werden, ist deren religionswissenschaftliche Erforschung recht überschaubar. Die Untersuchung der Aufnahme religiöser Codes in der Populärkultur wird vielfach als ein Teilbereich von *media and religion* abgehandelt, ein Forschungsfeld, das seit den 2000er Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erhalten hat. Studien im Feld Medien und Religion konzentrieren sich meist auf einen Aspekt medialer Vermittlung, beispielsweise auf Repräsentation, Produktion oder Rezeption und beschränken sich auf ein bestimmtes Medium, beispielsweise auf Filme, Karikaturen, Werbungen, Museen oder populäre Literatur, um nur einige der bereits untersuchten Rezeptionsprozesse religiöser Codes zu nennen. Diese Fokussierung ist dem Umstand geschuldet, dass die Thematisierung von Religion in einem populärkulturellen Rahmen der Logik der jeweils benutzten Massenmedien unterstellt ist. Denn: Nicht alle Medien unterliegen denselben Regeln; spezifische mediale Ausdrucksmittel sind verschiedenen Funktionen verpflichtet und mit unterschiedlichen soziokulturellen Leistungen verbunden. So soll beispielsweise Werbung Aufmerksamkeit erregen, um die Rezipierenden vom Kauf des angepriesenen Produkts zu überzeugen. Karikaturen dagegen halten einer bestimmten Situation, einer Person oder einem soziokulturellen Bereich einen (verzerrten) Spiegel vor und wollen aufrütteln, weswegen sie mit gänzlich anderen syntaktischen und semantischen Codes operieren als Werbung. Je nachdem, ob ein religiöser Code also in einem Film, auf einem Werbeplakat, in einer Karikatur oder auf einem T-Shirt erscheint, eröffnen sich andere Verweisfelder, die mit je spezifischen medialen Funktionen und Leistungen hinsichtlich der Repräsentation von Religion verbunden sind, wie der Medienwissenschaftler Stig Hjarvard betont: ‚individual media are dependent on their technological features, aesthetic conventions and institutional framework, which may entail that the internet may have somewhat different consequences for religion than television‘. Das Medium ist nicht nur ein Träger oder Kanal für semantische Verweise, sondern formt in einem Wechselspiel die Bedeutungen von Codes, ihre Verwendung, die Kontexte, in denen sie auftauchen, und die Vorstellungen, die damit verbunden werden, massgebend mit. Die ‚Logik‘ der jeweiligen Repräsentation ist also eine medienspezifische: Jedes Medium verlangt nach je eigenen theoretisch-methodologischen Überlegungen und nach spezifischen methodischen Herangehensweisen. Auch ich werde deshalb für meine Frage nach einer konzeptuellen Herangehensweise an populärkulturelle Verweise auf religiöse Codes auf einen spezifischen Typus von Mediatisierungsprozessen fokussieren. Während die Rezeption religiöser Codes in Filmen, in Karikaturen, in Werbung, in Bildern bereits das Forschungsinteresse der Religionswissenschaft geweckt hat, wurde die vestimentäre Seite der Populärkultur bis anhin kaum erforscht. Ich werde in der vorliegenden Untersuchung meine theoretischen Gedanken deshalb an vestimentär-populärkulturellen Prozessen festmachen. (...) Das Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zur Erhellung der in der Religionswissenschaft wichtigen Diskussion um Religion und Populärkultur sowie des vielschichtigen Wechselspiels zwischen Religion und Kleidung zu leisten und diese beiden Blickwinkel zu verbinden.“ (19ff.) Zum Aufbau ihrer umfangreichen Untersuchung erklärt die Verfasserin: „Der Aufbau des vorliegenden Buches folgt dem circuit of culture, den ich nicht nur als religionswissenschaftliches methodologisches Instrumentarium verstehe, sondern als programmatisches systematisierendes Modell vorschlage. Nach dem Einstieg werden in Kapitel 2 die zentralen theoretischen Begriffe und Ansätze reflektiert. Dabei werde ich, einem material religion-Zugang verpflichtet, beim Blick auf Kleidung beginnen und dann zu Religion fortschreiten, die ich mit der Definition von Fritz Stolz umrei-

ße. In Kapitel 3 werden Kleidung und Religion auf einer theoretischen Ebene zusammengebracht und Blickrichtungen auf den Schnittbereich zwischen ihnen reflektiert. Kapitel 4 erläutert den dieser Studie zu Grunde liegenden systematisierenden *circuit of culture*. Ich erläutere seine Propagierung im Kontext der britischen Cultural Studies, reflektiere seine Chancen und Grenzen und formuliere ihn zu einem religionswissenschaftlichen Instrumentarium und Programm um, indem ich ihn adaptiere und neu anordne. In den folgenden Kapiteln 5 bis 12 führe ich die in Kapitel 4 aufgestellten systematisierenden Kategorien aus und erprobe sie an einer Fallstudie, wobei ich in Kapitel 5 die Methode erläutere und in das Fallbeispiel einführe. Ich folge bei der Analyse den Prozesskategorien des adaptierten Kulturzirkels und untersuche Repräsentation (Kap. 6), Produktion (Kap. 7), Verwendung (Kap. 8), Identität (Kap. 9), Regulierung (Kap. 10) und Emotion (Kap. 11) sowie die Verbindung zwischen diesen Prozessen (Kap. 12). Als Fallstudie habe ich mich für die vestimentäre Seite der Schweizer Black Metal-Szene (kurz: BM) entschieden. Dieses Beispiel wurde ausgewählt, weil es sich beim Black Metal um eine in der Religionswissenschaft noch wenig erforschte und gleichzeitig überschaubare populäre Musikszene handelt, in der häufig Codes aus unterschiedlichen religiösen Traditionen vestimentär verwendet werden. Das Beispiel dient dazu, die Komplexität der populärkulturellen Rezeption religiöser Codes darzulegen und die konzeptuellen Reflexionen sowie den adaptierten Kulturzirkel in einem klar abgesteckten Feld zu erproben. Am Ende werden die am Fallbeispiel gemachten Beobachtungen generalisiert und in Relation zur Theorie gelesen (Kap. 13). Im Ausklang wird der Nutzen des *circuit of culture* für die Religionswissenschaft noch einmal abschließend reflektiert.“ (23f.) Ein insgesamt beeindruckender Beweis für die Aussage „Fashion is my religion“!

2 Religion – Spiritualität – Literatur

Rudolf Englert hat im Herder Verlag (ISBN 451-38720-3) seine nachlesenswerten und zu einem Perspektivwechsel aufrufenden Überlegungen im Rahmen der Papst-Benedikt XVI.-Gastprofessur unter dem Titel **Geht Religion auch ohne Theologie** veröffentlicht. Der Autor schreibt zu Intention und Anlage: „Die im Folgenden zu verhandelnden Themen sollen nicht allein aus der Sicht der *Anbieter* von Theologie, sondern auch und vor allem aus der Sicht der möglichen *Abnehmer* von Theologie betrachtet werden. Dabei wird es um diese sechs Fragen gehen: 1. Gibt Religion noch zu denken? Verschiebungen in der Architektur des Religiösen 2. Wovon redet die Theologie eigentlich? Zum Gegenstand religiöser Rede 3. Sind da überhaupt Antworten möglich? Zum Charakter religiöser Fragen 4. Braucht man die Bibel heute noch? Zur Relevanz religiöser Traditionen 5. Kann Religion denn wahr sein? Zur Wahrheitsfähigkeit religiöser Überzeugungen und 6. Kann man Religion lernen? Zur Lehr- und Lernbarkeit von Religion. Dass versucht wird, diese Fragen aus der Fleischtheckenperspektive aufzugreifen, bedeutet zum Beispiel: Wenn darüber nachgedacht wird, inwieweit Religion noch zu denken gibt, geht es nicht in erster Linie darum, inwieweit Religion der *Theologie* noch zu denken gibt, sondern inwieweit sie dem religiös durchschnittlich ansprechbaren Menschen von heute noch zu denken gibt. Inwieweit wirft insbesondere die persönliche Religiosität von Menschen heute noch Fragen auf? Inwiefern ist sie noch mit gedanklichen Herausforderungen verbunden? Und inwieweit erwartet man sich von der Theologie noch Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Fragen und Herausforderungen? Oder wenn es um die Frage geht: ‚Wovon redet die Theologie eigentlich?‘, dann geht es nicht darum, den Gegenstand theologischer Rede in einer binnensprachlichen Terminologie zu bestimmen. Es geht

vielmehr darum, ihn aus der Sicht jener Menschen zu spiegeln, deren religiöse Selbstverantwortung die theologische Expertise ja eigentlich unterstützen soll. Was können diese Menschen mit dem anfangen, wovon die Theologie spricht? In dieser Weise könnte man nun alle sechs Fragen so akzentuieren, dass sie zeigen: Hier wird aus der Perspektive derer gedacht, für die Theologie letztlich eigentlich da sein sollte.“ (13f.) Es gelingt dem Buch sehr gut, „Herausforderungen realistisch zu erkennen, möglichst klar anzusprechen und zur Diskussion zu stellen“(184)!

In einer völlig neu überarbeiteten Auflage ist im Calwer Verlag (ISBN 7668-4520-7) das praxisbewährte Buch **Glauben ist menschlich. Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott** von Peter Kliemann erschienen. Es ist unter anderem erweitert worden um die beiden Kapitel „Gibt es eine christliche Ethik? *Handeln ist menschlich: Ethik, Ethos und Moral*“ und „Wie spät ist es? *Anmerkungen zu Zeit und Zukunft aus christlicher Sicht*“. Immer noch treffen die Ausführungen aus dem Vorwort zu: „Glauben‘ kann sich in unserer Sprache aber nicht nur auf einzelne Dinge, Personen oder Sachverhalte beziehen, sondern auch auf das Ganze des Lebens und das Ganze der Wirklichkeit. In diesem Sinn bekennen Christinnen und Christen, dass sie an Jesus Christus glauben. Der gekreuzigte Gott ist für sie Ursprung, Mitte und Ziel allen Lebens und aller Wirklichkeit. Andere Menschen vertrauen auf eine andere Sicht der Welt. Sie glauben zum Beispiel an die Kräfte des Marktes, an den Unterhaltungswert des Lebens, an Marx, an Freud, an den Zufall, an das Gesetz des Stärkeren oder einfach an sich selbst. Auch Paulus, der christliche Missionar des ersten Jahrhunderts, hatte wohl schon eine ähnlich plurale Situation vor Augen, wenn er in seinem ersten Brief an die Gemeinde der Hafenstadt Korinth schrieb, für andere Menschen sei ‚das Wort vom Kreuz‘ ‚ein Ärgernis‘ oder ‚eine Torheit‘, für Christinnen und Christen jedoch ‚Gottes Weisheit‘ und ‚eine Gotteskraft‘ (vgl. 1. Kor 1,18-25). Im vorliegenden Buch soll nun versucht werden, den christlichen Glauben zu durchdenken, und zwar so, dass deutlich wird, was er mit anderen Arten des Glaubens gemeinsam hat und was ihn von anderem Glauben unterscheidet. Dabei kann man sich sicher darüber streiten, wie wichtig es ist, den christlichen Glauben ausgerechnet zu *denken*. Ist es nicht viel wichtiger, dass wir an Jesus Christus glauben, und das mit ganzem Herzen und nicht so sehr mit dem Kopf? Und sollten wir unseren Glauben nicht viel mehr *leben* als lange über ihn nachzudenken? Wie immer man die Gewichte setzt: Dass der christliche Glaube auch gedacht und mit vernünftigen Argumenten begründet sein will, ist schon für das Neue Testament keine Frage. Im 1. Petrusbrief heißt es ganz unmissverständlich: ‚Seid allezeit bereit zur Verantwortung vor jedermann, der von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist!‘ (1. Petr 3,15) So war es schon in neutestamentlichen Zeiten unerlässlich, vielen Mitmenschen überhaupt erst einmal zu erklären, worum es im christlichen Glauben inhaltlich geht. Und bereits damals kamen Christen um das Durchdenken ihres Glaubens auch schon deshalb nicht herum, weil sie untereinander keineswegs immer einig waren, wie der gemeinsame christliche Glaube denn nun konkret in Lebenspraxis umgesetzt werden sollte. An der Notwendigkeit, den christlichen Glauben auch zu denken, hat sich bis heute kaum etwas verändert. In einem Zeitalter zunehmender Säkularisierung und Differenzierung des gesellschaftlichen Lebens ist sie nach 2000 Jahren Christentumsgeschichte eher noch dringlicher geworden.“ (10f.)

Als eine Art Tourismusführer, der interessierte Menschen zur Bibel als dem zentralen Buch unserer Kultur führen will, versteht sich Christian Nürnberger als Autor des im Gabriel Verlag (ISBN 522-30541-9) veröffentlichten Buches **Keine Bibel**. Er schreibt zu seinem Ansatz im Vorwort: „Eva verführt Adam, Kain erschlägt seinen Bruder Abel, Noah baut eine Arche. David besiegt mit nur einer Steinschleuder einen bis an die Zähne bewaffneten Krieger. Ein Kind wird geboren in einem Stall, wächst heran, stirbt qualvoll am Kreuz, kehrt nach drei Tagen unter die Lebenden zurück, fährt auf in den Himmel. Solche Geschichten vom Anfang der Welt bis zu deren Ende erzählt die Bibel. Sie werden hier nacherzählt und eingeordnet. Nicht alle, aber alle wichtigen, kurz und knapp, auf den Punkt. Es ist: Keine Bibel für Insider, kein Buch für Menschen, die alles bis ins Detail wissen wollen, sondern für Einsteiger, also die wachsende Zahl derer, die noch nie eine Bibel in der Hand hatten, aber endlich einmal wissen möchten, was eigentlich drinsteht. Ebenso ist es ein Buch für Wieder-Einsteiger, also für einst christlich Sozialisierte, die aber heute Mühe hätten, auch nur eine einzige biblische Geschichte lückenlos nachzuerzählen. Geschrieben wurde es ebenso für die Aussteiger, die mit der Bibel, Gott, Kirche, der Religion überhaupt schon vor langer Zeit abgeschlossen haben und seitdem meinen, damit nun endgültig und für immer ‚fertig‘ zu sein. Man sollte solch endgültige Beschlüsse ab und zu überprüfen, und dieses Buch ist auch ein leiser Appell, sich diesem Wagnis doch einmal zu stellen. Zu guter Letzt wendet sich dieses Buch auch an die gar nicht so geringe Zahl derer, die nach dem Versuch, die Bibel einmal ganz zu lesen, vorzeitig aufgegeben haben. Es ist gar nicht so einfach, mit der altertümlichen Sprache der Bibel, ihren vielen Wiederholungen, dem Durcheinander aus Erzählung, Predigt, Gesetzestext, Dichtung, Stammbäumen zurechtzukommen. Ohne ein Minimum an Hintergrundwissen wird man die Bibel nicht verstehen und den roten Faden, der das ganze Buch zusammenhält, nicht finden. Dieses notwendige Minimum an Hintergrundwissen wird hier mitgeliefert, der rote Faden sichtbar gemacht. Aber im Mittelpunkt stehen die biblischen Geschichten selbst. Es sind die Geschichten eines Gottes mit seinem Volk. Es wird erzählt, warum Gott überhaupt ein Volk braucht. Einzelne Mitglieder dieses Volkes treten hervor mit Namen, die wir noch heute tragen – manche vielleicht, ohne zu wissen, dass ihr Name aus der Bibel kommt. Abraham und Sarah, Josef und Maria, Anna, Benjamin, David, Elisabeth, Hanna, Jakob, Johannes, Jonas, Lea, Lukas, Lydia, Markus, Matthias, Michael, Mirjam, Noah, Paul, Peter, Philipp, Ruth, Thomas, Tobias ... Solche und viele weitere, hier nicht genannten Namen sind heute in aller Welt unter Juden, Christen und Muslimen verbreitet. Vielen dieser Namen werden wir in diesem Buch begegnen. Sie sind verbunden mit fast allem, was das Leben und das Menschsein in allen Zeiten und Kulturen ausmacht: Geschichten von Gier, Macht, Sex, Neid, List, Hass, Glück, Gnade, Wunder, Rettung, Vergebung und Barmherzigkeit. Es sind Geschichten, die Geschichte gemacht haben. Sie sind unserer Kultur eingeebnet und mehr als ein Jahrtausend lang als historische Tatsachenberichte gelesen worden. Sie schufen das christliche Welt- und Menschenbild. Sie legitimierten die Herrschaft der Kaiser und Könige von Gottes Gnaden«. Sie verliehen der Kirche eine ungeheure Macht, die sie mal zum Guten nutzte, mal zum Bösen missbrauchte. Biblische Geschichten lieferten die Baupläne für die Kirche, staatliche Ordnungen und Institutionen. Sie definierten das Verhältnis von Mann und Frau, Eltern und Kindern und das Verständnis von Ehe und Familie. An ihnen orientierten sich Architekten und Baumeister bei der Gestaltung von Städten, Kirchen, Klöstern und weltlichen Gebäuden. Feiertage, der Kalender, die ganze christliche Zeitrechnung wurzeln in der Bibel. Ihre Geschichten liefern den Grundstoff für Taufen, Firmungen, Konfirmationen, christliche Hochzeiten und Begräbnisse. Figuren

und Szenen aus der Bibel dienten als Motive für Dichter, Maler, Bildhauer, Holzschnitzer, Komponisten. Noch heute ist die Kunst durchtränkt mit biblischen Elementen. Selbst Satiren – man denke nur an Monty Pythons ‚Leben des Brian‘ – und atheistische Texte spielen oft auf biblische Erzählungen und Motive an. Daher lässt sich behaupten: Die Bibel ist die Grundlage von fast allem, was unsere Kultur- und Geistesgeschichte ausmacht. Sie ist das Buch, ohne das man nichts versteht.“ (10f.) Eine gelungene Anbahnung ersten Kennenlernens dieser Grundlage!

Wo Kinder sind, ist Gott schon da. Überraschungen und Entdeckungen in der Familie lautet der Titel des im Patmos Verlag (ISBN 8436-1265-4) erschienenen Buches von Albert Biesinger, das anhand von vielen Praxistipps Religiosität in der Familie als Bereicherung und Geschenk für Groß und Klein anschaulich empfehlen möchte. Ein Kapitel handelt beispielsweise davon, wie eigene Erfahrungen und Vorstellungen von religiöser Erziehung weiterentwickelt werden können: „Viele Erziehungsstile aus unserer eigenen Kindheit und Jugendzeit sind nicht zielführend. Es ist grundlegend wichtig, eigene Erlebnisse, auch religiöse Erlebnisse, in der eigenen Erziehung nicht zum Maßstab für die Kommunikation mit unseren Kindern heute zu machen. Ebenso wie in anderen Bereichen können und dürfen wir nicht einfach unsere Erfahrungen aus der eigenen Kindheit unreflektiert übertragen. Zumindest ist ein biografischer Reflexionsprozess angebracht. Es gibt zweifellos ‚Gottesbilder‘, die uns Menschen nicht guttun: Bilder von Gott, die Angst machen und einschüchtern. Der Jesuit Karl Frielingsdorf hat ‚dämonische Gottesbilder‘ ausführlich beschrieben und kritisiert: Vorstellungen von einem Buchhalter-Gott, Leistungs-Gott und Todes-Gott sind nicht nur für Kinder abträglich und theologisch unsinnig. Es ist religionspädagogisch verboten, Kindern Angst zu machen oder Gott für eigene Erziehungszwecke und Vorstellungen zu gebrauchen, um sich besser durchsetzen zu können. Religiöse Bildung will dazu anregen, die Botschaft des Christentums (wieder) zu entdecken und weiter zu kommunizieren. Jesus war kein Asket, er hat keine religiösen Übungen minutiös vorgeschrieben. Seine Botschaft ist die Dynamik von Liebe: Selbstliebe, Gottesliebe und Nächstenliebe. Sie ist die Freude des angekommenen Reiches Gottes als Fülle des Lebens für alle Menschen. Jesus wendet sich gegen alles, was uns daran hindert, Gott wahrzunehmen. Er wendet sich gegen Unterdrückung und Ungerechtigkeit, speziell auch für Frauen. Einmalig und unerhört für seine Zeit holt er Frauen aus ihrer gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit. Er bewahrt eine Frau davor, gesteinigt zu werden. In seinem Jüngerkreis finden sich beeindruckende Frauen. Dies ist hochrelevant für unsere heutigen Diskussionen zu Rolle und uneingeschränkter Würde von Frauen in der katholischen Kirche. Für mich ist es eine faszinierende Lebensaufgabe, gemeinsam mit anderen nach dem letzten Sinn des Lebens zu suchen: Gott ist die Herkunft meiner Herkunft – mein Schöpfer. Gott wohnt in mir, er umhüllt und begleitet mich in meinen Jahren auf dieser Erde. Gott gibt meiner Zukunft über den Tod hinaus eine Zukunft. Es geht darum, den – angesichts der Millionen Jahre, seit es Menschen gibt – kurzen Zeitraum, der uns hier auf dieser Erde von Gott als Gabe und Aufgabe gegeben ist, im Tiefsten als *Existenz in Gottesbeziehung* zu entdecken, mit anderen zu teilen und die großen Zusagen Gottes für unser Leben zu realisieren und zu feiern. Gottesdienste sind dabei wichtige Erfahrungsräume, die lebensnah und alltagsorientiert so gestaltet werden sollten, dass sich unser Leben in der Gottesbeziehung realisieren lässt. Dafür müssen Sie nicht das ‚Ganze des Glaubens glauben‘, das kann ich auch nicht, das kann auch ein Bischof oder ein Papst nicht. Aber ‚an einer Ecke‘ mit Gott Kontakt aufzunehmen, ihm zu

danken oder zu klagen, manchmal auch ihn anzuklagen, das ist ein möglicher und für viele auch realistischer Zugang zu religiöser Elternkompetenz. Manche Fragen von Kindern können wir nur vorläufig beantworten. Dies ist sogar ein gutes Zeichen, weil wir damit für uns selbst und vor Gott zugeben, dass wir die tieferen Geheimnisse bisweilen einfach (noch) nicht verstehen können, wir beispielsweise einfach nicht wissen, warum zu unserem Leben Leid gehört, warum Kinder tot geboren werden und junge Mütter an Brustkrebs sterben. Ein solches Verständnis von religiöser Bildung gibt dem Geheimnis Raum, Freiheit und Weite, ohne dass wir alles wissen und verstehen müssen. Wichtig ist es, authentisch zu sein und das Gespräch nicht zu verweigern.“ (53ff.)

Mirjam Schambeck und Elisabeth Wöhrle sind die Verfasserinnen der in der Reihe „Franziskanische Akzente“ im echter Verlag (ISBN 429-05483-0) veröffentlichten nachhaltigen Impulse **Im Innern barfuß. Auf der Suche nach alltagstauglichem Beten**. Sie erklären zu ihrem Thema: „Und dann kommt die große Frage: Wo kann ich meinen Hunger stillen – oder gewendet auf das Gebet: Wie geht Beten? Was ist es überhaupt? Erschöpft es sich im Reden mit etwas Größerem, mit Gott? Ist Beten identisch mit Liturgie, also damit, rituelle Gebete zu vollziehen, an der Eucharistiefeier teilzunehmen oder an gemeinsamen Gebetszeiten? Ist Beten etwas, das man in der Kirche macht – also einem eigens dafür vorgesehenen Ort und einer speziell reservierten Zeit? Was hat Beten mit mir zu tun? Ist es alltagstauglich – also so, dass es in meinem Alltag wurzelt, meine erlebten Banalitäten Thema des Gebets sind und meinen Alltag in Gott hineinhebt? Macht Beten Gott auffindbar auch in den Unwichtigkeiten meines Lebens? Die Brotvermehrungserzählung war uns Anstoß, die Menschen, die mit uns meditieren, jede Woche neu, mit diesen Fragen nicht einfach wegzuschicken. Seht ihr doch nach, was ihr habt. Zugegeben, auch die folgende Erfahrung teilen wir mit den Jünger*innen der Brotvermehrungserzählung: Es ist viel zu wenig, was wir zu bieten haben, es reicht nicht, deshalb ist es wohl besser, die Leute zu beredteren Meister*innen zu schicken, so dachten wir. Nun aber haben wir es gewagt, ein Buch zu schreiben, wie Beten aus unserer Sicht gehen kann: barfüßig nur – und damit sehr unmittelbar mit dem Boden verbunden, also der Welt, die unseren Alltag ausmacht. Barfüßig, das heißt für uns auch: durchlässig für den Boden, auf dem wir stehen, die Welt, die uns umgibt, vielleicht so, wie Hilde Domin (1909-2006) dies auf ihre feinsinnige Art formuliert: Wir müssen dünne Sohlen tragen / oder barfuß gehen. / Was wir berühren, / mit leichtem Finger berühren, / mit wachen Fingerspitzen. / Nichts achtlos. Und schließlich ist für uns das Bild, ‚im Innern barfüßig‘ zu werden, auch eine Einladung, gerade angesichts der erschreckenden Erkenntnisse über den Klimawandel und der erforderlichen Schritte für eine gesunde Schöpfung, anzufangen, Gewohntes abzulegen und einfacher zu leben – barfüßig eben. Das ist sicher ein Risiko und in politischen Debatten eher belanglos oder gefürchtet. Für uns ist das barfüßige Herz aber ein starkes Bild, Sicherheiten abzulegen, der Verletzlichkeit zu trauen, mit dem Teilen zu beginnen und gerade darin offen zu werden für Gott, der alles Leben hält und erhält. Dass unsere Erfahrungen mit dem Beten auch andere sattmachen, haben nicht wir zu entscheiden. Aber es sei diesem Buch als Wunsch mitgegeben, dem eigenen Hunger nach Glück und nach Leben viel zuzutrauen. Er ist eine gute Spur, Gott mitten in unseren meist unwichtigen Alltäglichkeiten zu entdecken, die aber doch unser Leben ausmachen. Immer durchlässiger auf Gott hin, im Innern eben barfüßig zu werden, ist für uns insofern eine Grundbeschreibung des Gebets, die wir im folgenden Buch entfalten wollen Angeregt durch die franziska-

nische Spiritualität, inspiriert durch Texte und Gedichte von Gottsucher*innen, die sich so verstehen, und Dichter*innen, die sich selbst wohl kaum als religiös bezeichnen würden, aber Texte geschrieben haben, die oft besser als herkömmliche Gebetstexte unsere tiefen Fragen ausloten, geht der Band der Frage nach, was Beten ist und wie Beten alltagstauglich geht. Dazu spannen wir im zweiten Kapitel ein Panorama auf, das den weiten Horizont des Gebets skizziert. Sosehr das Gebet nämlich gesucht, praktiziert, beiseitegelassen wird oder leer bleibt, so sehr erinnert es an die Grundfragen, die uns Menschen umtreiben: Woher komme ich? Was gibt meinem Leben Sinn? Wo finde ich Glück? Wohin gehe ich? Im dritten Kapitel werden entlang von biblischen Erfahrungen, die auch Franziskus (1182-1226) und Klara (1193- 1253) wichtig waren, Verdichtungen aufgespürt, was Beten ist und wozu, biblisch gesehen, das Gebet anstiftet. Das vierte Kapitel stellt ganz praktisch Gebetsweisen vor, die wir als alltagstauglich empfinden und von denen wir hoffen, dass sie Menschen in ihrem Alltag bewegen, auf ganz persönliche, je ihre Weise nach Gott zu fragen und von ihm gefunden zu werden.“ (11ff.)

Dem Göttlichen auf der Spur ist auch Patrick Roth in seinem im Herder Verlag (ISBN 451-38809-5) erschienenen Buch **Gottes Quartett. Erzählungen eines Ausgewanderten**. Im Umschlagtext heißt es zum Inhalt: „Der Tod seiner Therapeutin bewegt einen bekannten Schriftsteller dazu, nach Los Angeles zurückzufliegen, um an ihrer Gedenkfeier teilzunehmen. Im Gepäck hat er das *Gottesquartett*, vier fesselnde Erzählungen, die er ihr gewidmet hat. Während die Stadt von Bränden bedroht wird, liest und bespricht er die Texte im Kreis seiner Freunde. Patrick Roth inszeniert diese packende Rahmenhandlung rund um jene vier zentralen Erzählungen, die die Erfahrung biblischer Figuren wie Abraham, Samuel, Simson und Paulus bündeln. (...) Es geht dabei um menschliche Ur-Erfahrungen, um religiöse Suche, um brennende Sehnsucht.“ Das Gottesquartett mündet im Rahmen eines Epilogs in einen vom Autor neu übersetzten 23. Psalm als „Wandlungs- und damit als Auferstehungspsalm“ (224)!

Und schließlich ist auf die evangelische Engelslehre für Schule und Gemeinde hinzuweisen, die Haringke Fugmann im Claudius Verlag (ISBN 532-62838-6) mit dem Titel **Engel sind auch nicht mehr das, was sie waren** veröffentlicht hat. Es geht dem Autor nicht darum, „das geballte theologische Fachwissen der letzten 2000 Jahre zu erschließen und zu präsentieren, sondern darum, für theologische und theologisch-pädagogische Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in der Kirche theologisch sinnvolle und konkrete Sprachmöglichkeiten zu eröffnen, um in Schule und Gemeinde über Engel zu sprechen. Dafür müssen wir jedoch auch noch den weiteren Rahmen des Themas mit in den Blick nehmen: Mit den Engeln ist zugleich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Säkularisierung und Spiritualität gestellt. Nur wenige Fachleute dürften heute noch die These vertreten, dass die Gesellschaft immer säkularer wird. Zwar treten tatsächlich immer mehr Menschen aus den Kirchen aus, wenden sich vom organisierten Glauben ab, interessieren sich schlichtweg nicht mehr für religiöse Fragen oder praktizieren andere Formen von Spiritualität, aber Soziologen zeichnen ein differenzierteres Bild: Hubert Knoblauch etwa vertritt in seinem Buch ‚Populäre Religion‘ (2009) die These, dass Religion zugleich zunehmend populär werde: Die Grenzen zwischen Sakralem und Profanem verschwimmen. Säkulare Kommunikationsformen dringen in die Kirchen ein (man denke an die ‚Eventisierung

des Papstbesuchs') und sakrale Formen werden in scheinbar völlig unreligiöse Kontexte versetzt (Stichwort ‚Priester des Techno‘). Das Gleiche gilt für Inhalte, die zunehmend verflüssigt werden. Knoblauch schreibt: ‚Die populäre Religion ist also durch Entgrenzung charakterisiert‘ Aber, und das ist das eigentlich Spannende an seinen Überlegungen: ‚Die Entgrenzung bedeutet [...] nicht die Auflösung bisheriger Institutionen und Organisationen der Religion‘.“ (267) Auf den Punkt gebracht und im Blick auf unser Thema könnte das heißen: Auch in Zukunft werden sich die Menschen mit ihren Fragen nach Engeln wohl an Theologie, Kirche, Geistliche und Lehrer und Lehrerinnen wenden – und zugleich werden sich die geflügelten Gestalten wohl nicht mehr einfangen und wieder in ihre ursprüngliche religiöse Heimat zurück übersiedeln lassen wollen.“ (7ff)

3 Unterrichtsmaterialien und -medien

Drei empfehlenswerte Bilderbücher aus dem Gabriel Verlag gilt es anzuzeigen: Zum einen **Noah baut ein großes Boot** (ISBN 522-30555-6) mit Texten und einfühlsamen Illustrationen von Antonia Woodward in der Übersetzung von Nina Scheweling zu einer zentralen biblischen Geschichte für Kinder ab drei Jahren. Sodann ebenfalls für Kinder ab drei Jahren **Das große Wimmelbuch der Feste** (ISBN 522-30539-6) von Damaris Knapp mit Illustrationen von Carmen Hochmann in der bewährten Reihe „Dein kleiner Begleiter“ samt informativen Ausklappseiten, auf denen die Geschichte zum jeweiligen Fest erzählt wird. Für Kinder ab fünf Jahren haben Mechthild Schroeter-Rupieper als erfahrene Familientrauerbegleiterin und Imke Sönnichsen als Illustratorin das wertvolle Buch **Geht Sterben wieder vorbei?** (ISBN 522-30564-8) geschrieben und gezeichnet mit echten Kinderfragen zu Tod und Trauer sowie kind- und sachgerechten Antworten darauf. Das große ökumenische Praxisbuch mit Liedern, Geschichten und bewegten Spielen im Kindergarten **Kommt, wir entdecken das Kirchenjahr!** von Martina Helms-Poschko und Christian Hüser ist im Don Bosco Verlag (ISBN 7698-2454-4) erschienen. Es enthält auf 200 Seiten anregende Angebote und Ideen zu über 20 Festen des christlichen Kirchenjahres und eine Musik-CD mit Liedern zum Buch. Im Gütersloher Verlags- haus (ISBN 579-07161-9) ist **Das große Bibel-Vorlesebuch mit 35 Erzählungen durch das Kirchenjahr** von Frieder Harz mit Illustrationen von Andrea Lienhart veröffentlicht worden. Der ausgezeichnete Band enthält auf 360 Seiten hervorragende Erzähl- und Vorleseanregungen für Kindergarten, Grundschule, Kindergottesdienste und Familien, die durch Gesprächsimpulse und religionspädagogisches Material für den direkten und praktischen Einsatz ergänzt sind. Eine wertvolle Schatztruhe und gelungene Antwort auf die Frage, wie die Bibel als „Grund-Buch“ des christlichen Glaubens „zu einem offenen vielfältigen Bilderbogen der Botschaft von der heilsamen Beziehung zu Gott und der Hoffnung, die aus dieser Beziehung erwächst, werden kann“ (7). In der Tat: „Dieses Vorlesebuch unterstützt auf vielfältige Weise dabei, die Bedeutung des in der Bibel Überlieferten für unsere Gegenwart zu entdecken: in den Suchhilfen zum Finden der geeigneten Bibelgeschichten für bestimmte Situationen; beim Vorlesen in Kindergruppen und Schulklassen, beim Bereichern der Festrituale mit zugehörigen Festgeschichten in Kita, Schule, Gemeinde und Familien, auch zum absichtslosen Stöbern im Buch und Hängenbleiben an einzelnen Geschichten, als Wegweiser zu Entdeckungsreisen in die Welt der Bibel – und nicht zuletzt auch zum Finden von Anregungen für das eigene, selbstständige Weitererzählen biblischer Geschichten“ (12)!

Zwei neue Spielfigurensätze für die Erzählschiene sind im Don Bosco Verlag erschienen: **Der barmherzige Samariter** (EAN 4260179515118) und **Auf dem Weg nach Emmaus** (EAN 4260179516412) mit ausgestanzten Figuren und Kulissen, Umrisszeichnungen zum Selbstbemalen und Begleitheften mit Geschichte, Spielideen zur Umsetzung und Tipps zum Umgang mit dem Material. Ebenfalls im Don Bosco Verlag hat Britta Viorin in der bewährten Reihe „Stationenlernen Religion“ die beiden Arbeitsmaterialien **Zachäus auf dem Baum** (EAN 9783769824599) und **Martin Luther** (EAN 9783769824582) für den Religionsunterricht mit Kamishibai herausgebracht. Das methodenreiche Material besteht unter anderem aus Einführungen zum Stationenlernen und religionspädagogischen Erläuterungen, Legematerialien, Kopiervorlagen, Materialkarten und Reflexionshilfen. Im Persen Verlag sind drei Neuerscheinungen zu verzeichnen: **Weihnachten entdecken mit dem Kamishibai** (ISBN 403-20528-9) von Martina Kripp für die 1.-4. Klasse, **Lapbooks: Weltreligionen** (ISBN 403-20555-5) von Klara Kirschbaum für die 2.-4. Klasse und **Lapbooks: Weltreligionen** (ISBN 403-20633-0) von Martina Kripp für die 5. und 6. Klasse mit praktischen Hinweisen und Gestaltungsvorlagen.

Im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 525-70291-8) haben Susanne Bürig-Heinze, Josef Fath, Rainer Goltz, Christiane Rösener und Beate Wenzel in evangelisch-katholischer Zusammenarbeit das empfehlenswerte Schulbuch **Religion im Dialog Klasse 7/8** erarbeitet. Es gliedert sich in sieben Kapitel: 1. Der Mensch auf der Suche nach Anerkennung 2. Erfahrungen mit Gott 3. Religion(en) begegnen 4. Prophetisch reden 5. Jesu Botschaft begegnen 6. Wozu brauchen wir Kirche(n)? 7. Vielfalt der Religionen, ergänzt um sieben informative Seiten zu Methoden. Wolfram Eilerts und Heinz-Günter Kübler haben im Calwer Verlag (ISBN 7668-4334-0) das neue **Kursbuch Religion elementar 3** für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr herausgegeben. Es enthält 14 Kapitel: 1. Religion. Was ist das? 2. Der Mensch. So kann Leben gelingen 3. Liebe. Beziehung kann man lernen. 4. Sterben, Tod ... und was dann? 5. Jesus Christus. Mensch und Gottessohn 6. Die Bergpredigt. Jesu Masterplan 7. Gewalt. Ursachen, Formen und Folgen 8. Gott. Glauben und Zweifeln 9. Ethisch handeln. Entscheidungen treffen 10. Christliche Vorbilder. Menschen in der Nachfolge 11. Kirche. Zwischen Gott und Welt 12. Religiöse Gruppen. Alles Sekte oder was? 13. Die Bibel. Entstehung, Bedeutung, Spuren 14. Fernöstliche Religionen. Hinduismus, Buddhismus, ergänzt um Methoden-Kiste, Reli-Lexikon und Kompetenz-Check. Den Abschluss der Buchhinweise bildet das im Calwer Verlag (ISBN 7668-4517-7) erschienene Schülerheft **Kirche plus** von Beate Großklaus und Matthias Imkampe in der bewährten Reihe „Oberstufe Religion“. Es gliedert sich in die Kapitel A. Erfahrungen B. Analyse C. Kirche mit Zukunft D. Entstehung E. Organisation F. Brennpunkte G. Option für die Armen sowie H. Kirche und andere Religionen und beinhaltet ausdrucksstarke Texte und Illustrationen.