



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

20. Jahrgang 2021, Heft 2

ISSN 1863-0502

Thema: “Wenn sich die Mitte auflöst...” – Große und kleine Narrative in Gesellschaft und Religionspädagogik

Schreiner, M. (2021). Hinweise auf aktuelle religionspädagogisch interessante Publikationen. *Theo-Web* 20(2), 339–389.

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



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

Hinweise auf aktuelle religionspädagogisch interessante Publikationen

**Professionalisierung des Religionslehrerberufs – Sprachsensibler
Religionsunterricht – Religion inklusiv unterrichten –
Bewertungskriterien ethischer und religiöser Urteilskompetenz –
Theologie und Digitalität – Jugendliche und ihre Konfirmation –
Evangelische Schulseelsorge in Zeiten von Corona – Diakonie im
miteinander – Den Koran verstehen lernen – Theologie-gendergerecht?
– Christsein auf evangelisch – Die Bibel sportlich nehmen –
Digitalisierung und die großen Fragen ...**

- 1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik**
- 2. Konfirmation – Schulseelsorge – Diakonie**
- 3. Interreligiöse Bildung**
- 4. Andere theologische Disziplinen**
- 5. Bilderbücher und Kinderbücher**
- 6. Unterrichtsmaterialien**

1 Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Den eindrucksvollen Auftakt zur diesmaligen Bücherrundschau gestaltet die von Henrik Simojoki, Friedrich Schweitzer, Julia Henningsen und Jana-Raissa Mautz im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 506-76056-2) verfasste Untersuchung **Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik**. In ihrer Einleitung zu dem umfangreichen Band präzisieren die Autor*innen zunächst die Begriffe Professionalisierung und Professionalität: „*Professionalisierung* im hier gemeinten Sinne betrifft den historisch-institutionellen Prozess, in dem der Lehrerberuf seine spezifische professionelle Gestalt angenommen hat; *Professionalität* hingegen bezeichnet die Eigenschaften und Fähigkeiten, über die eine professionelle Lehrkraft verfügen muss. Sodann wird heute auch bei der Lehrerbildung von einem Prozess der Professionalisierung gesprochen. In diesem Falle geht es dann um Professionalisierung als individuellen Vorgang, während der historische Zusammenhang sich auf die kollektive Ebene bezieht. Im Übrigen verweisen beide Ebenen aufeinander, was in der heutigen Diskussion zur Lehrerbildung zu wenig im Blick ist: Ohne die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als einer kollektiv-institutionellen Voraussetzung sind individuelle Professionalisierungsprozesse kaum denkbar. Das Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse im vorliegenden Band beschrieben werden, zielt auf die in der religionspädagogischen Forschung identifizierte Lücke, indem es die Professionalisierung des Religionslehrerberufs ins Zentrum stellt.“ (XVII). Die Fragestellung der Untersuchung wird wie folgt skizziert: „Vorliegende Darstellung fußt auf einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Projekt,

das an den Universitäten Bamberg und Tübingen 2016-2020 kooperativ durchgeführt wurde. Auf weitere, auch internationale Kooperationen wird am Ende dieser Einleitung noch einzugehen sein. Das Projekt zielte darauf, *den historischen Prozess der Professionalisierung des Religionslehrerberufs in der Bundesrepublik Deutschland im Zeitraum von 1949 bis 1990 als Voraussetzung für das Verständnis von Professionalität in diesem Bereich zu rekonstruieren*. Leitende Forschungsfragen waren, jeweils im Blick auf den genannten Untersuchungszeitraum:

- Wie lässt sich die Professionalisierung des Religionslehrerberufs konzeptualisieren und historisch erforschen?
- Welche Merkmale und Muster der Professionalisierung zeigen sich in der Geschichte der Religionspädagogik?
- Welche Faktoren haben die Professionalisierung von evangelischen Religionslehrkräften und evangelischem Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland bestimmt?

Aus dieser übergeordneten Zielperspektive und den genannten Forschungsfragen ergeben sich drei interdependente Teilziele, die zugleich auf grundlegende Analyseebenen verweisen. Im Blick auf den genannten Zeitraum werden

1. Professionalisierungsphänomene in der *akademischen Ausbildung* von Religionslehrkräften anhand ausgewählter Standorte und Institute entlang zentraler professionstheoretischer Analysegesichtspunkte rekonstruiert,
2. die spezifische Strukturiertheit des *Professionswissens von Religionslehrkräften* im Sinne von Wissenstypen, wie sie sich in religionspädagogischen Fachdiskursen, Kernpublikationen und Lehrbüchern manifestieren, kategoriengeleitet nachgezeichnet,
3. die *professionspolitischen Strategien und Stellungnahmen* einerseits evangelischer *Religionslehrerverbände*, andererseits der *Evangelischen Kirche in Deutschland* vor dem Hintergrund der rechtlichen und schulpolitischen Rahmenvorgaben exemplarisch ausgeleuchtet.

Einen weiteren Horizont stellte das Interesse an *internationaler Vergleichbarkeit* dar. Auch wenn es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht unmittelbar um einen Beitrag zur international-vergleichenden Religionspädagogik handelt bzw. handeln konnte, wurde die Studie doch durchweg so angelegt, dass sie für (spätere) internationale Vergleiche anschlussfähig ist.“ (XXII) Die wichtige Studie ist folgendermaßen aufgebaut: „Den Schwerpunkt bilden die ersten beiden, zugleich auch umfangreichsten Teile zur Ausbildung der Religionslehrkräfte sowie zum Professionswissen. Der dritte Teil bezieht sich auf die professionelle Selbstorganisation sowie die Professionspolitik und fällt aus den genannten Gründen kürzer aus. Der vierte Teil, der in englischer Sprache gehalten ist, umfasst eine knappe Zusammenfassung der ersten drei Teile im Blick auf eine internationale Leserschaft. Er nimmt zugleich die Frage auf, in welchem Sinne das vorgestellte Untersuchungsdesign auch für einen internationalen Vergleich geeignet ist. Daran knüpfen Rob Freathy und Stephen Parker mit ihrem Beitrag an, indem sie zeigen, wie dieses Design auf die Entwicklungen in England im Blick auf die Professionalisierung des Religionslehrerberufs seit 1945 angewendet werden kann. Am Ende des Bandes stehen zusammenfassende Überlegungen sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsaufgaben und -möglichkeiten.“ (XXXVIII). Ein Grundlagenwerk für die religionspädagogische Lehrerprofessionsforschung!

Im Themenbereich religionspädagogische Profession, Professionalisierung und Professionalität ist auch die im Verlag W. Hohlhammer (ISBN 17-041640-6) erschienene Hannoveraner Habilitationsschrift **Studentische Rollenkonzepte im Praxistest. Einflussfaktoren und Entwicklungsverläufe** von Nina Rothenbusch verortet. Das vorgestellte Forschungsprojekt leistet einen wichtigen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung „und eröffnet einen Zugang zu individuellen Professionalitätskonzepten von Studierenden als zukünftigen Religionslehrkräften. Die Ergebnisse geben Einblicke in Bereiche der Bildungsforschung, wie z.B. berufsbiografische Ansätze, Wirksamkeit universitärer Ausbildung, berufsbezogene Überzeugungen und gleichzeitig zeigen sie, wie Studierende mit religionspädagogischen Alleinstellungsmerkmalen (wie z.B. Unverfügbarkeit eines zentralen Unterrichtsgegenstandes, Religionslehrkräfte als per Vokation beauftragte Vertreter der Konfession/ Kirche) umgehen.“ (353). Die innovative Studie ist wie folgt aufgebaut: „Um den zentralen Ergebnissen Rechnung tragen zu können, werden im ersten Teil der vorliegenden empirischen Untersuchung ausgewählte Themen im Kontext der universitären Lehramtsausbildung erörtert (Kap. 2). Zunächst soll der Lehramtsausbildung Ev. Religion und den damit in Verbindung stehenden Kompetenzanforderungen aus verschiedenen Perspektiven Beachtung geschenkt werden. Diese Anforderungen gilt es vor allem vor dem Hintergrund einer sich im Wandel befindlichen Gesellschaft zu verstehen, wobei dem Aspekt der religiösen Sozialisation besondere Aufmerksamkeit zukommt. Anhand aktueller empirischer Befunde werden zum einen Einblicke in die heterogenen Voraussetzungen der Studierenden eröffnet, und zum anderen wird aufgezeigt, inwieweit sich diese Befunde in studentischen und berufsspezifischen Rollenkonzepten von RL niederschlagen. Daran schließt sich die Frage an, wie im Verlauf universitärer Ausbildung Lernprozesse so konzipiert werden können, dass diese sich günstig auf die Professionalisierung der Studierenden auswirken, und welche Funktion dabei selbstständiges Planen und Handeln, Reflexion und feedbackgebende Begleitung innehaben können. Empirische Befunde geben dabei Auskunft über bereits Bekanntes und zeigen diverse Forschungsdesiderate auf, die in Teilen durch das vorliegende Projekt bearbeitet werden. Es erfolgt eine Konkretisierung und Zuspitzung der Forschungsfrage, die dann zur Konzeption des Projekts überleitet. Um zunächst eine allgemeine Orientierung zum Aufbau der Untersuchung zu ermöglichen, wird im dritten Kapitel die Gesamtkonzeption umfassend beschrieben. Dabei werden die unterschiedlichen Forschungs- und Datenerhebungsphasen jeweils separat betrachtet, Erkenntnisse und Konsequenzen skizziert, und es wird der Forschungsprozess der Grounded Theory in seiner Komplexität dargelegt. Der Prozess der Datenerhebung wird im vierten Kapitel über alle Prozessphasen und aus den unterschiedlichen Perspektiven detailliert offengelegt. Dabei erfolgt kleinschrittig eine erste Analyse und Bewertung des Ertrages hinsichtlich der Relevanz für den Forschungsprozess bzw. die Forschungsfragen. Im fünften Kapitel wird der Prozess der Datenauswertung über die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens beschrieben, die jeweiligen Ergebnisse werden dargestellt und daraus resultierende Konsequenzen aufgezeigt. Im Zusammenhangsmodell (Kap. 6) können dann die Zwischenergebnisse sinnvoll zusammengefügt sowie systematisch auf konkretem Datenmaterial basierend erläutert werden. Abschließend (Kap. 7) erfolgt eine umfassende Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen.“ (20f.)

In der bewährten Reihe „Themen der Theologie“ hat Bernd Schröder im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 8252-5749-1) den vorzüglichen Band **Bildung** herausgegeben. In seiner Einführung begründet Schröder die Struktur dieses Bandes:

„Die Struktur dieses Bandes lässt sich angesichts der vorgängigen Überlegungen doppelt begründen: Sie reagiert zum einen auf Desiderate, die sich in der theologischen Bildungsreflexion bzw. aus deren Lücken ergeben. So bringt sie zum Leuchten, was aus der alt- und neutestamentlichen Wissenschaft, in Kirchengeschichte und Systematischer Theologie zur Erhellung von »Bildung« beigesteuert werden kann, lässt ergänzend eine Stimme aus der empiriekritischen Pädagogik zu Wort kommen und gibt einem Seitenblick auf Bildungsdiskurs und -praxis in nicht-christlichen Religionen Raum. Zum anderen genügt dieser Band damit schlicht den Reihenvorgaben. Doch anders als bei durch und durch theologisch verwurzelten und gebrauchten Begriffen wie /Taufe/, /Abendmahl/ und /Kirche/ gilt es im Falle des Begriffs /Bildung/ Folgendes bewusst zu halten: Bildung gibt zwar theologisch zu denken, ist jedoch gegenwärtig (genauer gesagt: schon seit etwa 250 Jahren) keine exklusive Domäne theologischer Reflexion – im Gegenteil: Es ist die Theologie, die ihre Reflexionspflicht und ihre Reflexionsoptionen zur Bildung nur unregelmäßig wahrgenommen, z. T. sogar brachliegen lassen hat. Bildung ist zudem auch in der Sache keineswegs (als) das Privileg der Getauften (zu verstehen), sondern seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als eine anthropologische Option (»Bildsamkeit«), als Gegenstand einer weltweit auf Realisierung drängenden Vision, als Menschenrecht erkannt, bedacht und realisiert worden. Dementsprechend ist sie auch Gegenstand von vielerlei Wissenschaften - von der Erziehungswissenschaft bis zur Fachdidaktik, von der Bildungsökonomie bis zur Bildungstheorie, von der Architektur bis zur Theologie. Nach mancherlei Wechseln der Leitwissenschaft und Bildungsparadigmen beansprucht gegenwärtig eine sich selbst als – primär, wenn nicht allein – empirische Wissenschaft begreifende *Bildungsforschung* die einschlägigen Disziplinen bzw. ihre Ergebnisse zusammenzuschauen, durchaus auch unter Einschluss historischer und philosophischer Bildungsforschung, denen indes nicht mehr als eine Nebenrolle zugewiesen wird. So kommt es, dass in einem einschlägigen Kompendium weder von Theologie, geschweige denn von Religionspädagogik, noch von religiöser Bildung oder dem fundamentalanthropologischen Zusammenhang von Religion und Bildung die Rede ist. Selbst unter der Voraussetzung, dass dort eingeräumt wird, dass »das Forschungsgebiet [...] nur unscharf abzugrenzen ist, Bildungsforschung also einen sehr weiten Forschungsbereich, der keineswegs allein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet wird, darstellt« und es sogar in einem ca.1.500 Seiten umfassenden Handbuch »nicht möglich [ist], alle Teilbereiche zu berücksichtigen«, muss diese Lücke all jene irritieren, denen an einem umfassenden Verständnis von Bildung und an einer über die eigenen Wurzeln und sachlichen Horizonte aufgeklärten Bildungswissenschaft gelegen ist. Auch wenn es derzeit die empirische Bildungsforschung ist, die die Deutungshoheit über das enzyklopädische Gefüge einschlägiger Wissenschaften, über Aufgabe, methodologischen Zuschnitt und dringliche Desiderate des Fachgebietes beansprucht, bleiben doch manche mit der Rede von (empirischer) Bildungsforschung vorgenommenen begrifflichen und disziplinären Akzentsetzungen eigentümlich: Während die an »Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung« orientierten Forschungsgebiete als »*Bildungsforschung*« bezeichnet werden, obliegt die Klärung der »Ziel- und Normfragen«, die »keineswegs suspendiert« werden sollen, den »normativen *Erziehungslehren*«; während Bildungsforschung nicht allein der Erziehungswissenschaft obliegen soll, kommen nicht-erziehungswissenschaftliche (wie z. B. theologische oder religions-pädagogische) Bildungstheorien de facto entweder nicht vor, oder aber sie werden (wie z.B. die Beiträge zur »Bildungsökonomie« oder zur »politik- und rechtswissenschaftlichen Bildungsforschung«) von Erziehungswissenschaftlern verfasst. Angesichts dieser diskursiven und wissenschaftsorganisatorischen Großwetterlage muss und will ein im Wesentlichen theologisches Buch zur Bildung in zweierlei Richtungen argumentieren: Es will in den Binnenraum

von Theologie und Kirche hinein auf den Stellenwert und die z. T. unabgeholten Bedeutungshorizonte von Bildung verweisen und es will an die Adresse der (empirischen) Bildungswissenschaft gerichtet auf die Dignität religiöser Bildung und den kategorialen Rang von Religion für Bildung verweisen.“ (12ff.) Es gelingt hervorragend, Bildung als Medium der Verwirklichung christlicher Existenz, als Handlungsfeld neuzeitlichen Christentums, als Basis jedweder professioneller Kommunikation des Evangeliums und als Gegenstand einer ihrer Reflexion gewidmeten theologischen Disziplin vorzustellen. (230)

In dritter, überarbeiteter und erweiterter Auflage legt Joachim Kunstmann im Narr Francke Attempto Verlag als UTB (ISBN 8252-5628-9) sein Einführungswerk **Religionspädagogik. Einführung und Überblick** vor. Im Vorwort schreibt der Autor: „Die schnellen Veränderungen der religiösen Lage haben eine Überarbeitung des Buches nötig gemacht. Die zunehmende Religionsdistanz und der prekäre Traditionsbezug von Kirche und Theologie lassen die Frage nach der Relevanz religiösen Lernens immer dringender werden. Wozu Religion? Braucht man die religiöse Tradition, um religiös zu werden? Geschieht das nicht weit eher durch religiöses Erleben? Weder die Kompetenzorientierung noch die traditionelle Texthermeneutik noch die zunehmende empirische Forschung im Fach geben hier plausible Antworten. Am ehesten dürfte die Ausweitung der Hermeneutik zur Lebenshermeneutik weiterführen und eine Orientierung an den Subjekten. Wenn Religion symbolische Lebensdeutung ist, muss die Religionspädagogik nicht vor allem religiöse Tradition vermitteln, sondern die Grunderfahrungen und -fragen des Lebens kennen. Eingegangen sind daher nicht nur neuere Forschungsfelder wie z.B. das Theologisieren mit Kindern und die Subjektorientierung. Eingearbeitet ist auch vieles von dem, was bisher zuletzt unter „Perspektiven“ zusammengefasst wurde und sich inzwischen als notwendiges Fachwissen etabliert hat. Religion ist ein hoch komplexes Phänomen. Kognitive, problemorientierte und funktionale Zugänge bekommen deren spezifische Eigenart nicht ausreichend in den Blick, und nicht alles lässt sich in angemessene Schubladen packen.“ (12) Als *Leitbild* ergibt sich: Religionspädagogik ist die wissenschaftliche Analyse, Begründung und Strukturierung religiöser Lernprozesse in christlicher Verantwortung und im Interesse umfassender Bildung. (21) Zum Aufbau des Buches schreibt der Verfasser: „Die fünf Teile des Bandes gehen unter *Grundlagen* von grundsätzlichen Fragen wie der wissenschaftstheoretischen Einordnung der RP, ihrer Geschichte, grundlegenden Konzeptionsvorstellungen, Begründungsfragen, Lehrbarkeit der Religion und deren Bezug zum Lebenslauf aus. Unter *Orte der RP* werden die „klassischen“ Orte religiösen Lernens in Familie, Schule (RU) und Gemeinde vorgestellt. Es schließt sich die *Religionsdidaktik* an, die neben der Fachdidaktik des RU allgemeine religionsdidaktische Modelle vorstellt und die grundsätzliche Frage nach dem Spezifikum religiösen Lernens in allen seinen Bereichen stellt. Unter *Kernprobleme* werden die massiven Veränderungen der modernen Lebenswelt behandelt, durch die Religion und Christentum nachhaltig betroffen sind: Plurale Gesellschaft, Individualisierung, Säkularisierung, Traditionsverlust, Erlebnisorientierung usw. Schließlich werden *Perspektiven* vorgestellt, die die Herausforderungen der veränderten Welt durch den bildenden Grundvollzug der Religion darlegen: die symbolische Deutung existenziellen Erlebens und Fragens und deren Kommunikation.“(21f.) Die Überlegungen zu einer religionsbildenden Religionsdidaktik münden zurecht in einem Plädoyer für aufgeklärte Religiosität und religiöse Positionierung. (411ff.)

Stefan Altmeyer, Bernhard Grümme, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer zeichnen als Herausgebende verantwortlich für das im Vandenhoeck und Ruprecht Verlag (ISBN 525-70308-8) erschienene neue **Jahrbuch der Religionspädagogik** mit dem Titel **Sprachsensibler Religionsunterricht**. Der hervorragend zusammengestellte Band macht sichtbar, „wie viel zum sprachsensiblen Religionsunterricht bereits geforscht, gedacht, entwickelt und erprobt wurde. Die gelungenen Forschungsprojekte, die in diesem Band des Jahrbuchs Religionspädagogik zur Sprache kommen, sollen weitere Forschungsprojekte zum Sprachsensiblen Religionsunterricht anregen. Zugleich ist unverzichtbar, weiterhin Religionsunterricht sprachsensibel anzusetzen, zu planen und durchzuführen sowie zu beforschen, damit Sprachsensibilität bei den Lehrpersonen und bei allen, die mit Religionsunterricht zu tun haben und für ihn Verantwortung tragen, ins Bewusstsein kommt und bewusst bleibt. Sprachsensibilität betrifft – neben der Religionspädagogik – die Kirchen und ihre Aufgabenfelder insgesamt, vor allem Liturgie und Verkündigung und die damit verbundenen pastoralen Felder und Personen auf allen Hierarchieebenen. Sprachsensibilität betrifft die Theologien, keine theologische Disziplin kann sich von diesem Thema distanzieren. Sprachsensibilität ist zugleich ein hoch gesellschaftspolitisches Thema, Menschen in der Teilhabe an Gesellschaft und an gesellschaftlichen Prozessen nicht zu benachteiligen oder gar aufgrund von Sprache davon auszuschließen. Für schulische Lernprozesse bleibt, dass fachliches Lernen und Sprache lernen miteinander verbunden sind. Vieles liegt zum sprachsensiblen Religionsunterricht vor. Bewusst bleiben soll,

- dass fachliches Lernen immer auch Sprachlernen ist, - dass religionspädagogisch tätige Personen fähig sind, sich auch selbst zwischen verschiedenen Sprachen, Alltagssprache und Bildungssprache sowie Fachsprache u. a., zu bewegen - und sich mit sprachsensiblen Religionsunterricht auseinander zu setzen. Dass Kinder, die in der Schule »Sprachsensiblen Religionsunterricht« gewohnt sind, dies auch im Gottesdienst oder in der Sakramentenvorbereitung erwarten und wollen, ist nicht überraschend. Und dass auch Erwachsene, die – intuitiv oder reflexiv – sprachsensibel sind, dies auch in anderen pastoral-kirchlichen Situationen erwarten, ist eine Chance für religiöse Bildung und für die Kirchen“ – so Kohler-Spiegel in ihrem Fazit (286).

Die folgenden drei Neuerscheinungen widmen sich dem Thema des kooperativen Religionsunterricht: Zum einen das im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 8252-5750-7) von Bernd Schröder und Jan Woppowa herausgegebene Handbuch **Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht**, mit dem erstmals eine Arbeitshilfe vorliegt, „die in konzentrierter Form *theologische* Differenzen, Eigenarten und Gemeinsamkeiten ausleuchtet, die im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht eine Rolle spielen (sollen), - die konfessionelle Kooperation in der Weise offen zu denken versucht, dass über die evangelischen und katholischen Lesarten des Christentums hinaus *weitere Denominationen christlicher Religion und zudem Religionen*, zumeist Judentum und Islam, in den Blick kommen, und - die für den Unterricht ein *Gefüge aus didaktischen Leitlinien und elementaren Lernformen* vorschlägt, das Religionslehrerinnen und -lehrern die Strukturierung, Orientierung und Gestaltung ihres Unterrichts in diesem thematisch weiten Feld erleichtern soll. Getragen ist dieses Unternehmen von der gemeinsamen Überzeugung, dass es wertvolle Lernchancen eröffnet und somit einen multiperspektivisch ausgestalteten Religionsunterricht bereichert, wenn solche Differenzen, Eigenarten und Gemeinsamkeiten wahrgenommen, bearbeitet und diskutiert werden: Denjenigen,

die als Lernende und Lehrende konfessionell geprägt sind, helfen sie, sich ihrer Standpunkte bewusst zu werden und sie in einem ökumenischen Horizont zu verorten; denjenigen, die das von sich nicht sagen können oder nicht sagen wollen, mag dies die Vielfalt der theologischen Reflexionen, der Frömmigkeitsstile, der Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb des Christentums so vor Augen stellen, dass sie ein Mehr an Zugängen zu dieser facettenreichen Religion eröffnen.“ (V) Die Herausgeber markieren Anliegen und Akzente des Buches so: „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ist mittlerweile in vielen Regionen Deutschlands und Österreichs nicht nur etabliert, sondern bereits zu einem Regelfall des schulischen Religionsunterrichts geworden. Er wird also faktisch erteilt. Zudem stellen etliche Religionspädagogische Institute der Landeskirchen bzw. Schulabteilungen der Diözesen, z. T. auch Verlage didaktisch aufbereitete Materialien für die Hand von Religionslehrenden zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund will dieses Buch denjenigen, die konfessionell-kooperativen Religionsunterricht erteilen oder sich darauf vorbereiten, das erforderliche theologische Hintergrundwissen und didaktische Leitlinien bereitstellen. In seiner *Einleitung* bietet dieses Handbuch näherhin - ein Plädoyer für die Passung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu den jeweiligen Schülerinnen und Schüler, - einführende Informationen über empirische und rechtliche Rahmenbedingungen konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, - sechs Begründungen für die Wahl des konfessionell-kooperativen Unterrichtsettings, eine Klärung seiner Ziele und den Hinweis auf schulorganisatorische Eckpunkte, - die Entwicklung von zehn didaktischen Leitlinien für diese Form des Religionsunterrichts und eine Auswahl elementarer Lernformen, - sowie die Ausleuchtung des ökumenischen Horizontes, in dem diese Regelform des Religionsunterrichts nach Art. 7.3 GG erteilt wird. Dem Umfang und der Sache nach stellen die theologischen Sachanalysen von neun klassischen Inhaltsfeldern des Religionsunterrichts in den Sekundarstufen I und II und deren didaktische Kommentierung das Herzstück des Buches dar. Namentlich diese Sachanalysen sollen Religionslehrerinnen und Religionslehrern dazu verhelfen, bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts auf die – entdeckten bzw. neu gewonnenen – theologischen Gemeinsamkeiten sowie auf die – verbliebenen oder aufgebrochenen – interkonfessionellen Differenzen aufmerksam zu werden, die für die Schülerinnen und Schüler ein daseins- und wertorientierendes Potential entfalten können. Die Beiträge des folgenden Hauptteils sind deshalb so beschaffen, dass sie - das Gewicht der Thematik im ökumenischen Horizont markieren, - grundlegende Einsichten zum Thema aus evangelischer und römisch-katholischer Theologie bzw. Kirche fokussieren, - darüber hinaus immer wieder Seitenblicke auf ausgewählte andere Konfessionen und Religionen freigeben sowie wichtige theologische Anliegen im Blick auf konfessionslose Schülerinnen und Schüler markieren, - mit Hilfe von pointierten Einschätzungen (passim) und Literaturhinweisen in einschlägige Diskurse einweisen, - und durch eine knappe didaktische Kommentierung Wege in die unterrichtliche Erschließung eröffnen.“ (1f.) Zum anderen das im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-040052-8) von Carsten Gennerich, David Käbisch und Jan Woppowa verfasste Buch **Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität**, das empirische Einblicke in den Religionsunterricht an hessischen Gesamtschulen vermittelt: „Ein zentrales Anliegen des hessischen Modellprojektes bestand darin, die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer theologisch, didaktisch, methodisch und organisatorisch auf das konfessionell-kooperative Unterrichten vorzubereiten. Bei einer einführenden Fortbildungsveranstaltung für die am Modellversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer am 28. September 2016 in Kassel wurden daher erste grundlegende Orientierungen für einen didaktisch-methodischen Umgang mit konfessionell heterogenen Lerngruppen gegeben. Die theoretische Grundlage dafür wie auch für die folgenden Ausführungen bildete eine Zusammenfassung aus

zentralen didaktischen Ansätzen. Zu den zentralen Inhalten dieser Veranstaltung zählte die problemorientierte Reflexion von Konfessionalität im Kontext konfessionell bzw. religiös heterogener Lerngruppen, die Grundsätze einer Didaktik der Perspektivenverschränkung sowie die Diskussion einer Lernsequenz, die sich in multiperspektivischer Absicht mit der biblischen und frömmigkeitsgeschichtlichen Marienfigur beschäftigt und die Schülerinnen und Schüler angesichts popkultureller Adaptionen zur persönlichen Positionierung herausfordert. Neben den genannten Inhalten der Fortbildungsveranstaltung bilden die hessischen Kerncurricula beider Fächer und die nachfolgend dokumentierten Grundsätze einer Didaktik des Perspektivenwechsels einen wichtigen Hintergrund der Studie.“ (13) Weiterführend sind folgende Unterscheidungen zentrale Begriffe bzw. Prinzipien: „*Multiperspektivität*: Das allgemeindidaktische Prinzip der Multiperspektivität basiert auf der Annahme, dass Erkenntnisse nie standpunktunabhängig sind, sondern immer von bestimmten (historischen, religiösen, konfessionellen etc.) Standpunkten aus gewonnen werden. Multiperspektivität thematisiert die Pluralität an Standpunkten und daraus folgenden Perspektiven auf die Wirklichkeit und ist die Voraussetzung für perspektivenverschränkendes Lernen. *Perspektivenverschränkung*: Erschließungsprozess verschiedener Perspektiven durch geeignete Lernarrangements, Quellenauswahl, Fragestellungen und Lernaufgaben, der auf der Basis und in Anwendung von Multiperspektivität sowohl kontroverses Lernen fördert als auch Möglichkeiten eröffnet, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Standpunkte probeweise einnehmen können; zugleich Abschied von der Annahme, dass eine bestimmte (historische, religiöse, konfessionelle etc.) Perspektive die objektive Spiegelung von Wirklichkeit sei und von anderen übernommen werden müsse. *Perspektivenübernahme*: der Versuch, sich das Denken, Fühlen und Handeln eines anderen Menschen oder einer anderen Gruppe (kognitiv) vorzustellen und Situationen aus deren Perspektive zu betrachten, zu beschreiben und zu bewerten (im Unterschied zur Empathie und zum Mitgefühl, denen es um die Teilhabe am Fühlen des anderen geht). *Perspektivenwechsel*: das Nachdenken (Metakognition) darüber, was sich am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und bewertet wird. Ein Perspektivenwechsel kann sich auf den Wechsel in die Perspektive einer anderen Person oder Gruppe beziehen, aber auch auf Deutungsperspektiven von Systemen (z. B. Wirtschaft, Pädagogik}, Traditionen (z. B. evangelisch, katholisch) oder Disziplinen (z.B. Biologie, Theologie). Gegenüber dem Begriff der Perspektivenübernahme akzentuiert der Begriff des Perspektivenwechsels daher das gleiche Phänomen etwas anders, wobei aber vielfach beide Begriffe auch synonym gebraucht werden können und gebraucht werden (vgl. Strack, 2004, s. 1 u. 4). Für eine schärfende Präzisierung des didaktischen Konstrukts der Perspektivenverschränkung konnten mit dieser Studie erstmalig entsprechende empirisch basierte Erkenntnisse gewonnen werden, indem in der Fragebogenstudie den befragten Lehrerinnen und Lehrern entsprechende Items zur Einschätzung des eigenen Unterrichts vorgelegt worden sind.“ (21f.) Und drittens die ebenfalls im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-038916-8) in der bewährten Reihe „Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik“ von Mehmet Hilmi Tuna und Maria Juen mit dem Titel **Praxis für die Zukunft** herausgegebenen Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts. In der Einleitung heißt es: „Religiöse Bildung ist in Zeiten religiöser und kultureller „Vielheit“ unverzichtbar. Die Argumente dafür sind vielfältig und werden in zahlreichen religionspädagogischen Publikationen fundiert entfaltet. Doch welche Formate religiösen Lernens sind angesichts aktueller Herausforderungen zukunftssträftig? Wie soll und kann religiöse Bildung in der öffentlichen Schule mit Blick auf die Zukunft transformiert werden? Die vorliegende Publikation greift dieses Anliegen der Transformation auf und bietet

vielfältige Einblicke in Forschungs- und Praxiswerkstätten, in denen Modelle kooperativen Religionsunterrichts an Schulen in Deutschland und Österreich konzeptualisiert, theoretisch fundiert, in der Unterrichtspraxis erprobt und empirisch erforscht werden.“ (9)

In der hervorragend bewährten Reihe „Religionspädagogik innovativ“ sind im Verlag W. Kohlhammer drei weitere empfehlenswerte Neuerscheinungen veröffentlicht worden: Patrick Grasser widmet sich in seiner Würzburger Dissertation **Religion inklusiv unterrichten** den Praxisreflexionen kirchlicher Religionslehrkräfte an Inklusionsschulen (ISBN 17-040624-7). Sein methodisches Vorgehen und den Aufbau seiner explorativen empirischen Untersuchung beschreibt der Verfasser wie folgt: „Ausgangspunkt meines Forschungsvorhabens bilden Feldbeobachtungen während mehrerer inklusions-religionspädagogischer Fortbildungsveranstaltungen, die ich seit Herbst 2013 durchgeführt habe. Aus den Eindrücken und Äußerungen der teilnehmenden Religionslehrkräfte wurden Hypothesen formuliert, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung und der anschließenden statistischen Auswertung überprüft werden. Leitend ist dabei ein enger, sonderpädagogisch geprägter Inklusionsbegriff, da dieser auch für die bildungspolitische Umsetzung von Inklusion prägend ist. An die Auswertung des quantitativen Datenmaterials schließt sich ein zweiter, qualitativer Erhebungsschritt in Form von Leitfadeninterviews mit Religionslehrkräften, die auch an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, an. Dieser Forschungsschritt scheint notwendig, um die quantitativ gewonnenen Daten zu vertiefen und besser interpretieren zu können, als es allein auf der Grundlage reiner Zahlenwerte möglich wäre. Auch mit Blick auf ein erweitertes Inklusionsverständnis, das neben dem Differenzmerkmal der Behinderung andere Aspekte einbezieht, ermöglicht der qualitative Erhebungsschritt eine Öffnung des Forschungsprojekts. Durch die Triangulation von quantitativen und anschließenden qualitativen Methoden und Daten folgt das Forschungsdesign dem Vertiefungsmodell, wie es Philipp Mayring beschreibt, wodurch ein detaillierteres Gesamtbild der Praxisreflexionen kirchlicher Lehrkräfte in inklusiven Kontexten angestrebt wird. Dennoch erhebt das Forschungsvorhaben keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern ist darauf ausgerichtet, Indizien zur inklusiven Praxis des Religionsunterrichts in Bayern abzuleiten, von denen Impulse für weitere Forschungsvorhaben, sowie für die inklusive Unterrichts- und Fortbildungspraxis ausgehen können. Da die Erhebung nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern sich in Abhängigkeit des vorgegebenen Bildungssystems und in Bezug auf aktuelle Handlungskonzepte von Inklusion gestaltet, beginne ich meine Forschungsarbeit mit einer Standortbestimmung. Diese bemüht sich zunächst darum, den Containerbegriff Inklusion, mit dem gegenwärtig unterschiedliche Vorstellungen von Bildung, Unterricht und Gesellschaft verbunden werden, in religionspädagogischer Perspektive zu schärfen, wozu bildungspolitische, erziehungswissenschaftliche und theologische Blickrichtungen auf Inklusion herangezogen werden. Davon ausgehend werden aktuelle Handlungskonzepte zur Umsetzung von Inklusion in Bildungskontexten betrachtet, die Bezugspunkte in der fachwissenschaftlichen Debatte um eine inklusive Religionspädagogik darstellen, um schließlich Kontexte der bildungspolitischen Umsetzung von Inklusion in Bayern in den Fokus zu rücken, die als Überleitung zur empirischen Erhebung dienen. Im Hauptteil der Arbeit steht zunächst die explorative empirische Studie mit ihrer Methodentriangulation aus quantitativen und qualitativen Ansätzen im Mittelpunkt, an die sich eine Diskussion der aktuellen religionspädagogischen Forschung zu einer inklusiven Religionspädagogik anschließt, in die ich auch eigene Untersuchungsergebnisse einbeziehe. Im Schlusskapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung mit

Blick auf die zentrale Forschungsfrage zusammengefasst und diskutiert. Dabei werden auch Schlaglichter auf Forschungsfragen gerichtet, die sich ausgehend von dieser Arbeit zeigen und deren Bearbeitung zur Profilierung einer inklusiven Religionspädagogik notwendig erscheint.“ (20f.) Zurecht heißt es in der Schlussbemerkung: „Es bleibt die Aufgabe der Religionspädagogik, an Lern- und Erfahrungsräumen zu arbeiten, die Exklusionen, Festschreibungen, Hierarchien und Begrenzungen durchbrechen.“ (274) **Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen** lautet der Band von Ulrich Riegel ((ISBN 17-041046-6), der theoretische Klärungen, empirische Befunde und didaktische Konsequenzen aufzeigt. In seinem Vorwort begründet der Autor sein Vorhaben: „Nachdem um die Jahrtausendwende herum einige Studien zum Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen entstanden sind, wurde dieses Thema in jüngerer Zeit nicht mehr eigens aufgegriffen. Lediglich Annike Reiß' (2015) professionstheoretische Studie zur Befähigung Studierender zum Theologisieren mit Jugendlichen liefert als Nebenprodukt der empirischen Erkundungen einige aktuellere Informationen darüber, was Jugendliche unter Wunder verstehen und wie sie mit biblischen Wundererzählungen umgehen. In dieser Lücke drückt sich m. E. ein doppeltes Desiderat religionsdidaktischer Forschung aus. Im engeren Sinn gibt es keine systematisch erhobenen Erkenntnisse darüber, wie sich die kulturellen Entwicklungen der letzten 15 Jahre in die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen von Wunderbarem eingeschrieben haben. In dieser Zeit ist nicht nur die kulturelle Säkularisierung weiter vorangeschritten, sondern mit den Verfilmungen der *Harry-Potter*-Romane und der *Twilight*-Saga liegen auch zwei popkulturelle Rezeptionen säkularer Phantastik vor, die heute jedes Kind kennen dürfte. Diese säkulare Phantastik setzt sich nahtlos in den meisten virtuellen Spielen fort, die vor allem von männlichen Kindern und Jugendlichen konsumiert werden. Es ist eine offene Frage, wie sich beide Prozesse in der Verarbeitung biblischer Wundergeschichten niederschlagen. Im weiteren Sinn steht besagte Lücke für eine generelle Zurückhaltung religionsdidaktischer Forschung zu Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der im Religionsunterricht verhandelten Sachverhalte. Während zahlreiche empirische Studien zur Religiosität dieser Zielgruppe vorliegen, wurde im Sinn der Forschung zu Präkonzepten in jüngerer Zeit lediglich untersucht, wie Jugendliche über Jesus Christus, Theodizee und Schöpfung denken oder sich in bioethischen Fragen positionieren. Diese Einzelprojekte bleiben deutlich hinter der Präkonzeptforschung in anderen Fachdidaktiken zurück. Der vorliegende Band adressiert beide Desiderata, indem er nach charakteristischen Wunderverständnissen heutiger Kinder und Jugendlicher fragt. Er schließt dabei an die vorliegenden Studien um die Jahrtausendwende an, wählt mit der Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren jedoch einen eigenen Zugang zum Feld. Grundlage dieses Zugangs sind die Arbeitsprodukte von 2723 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen eins bis zwölf in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, die von Studierenden der Universität Siegen im Rahmen ihres Studienprojekts im Praxissemester (und weiterführenden Masterarbeiten) gesammelt wurden. Der vorliegende Band gibt damit auch ein Beispiel für die Möglichkeiten, universitäre Lehre in wissenschaftliche Forschung zu integrieren.“ (5f.) Die Paderborner Dissertation von Vera Uppenkamp trägt den Titel **Kinderarmut und Religionsunterricht** (ISBN 17-041060-2) und markiert Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung. Sie bezieht sich „auf ein in der fachdidaktischen Diskussion zum Religionsunterricht bisher vernachlässigtes Themenfeld konzentriert: Kinderarmut im Kontext von Religionspädagogik mit dem Fokus auf den Religionsunterricht in der Grundschule. Bisherige religionspädagogische Ansätze berücksichtigen Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft nicht ausreichend, wodurch der Bedarf einer konzeptionellen Arbeit zur Entwicklung von armutssensiblen Religionsunterricht begründet werden kann. Al-

lerdings finden sich theologisch-anthropologische Prämissen und religionsdidaktische Impulse in der Religionspädagogik, die auf das Phänomen Kinderarmut und den Umgang im Religionsunterricht übertragen und angepasst werden können. Armut bedeutet nicht nur geringe materielle Ausstattung, sondern ist zugleich ein gesellschaftliches, auch sozial konstruiertes Phänomen, das von bewussten und unbewussten Ab- und Ausgrenzungen gekennzeichnet ist und mit Vorstellungen und Zuschreibungen als soziale Kategorie Reifigungsprozessen ausgesetzt ist. Kinderarmut zeigt sich als eine besondere Form von Armut, da sie zum einen in einem Abhängigkeitsverhältnis steht und zum anderen auf die Möglichkeiten kindlicher Entwicklung Einfluss nimmt. Es wird davon ausgegangen, dass Kinderarmut mit Bildungsbenachteiligungen verbunden ist, woraus sich eine Ungerechtigkeit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabechancen im schulischen Kontext ergibt, die aus theologisch-anthropologischen sowie bildungstheoretischen Gründen nicht akzeptabel ist. Diese Ungerechtigkeit bildet sich auch im Religionsunterricht ab und erhält durch inhaltliche und fachdidaktische Spezifika ein eigenes Profil, das es zu untersuchen gilt. Außerdem wird ein Interesse an Armutssensibilität für inklusive Religionspädagogik vorausgesetzt und vermutet, dass diese besonders in einer inklusiven fachdidaktischen Ausrichtung des Religionsunterrichts ausgebildet werden kann und sich der Ansatz innerhalb inklusiver Kulturen und Strukturen auf einer inklusiv-anthropologischen Basis in der Praxis des Unterrichts etablieren kann.“ (15) Zum Aufbau ihrer Untersuchung erklärt die Autorin: „Zur Konkretisierung der Problematik und Identifikation des bisher Erarbeiteten wird zu Beginn geklärt, was in Deutschland unter Armut verstanden wird und welche Spezifika das Phänomen Kinderarmut aufweist (Kapitel 2). Auf die Darstellung der Situation von Schüler*innen im deutschen Schulsystem, die in Familien aufwachsen, die als arm bezeichnet werden, folgt eine ausführliche Bestandsaufnahme religionspädagogischer Entwürfe zum Umgang mit Kinderarmut (Kapitel 3). Bei dieser werden aufgrund des geringen Forschungsstandes auch Befunde angeführt, die keinen expliziten Armutsbezug aufweisen. Die Analyse der Ursachen für armutsbedingte Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht erfolgt durch den Einbezug der sozialwissenschaftlichen Perspektiven. Zur Erläuterung des Zusammenhangs von Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung im Religionsunterricht werden die Theorien Pierre Bourdieus zu Kapital, Habitus und sozialem Raum ausgeführt (Kapitel 4) und durch das Hinzuziehen von Milieustudien für die aktuelle Situation modifiziert sowie erweitert (Kapitel 5). Insbesondere die Befunde zu Haltungen und Wertvorstellungen im Zusammenhang mit Religion und Kirche ermöglichen die Analyse unterschiedlicher individueller und struktureller Bedingungen, unter denen Religionsunterricht stattfindet, auch unter Einbezug theologischer Implikationen. Anschließend erfolgt die Identifikation der theologischen Potenziale zur Überwindung benachteiligender Strukturen bzw. zur Neugestaltung von Religionsunterricht (Kapitel 6). Die theologische Dimension von Armut wird anhand moderner diakonischer Ansätze erarbeitet und unter Rückgriff auf befreiungstheologische Deutungsmuster präzisiert. Aus dieser Perspektive erfolgt auch die gesellschaftspolitische Diskussion zum Umgang mit Armut unter Berücksichtigung exemplarischer Bibelstellen zum Umgang mit armen Menschen in der Antike sowie theologischer Deutungen und Interpretationen aus mehreren Perspektiven, die auf ihre Aussagekraft für die heutige Zeit überprüft werden. Die Verknüpfung von milieusensibler und inklusiver Diakonieverständnisse ermöglicht einen dekonstruierenden Umgang mit dichotomen diakonischen Armutsverständnissen und differenzierte Formulierungen armutssensibler diakonischer Selbstverständnisse auf der Grundlage einer inklusiven Anthropologie. Die gesellschaftliche Dimension theologischer Deutungsmuster von Armut gewinnt durch die befreiungstheologische Profilierung ihre Bedeutung für die schulische Religionspädagogik, durch die Akteur*innen innerhalb

dieses Kontextes in eine christlich fundierte Verantwortung genommen werden. Die normativen Implikationen bilden ein Fundament für die konzeptionellen Konkretisierungen eines armutssensiblen Religionsunterrichts. Die Perspektiven von Lehrkräften werden durch die Auswertung einer empirischen Untersuchung eingespielt, bei der Religionslehrkräfte zu ihren Erfahrungen im Religionsunterricht mit sozial benachteiligten Schüler*innen befragt wurden (Kapitel 7). Die Analyse der Daten aus den Expert*inneninterviews anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring stellt heraus, welche Elemente des Religionsunterrichts als Ressourcen zur Förderung sozial benachteiligter Schüler*innen identifiziert werden. Diese Perspektive ermöglicht den Einbezug des Praxiswissens. Spannungen im Unterricht mit als arm wahrgenommenen Schüler*innen können aus der Analyse des Praxiswissens und den Deutungen der Lehrkräfte auch im Zusammenhang mit der Thematisierung von Armut im Religionsunterricht herausgestellt werden. Die Ergebnisse der theoretischen Erarbeitung und empirischen Untersuchung werden aus den verschiedenen Perspektiven gebündelt und diskutiert, um konzeptionelle Überlegungen und konkrete Ansätze für einen armutssensiblen Religionsunterricht zu formulieren (Kapitel 8). Dabei werden die jeweils unterschiedlichen Zugänge aus den Perspektiven berücksichtigt und anschließend Spannungen sowie Bedingungsgefüge und Ansätze zum Umgang mit den Spannungen herausgestellt (Kapitel 9). Abschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Desiderate formuliert, die sich aus der mehrperspektivischen Forschungsarbeit ergeben (Kapitel 10).“ (25f.)

Michael Domsgen, Elena L. Hietel und Teresa Tenbergen haben in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-05790-0) unter dem Titel **Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht** eine interessante Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt veröffentlicht. In ihrem Vorwort heißt es: „Wenn wir 2022 dreißig Jahre Religionsunterricht in unserem Bundesland feiern, schauen wir zurück auf Entwicklungen der letzten drei Jahrzehnte, versuchen Bilanz zu ziehen und werden Vorschläge dafür unterbreiten, wie der Religionsunterricht der Zukunft gestaltet werden kann. Die hier versammelten Ergebnisse können dazu einen Beitrag leisten. Vor allem aber wollen sie dazu anregen, sich genauer mit dem Religionsunterricht in seinen Chancen und Grenzen zu beschäftigen. Letztlich gilt für ihn, was auch für die Schule als ganze gilt: Religionsunterricht und Schule sind so gut, wie sie die Beteiligten in der unmittelbaren Interaktion vor Ort erleben. Von dort her ist auch nach einer weiteren Profilierung und Gestaltung zu fragen. Die hier vorgelegten Untersuchungsergebnisse ermöglichen einen Einblick in die Praxis des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern einerseits, sowie von Lehrkräften andererseits. Das ist bei Weitem nicht alles, was dazu erhoben werden kann, aber zumindest ein guter Anfang, von dem her die Fragen weiterentwickelt und vertieft werden können.“ (7) Die bemerkenswerte Studie schließt mit den Worten: „*Der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt besitzt deutlich mehr Potenzial als er bisher an den Tag legen kann. Eine Weiterentwicklung ist in mehrfacher Hinsicht notwendig.* Zum einen sollen Schülerinnen und Schüler Religion verstehen lernen und darin zugleich Impulse für ihre Persönlichkeitsentwicklung erhalten. Zum anderen sollen die Religionslehrkräfte ihre Fachlichkeit umfassend einbringen können, ohne sich dabei an strukturellen Zwängen aufzureiben. Auf diese Weise kann der *Religionsunterricht seinen Beitrag zu einer guten Schule leisten, in der nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern alle Akteurinnen und Akteure lernen, mit Unterschieden umzugehen und einander wertschätzend zu begegnen.*“ (258)

Gerhard Büttner hat im Calwer Verlag (ISBN 7668-4561-0) **Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie** aus mehr als 20 Jahren vorgelegt. In der Einleitung zu diesem aufschlussreichen Überblick schreibt der Verfasser: „Seit dem letzten Jahrzehnt vor der Jahrtausendwende gibt es in der deutschsprachigen Religionspädagogik ein verstärktes Interesse für die Art und Weise, wie Kinder mit den Inhalten und Formen der religiösen Überlieferung umgehen. Anton A. Bucher und Friedrich Schweitzer fanden – unabhängig voneinander – dafür das Wort „Kindertheologie“. Seit 20 Jahren wird der Diskurs darüber maßgeblich in den „Jahrbüchern für Kindertheologie“ geführt, und dieser erhielt Unterstützung durch wichtige Qualifikationsarbeiten. Es gab immer wieder stilbildende Anregungen, wie etwa die Kasseler Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz oder Kurse zum Philosophieren und Theologisieren, die Anton A. Bucher und Elisabeth E. Schwarz in Österreich veranstaltet haben. Inzwischen findet sich das Stichwort „Kindertheologie“ in zahlreichen Curricula. Da ich selbst das Projekt „Kindertheologie“ von Anfang an durch Veröffentlichungen begleitet habe, könnte die Publikation dieser Aufsätze ein Ersatz für eine mögliche Monografie sein. Beim Zusammenstellen der Beiträge wurde mir mein besonderer kindertheologischer Stil bewusst. Zentral sind für mich dokumentierte Gespräche mit Kindern. Auch wenn man ein mögliches Missverstehen nie ausschließen kann, so zeigen diese Gespräche in eindrucklicher Weise, was Kinder gedanklich zustande bringen können. Dabei muss klar sein, dass die ins Auge gefasste Aussage immer nur bedingt verallgemeinert werden kann, ja dass dasselbe Kind zu einem anderen Zeitpunkt möglicherweise anders argumentieren wird. Immerhin zeigt jedes Beispiel, was prinzipiell möglich ist. Dies hat zu dem Vorwurf der ‚Rosinenpickerei‘ geführt – dem man aber entgegenhalten kann, dass bei optimaler Förderung die meisten Kinder auf einem entsprechenden Niveau entsprechende Beiträge liefern können. Dies löst noch nicht die Frage, inwieweit wir es hier mit ‚Theologie‘ zu tun haben. Die meisten Gesprächsprotokolle werden in der kindertheologischen Forschung nach einem Verfahren ausgewertet, das sich mehr oder weniger an der sog. ‚Grounded Theory‘ orientiert, einer Variante qualitativer Sozialforschung. Theoriegemäß findet man die Kategorien, die den Sinngehalt der Protokolle sichtbar machen, im Auswertungsprozess selbst. Wenn ich Kindern die Frage vorlege, warum Gott zur Vergebung der menschlichen Schuld seinen Sohn Jesus Christus sterben ließ, dann erhalte ich ein Bündel sich z.T. widersprechender Antworten. Wie gehe ich etwa mit den beiden folgenden Aussagen um „Gott bestrafte Jesus, weil er etwas Böses getan hat“ und „Gott lässt Jesus leiden als Ausgleich für unsere Sünden“? Im Sinne kognitivistischer Entwicklungstheorien (in der Folge von Fritz Oser) kann ich feststellen, dass beide Aussagen einem Do-ut-des-Modell folgen. Als (an der Bibel orientierter) Theologe kann ich nur sagen, dass nur die zweite Aussage theologisch und sachlich korrekt ist. Andere Antworten verweisen auf das Theodizee-Problem, wenn sie das Handeln Gottvaters in diesem Fall thematisieren. Man sieht, dass es kaum möglich ist, Aussagen außerhalb dieser vorgegebenen Interpretationsrahmen zu finden. D.h., dass Kinderäußerungen zu theologischen Fragen in der Regel auch als ‚Theologumena‘ verstanden werden können. Doch aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich eine radikale Konsequenz. Wir sind es gewohnt, Aussagen der Theologie nach Kriterien der Richtigkeit zu ordnen bzw. Nuancierungen etwa zwischen orthodox und liberal einzuzeichnen. Doch prinzipiell können wir diese auch unter kognitionstheoretischen Kriterien unterscheiden. Der für die alttestamentliche Theologie so wichtige Tun-Ergehens-Zusammenhang lässt sich beispielsweise als Variante eines Do-ut-des-Schemas lesen. Von diesen Prämissen her ist es sinnvoll und möglich, kindliche Äußerungen über ‚Gott und die Welt‘ in den Modus der Theologie einzuordnen. Natürlich besteht dabei immer auch die Gefahr, Dinge misszuverstehen oder sie überzuinterpretieren. Doch in der Praxis zeigt sich eher das Problem, dass die Breite

der kindlichen Beiträge den theologischen Horizont von Eltern, Lehrer/innen und Erzieher/innen überschreitet, so dass diese die Qualität der Beiträge nicht erkennen. Insofern sind das Aufzeigen der theologischen Qualität kindlicher Aussagen und deren Verortung zentrale Aufgaben der Kindertheologie. Durch solches Vorgehen entstand ein Fundus von Wissen, der es ermöglicht, Kenntnis davon zu haben, in welchen Vorstellungswelten sich das kindliche Denken über theologische Fragen bewegt. Dies bildet nun aber die Voraussetzung dafür, das religiöse Bildungsangebot zielgenauer zu adressieren. In den Beiträgen dieses Buches wird gewissermaßen exemplarisch gezeigt, wie das kindertheologische Projekt alters- und themenbezogen profiliert werden kann.“ (9f.)

Eine Einführung in ethisch-moralisches Lernen hat Ingrid Schoberth in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06908-8) mit dem Titel **Moralerziehung und ethisches Lernen in religiöser Bildung** veröffentlicht. Es soll ethisch-moralisches Lernen darin erkennbar werden, „dass es auch einem Diskurs erwachsen ist und diesen zugleich im Lernen wiederum zu eröffnen sucht. Darum wird der Diskurs auch als methodischer Ausgangspunkt für die schulische und unterrichtliche Arbeit in christlicher Religion wahrgenommen und in exemplarischen Lernfeldern aufgezeigt. In sechzehn Thesen wird die Kontur ethisch-moralischen Lernen entfaltet. Dabei ist es die Absicht, zunächst grundlegende Fragestellungen aufzunehmen und vor allem eine Moralerziehung im Rahmen ethischen Lernens zu verorten. Das hat einmal seinen Grund darin, dass Moralerziehung als Begriff für den aktuellen religionspädagogischen Diskurs wiedergewonnen werden soll und zum anderen nur dann angemessen verstanden und in seiner Weite und Tiefe ausgelotet werden kann, wenn es einen Ort im Rahmen ethischen Lernens hat. Nach grundlegenden Entfaltungen, die versuchen, einen inneren Zusammenhang der Überlegungen zu ethisch-moralischen Lernen zu entwickeln, werden in einem weiteren Kapitel die Möglichkeiten solchen Lernens entfaltet. Die diskursive und kritische Kraft, die das Lernen bestimmt, findet als ethisch-moralisches Lernen seine Ausgestaltung und führt in die erprobende Weise eines Lernens von der Rechtfertigung her auf Rechtfertigung hin, damit das Leben und Handeln ein menschliches Antlitz behält. Die letzten Kapitel enthalten Arbeitsaufgaben, Lektürehinweise und eine Zusammenstellung der Thesen; sie sind als Wiederholung und zur Vertiefung für Studierende angelegt. Während der Ausarbeitung ist mir selbst wieder bewusst geworden, wie sehr meine praktisch-theologische Arbeit geprägt ist von der Storytheologie Dietrich Ritschls. Insofern lässt sich meine Studie lesen als eine Suche nach den »impliziten Axiomen«, die unser Handeln im Hintergrund steuern, und der Hoffnung, dass solche Axiome sich formen lassen durch die Tradition des christlichen Glaubens.“ (5)

Ebenfalls in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06936-1) ist in der bewährten Reihe „Studien zur religiösen Bildung“ die Jenenser Dissertation von Katharina Muth **Bewertungskriterien ethischer und religiöser Urteilskompetenz** erschienen. Diese qualitative Studie über Prüfungsaufgaben und Bewertungsvorgaben im schriftlichen Abitur des Faches Evangelische Religionslehre fokussiert folgende Forschungsanliegen und Forschungsfragen: „Das Erkenntnisinteresse der Studie ist in erster Linie deskriptiv: Es soll anhand schriftlicher Abituraufgabenstellungen aus dem Fach Evangelische Religionslehre und durch die Analyse der dazugehörigen Erwartungshorizonte untersucht werden, wie mit Einstellungen und Haltungen im Kontext von Urteilsbildungsaufgaben umgegangen wird. Ziel der Studie ist eine Reflexion des den Aufgabenstellungen und Bewertungsvorgaben zu-

grunde liegenden Konstrukts von Urteilsfähigkeit vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsdiskurses. Ein besonderer Fokus liegt auf der Fragestellung, wie mit der Herausforderung der Bewertung von Urteilsfähigkeit in kontroversen ethischen und religiösen Fragen umgegangen wird, die durch den Anspruch entsteht, die Offenheit der Urteilsbildung zu wahren und dennoch zu allgemeinverbindlichen Bewertungskriterien zu kommen. Als Datenkorpus dienen die Abituraufgabenstellungen und Erwartungshorizonte im Fach Evangelische Religionslehre der exemplarisch ausgewählten Bundesländer Bayern, Niedersachsen und Thüringen aus den Jahren 2014 bis 2019, welche in einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse analysiert werden. Durch die Inhaltsanalyse wird zum einen eruiert, wie Urteilsfähigkeit derzeit im schriftlichen Abitur des Faches Evangelische Religionslehre geprüft wird. Zentral sind dabei folgende Fragestellungen: - *Wie häufig wird eine eigenständige Urteilsfähigkeit von den Prüflingen verlangt?* - *Anhand welcher Fragestellungen wird Urteilsfähigkeit im schriftlichen Abitur des Faches Evangelische Religionslehre geprüft?* - *Welche Rolle spielt eine christliche Weitsicht in Urteilsbildungsaufgaben im Fach Evangelische Religionslehre?* Darüber hinaus wird in Anknüpfung an die im Vorangegangenen skizzierte religionspädagogische Debatte um die Bewertbarkeit von Einstellungen, Haltungen und Wertungen nach den Bewertungskriterien für Urteilsfähigkeit gefragt. Fokussiert werden folgende Fragestellungen: - *Welche Qualitätsmerkmale benennen die Erwartungshorizonte der schriftlichen Abituraufgabenstellungen für Urteilsfähigkeit in ethischen und religiösen Fragen?* - *Geben die Erwartungshorizonte explizite Hinweise auf den Umgang mit Einstellungen und Haltungen in Bezug auf Urteilsbildungsaufgaben?* - *Welche Unterschiede lassen sich zwischen den exemplarisch untersuchten Bundesländern Bayern, Niedersachsen und Thüringen hinsichtlich ihrer Anforderungen an und ihrer Bewertungsmaßstäbe für Urteilsfähigkeit ausmachen?*“ (48)

In der renommierten Reihe „Praktische Theologie heute“ ist im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-039652-4) die erkenntnisreiche Rostocker Dissertation von Janina Reiter **Macht von Gefühlen – Macht über Gefühle** veröffentlicht worden, die sich philosophischen Gefühlstheorien in religionspädagogischer Perspektive widmet. Zu Intention und Aufbau ihrer Arbeit schreibt die Autorin: Es ist das Ziel dieser Arbeit, „zu einer vertieften Beschäftigung mit Gefühlen in der und für die Religionspädagogik beizutragen. Dass damit ein Anliegen aufgenommen wird, das in der Religionspädagogik bereits vorhanden ist, zeigt sich beispielsweise bei Schweitzer, nach dessen Ansicht in der religionspädagogischen Diskussion immer wieder eine stärkere Fokussierung auf die emotionale Dimension neben der kognitiven gefordert wird. Zugleich hält er aber fest, dass es „noch immer schwer fällt, die Bedeutung von Gefühlen religionspädagogisch angemessen aufzunehmen.“ Rolf Sistermann betont zudem die Bedeutung der theoretischen Beschäftigung mit Gefühlen, die in dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielt: „Emotionales Lernen im Religionsunterricht, das sich nicht mit händchenhaltender Sentimentalität und einem irgendwie gearteten Gefühlsbrei begnügen will, braucht m.E. eine differenzierte Theorie der Gefühle.“ In dieser Arbeit soll in Kapitel 2 zunächst in den Blick genommen werden, welche Beschäftigung mit Gefühlen in der Religionspädagogik und in der Theologie bereits stattfindet. Dazu werden wenige historische Akzente gesetzt und anschließend zentrale Themen des aktuellen Diskurses systematisch aufgearbeitet. Trotz einiger Beschäftigung mit Gefühlen innerhalb der eigenen Disziplin ist das Ergebnis des Kapitels, dass diese noch unter Bezugnahme auf Überlegungen aus anderen Disziplinen erweitert und vertieft werden sollte, um zusätzliche Perspektiven zu gewinnen. Bevor dazu der Blick auf ausgewählte philosophische Gefühlstheorien gerichtet wird,

wird in Kapitel 3 entwickelt, auf welche Art und Weise die Theorien angemessen betrachtet werden können. Ihre Aussagen zu Gefühlen werden als Deutungen verstanden, die sich nicht ausschließend gegenüberstehen. Sie zeigen und ermöglichen jeweils Bestimmtes und anderes nicht und haben daher ein bestimmtes Potenzial, eine modale Form der Macht. Mit dieser „Brille“ werden dann in den Kapiteln 4 und 5 zwei Richtungen philosophischer Gefühlstheorien anhand ausgewählter Positionen betrachtet. Während in neuphänomenologischer Perspektive Gefühle als Atmosphären Menschen leiblich ergreifen, sind Gefühle in kognitivistischer Perspektive Kognitionen mit einer narrativen und daher veränderlichen Struktur. In Kapitel 6 wird daran anschließend entfaltet, wie unterschiedlich im Kontext von Gefühlen den Gefühlen oder den sie fühlenden Menschen Macht zugeschrieben wird, wobei die philosophischen Überlegungen durch theologische ergänzt werden. Im Anschluss an diese Beschäftigung mit Deutungen von Gefühlen wird in Kapitel 7 abschließend gezeigt, welche neuen Impulse sich daraus für die religionspädagogische Theorie (und Praxis) ergeben, indem eine Querschnittsdimension zu Kompetenzen religiöser Bildung eingeführt wird, in der emotionale Aspekte der Kompetenzen entfaltet werden. Dabei fließen die verschiedenen Deutungen von Gefühlen ein, die auf unterschiedliche Weise für die in religiösen Bildungsprozessen zu erwerbenden Kompetenzen und deren emotionale Dimensionen von Bedeutung sind, was jeweils am Beispiel des Themas Weihnachten veranschaulicht wird. So wird deutlich, dass eine vertiefte Beschäftigung mit unterschiedlichen Gefühlstheorien, die die Macht von Gefühlen und die Macht über Gefühle in unterschiedlicher Weise akzentuieren, aufgrund ihres entsprechend unterschiedlichen Potenzials die religionspädagogische Theorie (und Praxis) bereichert und so emotionale Dimensionen religiöser Bildung differenzierter in den Blick genommen werden können.“ (20f.) Ein wichtiger Beitrag zur Darstellung emotionaler Dimensionen der Ziele religiöser Bildung!

Carsten Wuttke hat seine anregende Münsteraner Dissertation **Jesus und der Zorn Gottes. Exegetische Grundlegung und didaktische Perspektiven** ebenfalls im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-041378-8) publiziert. Zu seinem Untersuchungsanliegen und seinen Ausgangsthesen schreibt der Verfasser: „In der vorliegenden Studie wird durchaus provokant die Position stark gemacht, dass ebendiese von Jesus verkündigte „Liebe Gottes“ nur durch den Einbezug der Vorstellung vom „Zorn Gottes“ einsichtig werden kann. Diese Einschätzung lässt sich in vier Ausgangsthesen weitergehend verdichten und konkretisieren: *Erste These*: Eine exegetische Erhebung der Verweise auf den „Zorn Gottes“ in der Verkündigung Jesu ist unerlässlich, um die Zusammengehörigkeit der Gottesvorstellungen im Ersten und Zweiten Testament zu erkennen und damit die biblische Gottesoffenbarung als spannungsreichen Dialog zu begreifen. *Zweite These*: Nur vor dem Hintergrund der Perspektive auf den „Zorn Gottes“ gewinnt die Botschaft Jesu von einem beziehungssuchenden, den Menschen fundamental in Liebe zugewandten Gott ihre eigentliche Tiefenschärfe. *Dritte These*: Die Rede vom „Zorn Gottes“ lässt die Botschaft Jesu eines liebenden und deswegen auch richtenden Gottes aufscheinen, die unerlässlich für ein angemessenes Verständnis der christlichen Heilsbotschaft ist. *Vierte These*: Die so gewonnenen exegetischen Erkenntnisse lassen sich gewinnbringend didaktisch nutzen, indem sie a) dazu beitragen können, einseitige Gottesvorstellungen (siehe oben) zu differenzieren, der Abgrenzung von Erstem und zweitem Testament entgegenzuwirken und dabei nicht zuletzt ein allzu verharmlosendes Jesusbild zu korrigieren b) und zugleich einen besonderen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Entwicklung religiöser Bildung leisten. Damit ist in einem ersten Schritt der Rahmen der nachfolgenden Analyse aufgezeigt, nunmehr gilt es

diese Ausgangsthesen zu überprüfen, zu schärfen und damit mit Blick auf ihre Angemessenheit zu profilieren. Dies geschieht jedoch nicht zum Selbstzweck, sondern die vorliegende Studie sieht sich der von der Päpstlichen Bibelkommission benannten Aufgabe der Exegese verpflichtet, „zur möglichst authentischen Vermittlung der inspirierten Botschaft der Heiligen Schrift das Ihre beizutragen“. Damit dies gelingt, ist ein dreistufiger Weg der Analyse notwendig, der darin besteht in einem *ersten Schritt* den Untersuchungsgegenstand „Jesus und der Zorn Gottes“ exegetisch einzugrenzen, zu ergründen und in den Gesamtzusammenhang der Botschaft Jesu einzuordnen, in einem *zweiten Schritt* sich daraus ergebende Erkenntnisse mit Blick auf kritische theologische Anfragen einzuordnen und zu reflektieren, und in einem *dritten Schritt* dieses „Thema“ als Lerngegenstand zu „elementarisieren“ und exemplarische Lernwege aufzuzeigen.“ (20ff.) Als das Thema ergänzend empfiehlt sich die Lektüre der von Lena Sonnenburg unter Mitarbeit von Michaela Veit-Engelmann im RPI Loccum (ISBN 936420-66-1) erschienenen Arbeitshilfe zu Jesus Christus im Religionsunterricht der Grundschule „**Jesus? Ist das nicht der von Gott?**“, die neben fachwissenschaftlichen Einblicken in die aktuelle neutestamentliche Forschung rund um Jesus Christus zugleich Unterrichtsideen zum entsprechenden Kompetenzbereich anbietet. Die sechs Kapitel widmen sich jeweils schwerpunktmäßig einzelnen zentralen Aspekten des Lebens und Sterbens Jesu: Die Einführung „Jesus Christus: Geschichte und Geschichten“ vermittelt zunächst einen allgemeinen Überblick über den historischen Jesus und den geglaubten Christus und gibt einen kurzen Einblick in die Entstehung der Evangelien. Der zweite Teil „Palästina zur Zeit Jesu“ beleuchtet die politische und religiöse Situation der Menschen im ersten Jahrhundert nach Christus genauer, während sich der dritte Teil unter der Überschrift „Geburt und Kindheit Jesu“ der Frage widmet, welche historisch gesicherten Erkenntnisse es über die Geburt und das Aufwachsen Jesu gibt und welche Glaubenswahrheiten die entsprechenden Erzählungen vermitteln wollen. „Jesus erzählt in Gleichnissen“, der vierte Teil der Arbeitshilfe, richtet den Fokus auf Inhalt und Verständnis der Gleichnisse Jesu, während der fünfte Teil, „Jesus tut Wunder“, der nicht nur von Rudolf Buhmann aufgeworfenen Frage nachgeht, wie man als aufgeklärter Mensch der Neuzeit noch an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben kann. Das Kapitel „Tod und Auferstehung Jesu“ schließt diese Arbeitshilfe ab und fragt nach den historischen Bedingungen der Hinrichtung Jesu und der Entstehung des Glaubens an die heilsame Bedeutung seines Todes ' und seiner Auferstehung.“ (5)

Monika Marose und Katja Schütze haben im Waxmann Verlag (ISBN 8309-4311-2) in der Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik“ den Band **Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation** zu Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung herausgegeben. Im Vorwort schreibt Hubert Ertl zur Rolle von schulischen und betrieblichen Lernumgebungen: „Die sich ausbreitenden antisemitischen und radikalierenden Tendenzen in der Gesellschaft stehen in Gegensatz zu einem fried- und respektvollen Umgang im Alltag und Berufsleben, der für eine hohe Lebens- und Arbeitsqualität notwendig ist. Die Beiträge dieses Bandes stellen wichtige Impulse zu einer gesellschaftlichen Reaktion auf diese Tendenzen dar. Die Autorinnen und Autoren bieten Instrumente, Maßnahmen, Formate und Materialien zur Einbeziehung des Erinnerungslernens in die komplexen pädagogischen Kontexte beruflichen und außerschulischen Lernens als Prävention gegen Antisemitismus und Radikalisierung. Die berufliche Bildung, soweit sie ihren Namen verdient, verfolgt seit jeher den ganzheitlichen Anspruch, Individuen für das erfolgreiche Agieren in der Arbeitswelt und der Gesellschaft insgesamt zu befähigen. Zeitweilig wurde der

Fokus allein auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf die technischen und sozialen Anforderungen von Arbeitsrollen abzielen, gesetzt. Dies stellt eine Verengung dar, die in bestimmten Phasen der Entwicklung der beruflichen Bildung durchaus vorherrschend war. Deshalb gilt es, den Blick zu weiten und Perspektiven für eine Auseinandersetzung der Lernenden in der beruflichen Bildung mit gesellschaftlichen, sozialen, zivilisatorischen und nicht zuletzt religiösen Werten zu eröffnen. Der reflektierte Blick zurück in die Geschichte ist dabei ebenso wichtig wie eine zukunftsgerichtete Werteorientierung, die die Herausforderungen, die sich aus der fortschreitenden Globalisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt ergeben, aufgreifen und letztlich auch mitgestalten kann. Die Kontexte beruflichen Lernens sind von immer größerer Pluralität von Lerngruppen, Anspruchshorizonten und individuellen Lebensentwürfen geprägt. Die Beiträge dieses Bandes greifen sowohl die Problematiken als auch die Möglichkeiten, die sich aus dieser Pluralität für die Planung und Gestaltung von Erinnerungslernen ergeben, systematisch auf. Sie geben Anlass zur Reflexion und bieten konkrete Ansatzpunkte für das Agieren von Lehrkräften. In einer Reihe von Beiträgen wird die Beschäftigung mit dem Holocaust im Religionsunterricht mit der Entwicklung eines weitreichenden zivilgesellschaftlichen Engagements in beruflichen und außerschulischen Kontexten verbunden. Im Bereich der anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaft spielt der Ansatz des Service Learning eine wichtige Rolle bei der Herausbildung zivilgesellschaftlicher Kompetenzen von Lernenden. Der Ansatz bietet vielfältige Ideen, wie fachlich-methodische Kompetenzen und werteorientierte Einstellungen im Lernprozess entwickelt werden können und wie auf diese Weise gesellschaftliches Engagement mit dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz gefördert wird. Die Befähigung, in einem marktorientierten ökonomischen Umfeld werteorientiert und geschichtsbewusst zu agieren, ist eine Zielsetzung, die bereits vom amerikanischen Philosophen John Dewey hervorgehoben wurde. In seinem Buch „Democracy and Education“ von 1916 legt er dar, wie das Konstrukt des Berufs die Entwicklung nicht nur einer beruflichen Karriere, sondern eines ganzheitlichen Lebensentwurfs ermöglicht. Im Zentrum von Deweys Werk steht ein umfassender Bildungsbegriff, der die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemstellungen, die über das rein verwertungsorientierte Interesse des ökonomischen Systems hinausgehen, in den Vordergrund rückt. Bildung steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von demokratischen Grundwerten, aus denen sich die Leitlinien einer werteorientierten beruflichen Bildung ableiten. In ähnlicher Weise könnten erinnerungspädagogische Ansätze das Bewusstsein von Lernenden in der beruflichen Bildung schärfen für die Bedeutung der eigenen Geschichte, mit dem Ziel einer wertorientierten Auseinandersetzung mit den ökonomischen und zivilisatorischen Herausforderungen der Zukunft. Eine zeitgemäße berufliche Bildung hat die Aufgabe, Lernende auch darauf vorzubereiten, Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen und zu dessen humaner Gestaltung beizutragen. Eine Beschäftigung mit dem Holocaust als dem dunkelsten Kapitel der deutschen Geschichte ist in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung. In der gegenwärtigen Verfasstheit der dual organisierten Ausbildung in Deutschland kommt dabei den beruflichen Schulen eine wesentliche Rolle zu. Der Lernfeldansatz in beruflichen Schulen, sowie die Gestaltung und die Inhalte von Lehrerbildung stellen wichtige „Stellschrauben“ für die erweiterte Nutzung von Erinnerungslernen an beruflichen Schulen dar. Weitere Beiträge des Bandes zielen darauf ab, das Wissen um die Lehren der eigenen Geschichte auch in betrieblichen Ausbildungskontexten wirksam werden zu lassen. Dieser Anspruch lässt sich jedoch nur einlösen, wenn einerseits ethische Aspekte des Produzierens, Wirtschaftens und Dienstleistens auch in den betrieblichen Aus- und Fortbildungsordnungen verankert werden und andererseits die Praxis Lernanlässe zur Auseinandersetzung mit berufstypischen moralischen Konflikten bietet. Nicht

zuletzt machen die Auswüchse, die zur Finanzkrise von 2008 geführt haben, deutlich, wie sehr eine Werteorientierung als Korrektiv zu den Mechanismen eines globalisierten und in weiten Teilen nur noch wenig regulierten Marktes notwendig ist. Befähigung zum solidarischen Handeln, die Orientierung am Grundsatz der Gerechtigkeit, gefördert und gestützt durch pädagogisch begleitetes Erinnerungslernen, müssen daher wichtige Zielsetzungen beruflicher Bildungsprogramme sein. Gegenüber all-gemeinbildenden Programmen haben sie den Vorteil, soziale Zusammenhänge im betrieblichen Umfeld konkret erfahrbar zu machen. Dies setzt allerdings voraus, dass Arbeitsstrukturen im Betrieb offen sind für die gemeinschaftliche Gestaltung, Partizipation ermöglichen und dass das Aus- und Weiterbildungspersonal die Aufgabe der Werteentwicklung und des Erinnerungslernens annimmt. Wenn dies gelingt, ergeben sich für die berufliche Bildung weitgehende Möglichkeiten, den Radikalisierungstendenzen in unserer Gesellschaft entgegen zu wirken.“ (7ff.) Dem Thema Heterogenität stellt sich auch die von Michaela Veit-Engelmann und Dirk Bischoff im RPI Loccum (ISBN 936420-72-2) erschienene Arbeitshilfe für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen **Meine Zukunft gestalten**. Im Vorwort heißt es zum Ziel dieses Bandes: „Wirft man einen Blick in eine typische Klasse an einer Berufsbildenden Schule, in der gerade Religionsunterricht stattfindet, so stellt man fest: Es sitzen in einem Unterricht, der „Evangelische Religion“ heißt, oft mindestens ebenso viele christliche wie nichtchristliche Schüler*innen, in der Regel nämlich alle Schüler*innen einer Klasse. Das ergibt eine bunte Mischung aus gläubigen jungen Menschen verschiedener Religionen und Konfessionen und nichtgläubigen Jugendlichen, wobei die Beiträge aller Beteiligten von vehementer Ablehnung über höfliches Desinteresse bis hin zu engagierter Diskussion reichen. Die zusammenfassende Feststellung erübrigt sich fast, dass Lerngruppen im Religionsunterricht ausgesprochen heterogen sind. Dass sie das auch dann wären, wenn sich nur Schüler*innen einer Konfession im Religionsunterricht versammeln, ist eine Binsenweisheit. Für beide – konfessionell formal einheitliche und religiös gemischte – Lerngruppen gilt dabei: Die Heterogenität einer Klasse fordert heraus - methodisch, didaktisch und pädagogisch. Dieser Herausforderung stellt sich diese Arbeitshilfe. Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, Unterrichtsbausteine und methodische Zugänge für einen Religionsunterricht auf den Niveaustufen 2 bis 4 zu bieten und dabei die Heterogenität der Klassen mit den Zielformulierungen der Rahmenrichtlinien zusammenzudenken. Immer wieder werden deshalb mithilfe von Texten aus dem Koran oder der islamischen Tradition die Interessen der muslimischen Schüler*innen in den Blick genommen; kurze Informationen dazu erleichtern den Lehrkräften den Zugang zu diesen für sie vielleicht fremden Texten. Die biblischen Texte folgen dabei der Übersetzung der Basisbibel, die Zitate aus dem Koran der Übertragung von Ibn Rassoul. Auch nicht-religiöse Schüler*innen haben die Unterrichtshinweise jeweils mit im Blick. Generell sind die Materialien so angelegt, dass der Lebenswelt- und Gesellschaftsbezug stets mitbedacht ist und auf diese Weise allen Schüler*innen - egal, ob sie sich selbst als religiös bezeichnen würden oder nicht - ein niedrigschwelliger Zugang zu religiösen Themen ermöglicht wird. Die Arbeitshilfe trägt den Titel „Meine Zukunft gestalten“. In zehn Kapiteln werden grundlegende Aspekte der individuellen Zukunft(splanung) entfaltet. Alle Kapitel sind dabei gleich aufgebaut. Auf eine kurze inhaltliche Einführung folgt eine knappe Entfaltung des curricularen Bezugs der hier dargestellten Materialien, bevor diese ausführlich in ihrer theologischen Dimension und den pädagogisch-didaktischen Einsatzmöglichkeiten erläutert werden.“ (5).

Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt lautet der Titel des im transcript Ver-

lag (ISBN 8376-5475-2) veröffentlichten Buches von Claudia Gärtner. In ihrer Einführung erklärt sie: „Damit sind erste Orientierungspunkte für eine »Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt« markiert. Eine hieran ausgerichtete Religionspädagogik schreibt sich in eine aktuelle religionspädagogische Entwicklung ein, die als »Renaissance der politischen Dimension« oder als eine »neue politische Religionspädagogik« bezeichnet werden kann. Die bislang vorliegenden Ansätze einer neuen politischen Religionspädagogik bewegen sich vielfach auf einer grundlagentheoretischen Ebene mit normativer oder appellativer Argumentation. Insbesondere auf der mittleren Theorieebene bei der konkreten Identifizierung und Bearbeitung von epochalen Schlüsselproblemen wie der Nachhaltigkeit »bedarf es jedoch oftmals noch vertiefende und thematisch ausgeschärfte Verbindungen von Grundlagentheorie und Praxisreflexion.« Es gilt somit die grundlagentheoretischen Debatten themenspezifisch zu konkretisieren, ohne vorschnelle Praxisentwürfe zu gestalten. Das geplante Buch füllt eben diese Lücke, indem es eine politische religiöse BNE thematisch zugespitzt entwirft. Aus diesen einleitenden Überlegungen ergibt sich die grundlegende Struktur des Buches. Die aktuellen Krisen von Klimawandel und Corona sind in ihrer Komplexität interdisziplinär zu fassen und in Verbindung von Grundlagentheorie und Praxiskonkretion religionspädagogisch zu transformieren. Dies geschieht im Horizont des Diskurses um BNE, wobei eine Auseinandersetzung mit Kritischer Pädagogik und kritisch-politischer Bildung hilfreich ist (Kap. 2). Anschließend werden die kontextuellen Hürden und Gelingensbedingungen von religiöser BNE analysiert, wobei insbesondere psychologische, soziologische und didaktisch-methodische Dimensionen reflektiert werden (Kap. 3). Um die religiöse Eigenlogik in eine religiöse BNE einbringen zu können, wird im folgenden Kapitel Nachhaltigkeit theologisch perspektiviert (Kap. 4), so dass hieraus erste Konturen einer religiösen BNE gezeichnet werden können (Kap. 5). Abschließend werden thematische Lerngegenstände religiöser BNE exemplarisch didaktisch reflektiert (Kap. 6).“ (19f.) Das Buch enthält wichtige Leitlinien und praktische Bausteine für eine politische religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung!

Norbert Brieden, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose zeichnen als Herausgebende verantwortlich für den im Verlag LUSA (ISBN 947568-03-1) neuen Band des Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik **Digitale Praktiken**. Sie schreiben in ihrem Vorwort: „Der Fokus des Jahrbuchs richtet sich auf solche Verknüpfungsleistungen digitaler Praktiken im weiten Feld religiöser Bildungsarbeit: Inwiefern verändern digitale Praktiken die Konstruktion von Wirklichkeit, das Verständnis von Lernen und das Zueinander der Akteure im Netzwerk Religionsunterricht und in der Lehrer/innenbildung? Welche markanten oder auch nur graduellen Differenzen dieses Netzwerks sind durch digitale Praktiken zu beobachten? Welche Gräben sind wahrzunehmen zwischen dem intentional Behaupteten und der tatsächlichen Praxis? Es geht also nicht darum, bestimmte methodische Verfahren oder neue Medien wie Whiteboard, Internet und soziale Plattformen lediglich in ihren Verwendungsmöglichkeiten zu beschreiben, sondern um die präzise Analyse konkreter Praktiken, in denen digitale Verfahren oder Medien eine Rolle spielen, und zwar auf verschiedenen Feldern religiöser Bildung. Wir wollen also beobachtbare Veränderungen in den Blick nehmen, die beim Einbezug von digitalen Praktiken auftreten. Was wird anders? Welche neuen Qualitäten werden erkennbar? Was bleibt gleich? Welche Wünsche an eine verbesserte Praxis werden sichtbar? Welche Wünsche erfüllen sich, was bleibt Desiderat? Wie verändern sich die Netzwerke im Zusammenspiel der verschiedenen Praktiken und Akteure? Welche Chancen kreativen Arbeitens mit digitalen Medien werden aufgegriffen – und welche religionsdidaktischen Ansätze werden

damit verfolgt, während andere, die auch wichtig sind, unter den Tisch zu fallen drohen? Welche Paradoxien erzeugt die Orientierung an den bildungspolitisch festgelegten Standards der Digitalisierung im Verhältnis zu den Rahmenbedingungen vor Ort, den Hoffnungen und Befürchtungen von Lehrkräften, Eltern, Jugendlichen und Kindern? Was von dem, das zuvor in der Blackbox vielgeübter schulischer Praxis untertauchen konnte, wird durch die Verknüpfungsleistungen digitaler Praktiken nun sichtbar – und kann auf diese Weise erst bearbeitet werden?“ (8f.) Das von Wolfgang Beck, Ilona Nord und Joachim Valentin im Herder Verlag (ISBN 451-38849-1) herausgegebene Kompendium **Theologie und Digitalität** bietet dazu hervorragende Facetten und Deutungen der gegenwärtigen digitalen Transformation aus interdisziplinärer Sicht: „Das vorliegende Kompendium hat sich die Aufgabe gestellt, mithilfe einer Vielzahl von Expert*innen aus Medien- und Kulturwissenschaft, Soziologie und digitaler Theorie, aber eben auch aus verschiedenen theologischen Disziplinen, möglichst viel des bisher im deutsch- und englischsprachigen Raum vorhandenen Wissens erstmalig in einem Band zu versammeln und so weiterreichende Forschungen und Debatten anzuregen. Jeder Beitrag folgt dabei seiner eigenen Fragestellung und Logik, wenngleich die Fragerichtungen der theologischen Kapitel zwei bis fünf sich grob den Disziplinen systematischer und praktischer Theologie, theologischer Anthropologie und Ethik/Moraltheologie zuordnen lassen. Im einleitenden Kapitel Kultur der Digitalität entsteht ein weiter Horizont digitaler Phänomene unseres privaten und beruflichen Alltags, zunächst ohne nach theologischen Konnotationen zu fragen. Gleichzeitig werden aber schon hier vielfältige und weitreichende Paradigmenwechsel in philosophischer Anthropologie, Sozialethik und Gesellschaftstheorie sichtbar, deren theologische Valenz sich in den vier darauffolgenden Kapiteln ausfaltet. Wie sehr mit dem Begriff der Digitalität längst gesamtgesellschaftliche und dabei kulturelle, eben nicht nur technische Prozesse abgebildet werden, wird in dem von Felix Stalder geprägten Begriff der Kultur der Digitalität sichtbar, der sein Echo auch in vielen theologischen Beiträgen dieses Bandes findet. Das Gespräch mit dem Soziologen und sein Blick auf allgemeine gesellschaftliche Prozesse der Komplexitätssteigerung und ihrer digitalen Bearbeitung in der Spätmoderne ist den thematisch differenzierten Beiträgen deshalb vorangestellt.“ (10f.)

Die drei folgenden Neuerscheinungen widmen sich konzeptionellen fachdidaktischen Perspektiven: Silke Leonhard und Barbara Hanusa haben im RPI Loccum (ISBN 936420-71-5) den Band **Kompetenz, Performanz, Resonanz** herausgegeben, der sich in Form eines Streitgesprächs dem Resonanzgedanken Hartmut Rosas widmet: „Religionsunterricht hat aus unterschiedlichen Gründen mit einem Plausibilitätsverlust zu kämpfen. Wie im europäischen Kontext und Vergleich wahrzunehmen ist, unterliegt er daher nicht nur oft beschriebenen Wandlerscheinungen; an etlichen Orten wird er auch marginalisiert, wird religiöse Bildung in die Peripherie und an die Ränder des Schulsystems gedrängt. Dazu tragen leider auch die Umstände der Corona-Pandemie nicht unerheblich bei. Entgegen der Marginalisierung sind aber in den letzten Jahren ebenso deutlich Initiativen zur Sicherung und Nachhaltigkeit des Religionsunterrichts in Arbeit, die sich auf verschiedene Weise um Konfessionalität, Kooperation, Kontextualität bemühen. Es stehen damit weniger abgrenzende Profilierungen als das Miteinander mit dem „Ko“ bzw. „Kon“ hier hoch im Kurs, deren Profile inhaltlich unterschiedlich ausfallen. All diese Mühen haben etwas gemeinsam: Sie gehen auf die *Beziehungshaftigkeit* des Religionsunterrichts und religiöser Bildung ein – zu den Inhalten, zu den Partnern, zu den Orten und der umgebenden Welt. Weltbildung und Subjektbildung machen eine *Weltbeziehungsbildung* nötig. Diese wird religiös dimensioniert, wo die Funktionalität religiösen Lernens mindes-

tens geerdet, wenn nicht transformiert wird in Fragen nach dem unmittelbar Angehenden und Begegnenden. Es scheint, als ob Rosas Ansatz eine Möglichkeit des Antwortens darstellt, mit der sich Religion in Bildung so konturieren kann, dass erstere freigelegt begreifbar wird. Dass Hartmut Rosa das Resonanzkonzept auf dem Religionsverständnis von Beziehungen zu Unverfügbarkeit aufbaut, knüpft an eine lange Tradition an, die auch die Ansprüche von Fremden, Anderen zu sich selbst und auch zu geformter Religion setzt – und das meint auch: ein Antwortverhältnis zu Gott, zu Transzendenz. Religiöse Bildung kann ich mir für ein Verhältnis, das Resonanz aufgreift, nur in einem Verhältnis des Antwortens vorstellen: Resonante Beziehungen von Subjekt und Welt werden in responsiven Weltverhältnissen möglich. Dieses Antwortverhältnis gilt es religionspädagogisch und religionsdidaktisch noch näher kritisch zu präzisieren.“ (18f.) **Herausgeforderter Religionsunterricht** ist das im LIT Verlag (ISBN 643-14186-6) von Erhard Holze, Stefanie Pfister und Matthias Roser herausgegebene Studienbuch zur Lehrerbildung mit neuen fachdidaktischen Perspektiven überschrieben. In den abschließenden Erwägungen heißt es: „Die im Bildungsbericht empirisch erhobene »Heterogenität« mit Blick auf die religiös-weltanschaulich Verortung (die nicht unbedingt eine »Beheimatung« sein muss und sein kann) macht es notwendig, dass die Religionslehrkraft nicht nur um die Attraktivität ihres Unterrichts (mit Blick auf die »Abmeldequoten«) besorgt zu sein hat, sondern dass die Religionslehrkraft die Heterogenität der Lerngruppen (in unterschiedlichsten >>Durchmischungen<<) als didaktische und methodische Chance be- und er-greift und die Polyvalenz fachdidaktischer Perspektiven, die in diesem Band dargestellt wurden, zu ihrem »Alltagswerkzeug« werden lässt. Eine monolineare Orientierung an einem zentralen fachdidaktischen Ansatz ist – das lässt der Blick auf den apostrophierten »Bildungsbericht« erkennen – sicherlich nicht mehr unbedingt zielführend. Im nun bereits mehrmals apostrophierten »Bildungsbericht« ist auch – ein allerdings noch »leises« Votum – für eine Standort- und damit schulformenbezogene fachdidaktische Theorieentwicklung erkennbar (explizit sind im Bildungsbericht die Berufsschulen bzw. Berufskollegs genannt). Der »Bildungsbericht« hebt sicherlich zurecht die stabilisierende Funktion des »konfessionell-kooperativen« religionsunterrichts hervor, gleichermaßen ist – in fachdidaktischer Perspektive – hiermit nur eine praestabile Plateau-Phase erreicht. Insbesondere die fachdidaktische Weiterarbeit mit Blick auf »konfessionslose« Schüler*innen erscheint als zentrale fachdidaktische Zukunftsaufgabe: »Es braucht auch Arrangements, um die Situation konfessionsloser Schülerinnen und Schüler adäquat aufzunehmen, thematisch zu justieren und wechselseitige Wahrnehmung zu ermöglichen sowie gegenseitige Verständigung zu fördern. Diese Situation erfordert die Weiterentwicklung einer für Heterogenität sensiblen Didaktik des Religionsunterrichtes.« Eine reflektierte fachdidaktische Theoriebildung und eine dieser folgende reflektierte Anwendung neuer fachdidaktischer Perspektiven vermag die Spezifik des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zum einen zu betonen, zum anderen aber die spezifischen Expertisen des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule nachhaltig ins Gespräch der Fächer einzubringen und damit auch zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, gerade auch mit Blick auf den schulpädagogisch zentralen Schulfrieden, beizutragen. Die in diesem Band versammelten »neuen fachdidaktischen Perspektiven« schlagen – in grundsätzlicher Perspektive – einen differnten Weg im Vergleich zu den Bemühungen gegenwärtiger evangelikaler Religionspädagogik und evangelikaler Fachdidaktik ein, laden damit aber zum theologischen und religionspädagogischen »Streit« (im Modus von quaestiones disputandae) um die Zukunft des Religionsunterrichts ein.“ (177ff.) Und schließlich gilt es das ausgezeichnete Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg **Schritt für Schritt zum guten Religionsunterricht** anzuzeigen, das bei Klett/Kallmeyer

(ISBN 7727-1416-0) von Marcus Hoffmann, Gabriele Otten und Clauß Peter Sajak verfasst wurde. Es versteht sich als „ein Werkbuch, das in kompakter Form die wichtigsten Themenbereiche der universitären wie schulischen Ausbildung von künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern vorstellt und für die Ausbildungspraxis anbietet. Es ist im Zusammenspiel von universitärer Religionspädagogik und Zentren der schulpraktischen Lehrerbildung entstanden und soll so zum einen bewährte Arbeitsmaterialien und Übungen für Praktika, das Praxissemester und das Referendariat bieten, zum anderen aber auch eine verbindende Klammer zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung liefern. Unsere Idee ist es, für die schulpraktische Ausbildung von Studierenden wie Referendarinnen und Referendaren einen gemeinsamen Ausbildungsleitfaden vorzulegen, der sowohl in der universitären Phase – und hier vor allem im Praxissemester-, aber eben auch im zweiten Ausbildungsabschnitt, dem Vorbereitungsdienst, verwendet werden kann. Zugleich ist das vorliegende Praxisbuch ein Ergebnis und Zeugnis der guten Kooperation von Verantwortlichen in der ersten und zweiten Phase der Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung in der Bezirksregierung Münster, konkret an der Westf. Wilhelms-Universität Münster und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in Rheine und Münster. Unsere Hoffnung ist, dass durch die Verwendung dieses Buches schon im ersten Ausbildungsabschnitt an der Universität grundlegende Kompetenzen für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Religionsunterricht gelegt werden, die dann später im schulischen Vorbereitungsdienst aufgegriffen, vertieft und weiterentwickelt werden können. Aus diesem Grundanliegen des Buches heraus erklärt sich seine Gliederung. Wir setzen ein mit einem grundlegenden Kapitel zum Beruf des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin heute, der durch die besondere Situation des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gemäß Art. 7 Abs. 3 GG bestimmte Anforderungen und durchaus auch Schwierigkeiten birgt, die bereits im Studium angesprochen und reflektiert werden sollten. Dabei geht es vor allem um die Fähigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in einem pluralitätssensiblen konfessionellen Religionsunterricht offen für die unterschiedlichsten weltanschaulichen Positionen von Schülerinnen und Schülern in den heterogenen Lerngruppen der heutigen Schule zu sein, zum anderen aber auch als Vertreterin und Vertreter einer spezifischen Religionslehre begründet Position beziehen und entsprechend mit Schülerinnen und Schülern argumentativ diskutieren zu können (Kap. 1). Es folgt ein Einführungskapitel in die Unterrichtsplanung, in dem grundlegende Begriffe eingeführt und vor der weiteren Verwendung geklärt werden sollen. Dazu zählen vor allem die Grundprinzipien des Religionsunterrichts, nämlich die Korrelation, das Elementarisierungsprinzip und die Kompetenzorientierung. Gleichzeitig liefert dieses Kapitel eine erste Schrittfolge für das Vorgehen bei der Planung von Unterricht, die von den curricularen Vorgaben eines Kerncurriculums ausgeht und von diesem über Lerngegenstand, Lernziele und Kompetenzerwartungen zur konkreten Planung eines größeren Unterrichtsvorhabens und schließlich in die Gestaltung einer einzelnen Unterrichtsstunde dieses Vorhabens vorwärtsschreitet (Kap. 2). Diese grundsätzliche Bewegung vom Kerncurriculum hin zur Gestaltung einzelner Unterrichtssequenzen im Rahmen von Unterrichtsstunde und Unterrichtsvorhaben wird nun in den folgenden Teilen des Buches detailliert in Einzelkapiteln abgebildet: So widmet sich das folgende Kapitel der sach- und schülergerechten Planung von Unterrichtsreihen (Kap. 3), das nächste dem intentionalen Aufbau von einzelnen Unterrichtsstunden (Kap. 4). In der Unterrichtsstunde selbst ist es dann die einzelne Unterrichtsphase, die begründet gestaltet werden muss und die entsprechenden Kompetenzen aufseiten von Studierenden bzw. Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern verlangt (Kap. 5). Zur Detailgestaltung von Unterrichtsphasen gehören aber religionsdidaktische Kompetenzen, die im Folgenden kapitelweise ausführlich beschrieben und auch

durch Übungsmaterial veranschaulicht werden, nämlich die Fähigkeit, Heterogenität von Schülerinnen und Schülern heute ernst zu nehmen (Kap. 6), die Kompetenz, Lern-, Übungs- und Kontrollaufgaben für die Lern- und Bildungsprozesse im Unterricht zu konzipieren und bereitzustellen (Kap. 7), die Fertigkeit, auch im Fach Religion den Erfolg von Lernprozessen zu überprüfen und somit in gewisser Weise Leistung zu messen (Kap. 8), sowie die zentrale Kompetenz, beobachteten oder auch selbst gestalteten Unterricht mit den entsprechenden Begrifflichkeiten und Denkformen im Nachgang kritisch zu reflektieren (Kap.9). Um in diesen neun Kapiteln die Orientierung zu behalten und an bekannten Motiven und Elementen Dinge mit unterschiedlichen Kompetenzen zu üben, haben wir zwei Unterrichtsvorhaben konzipiert, an denen wir immer wieder Praxisbeispiele aus der unterrichtlichen Praxis aufzeigen wollen. Es sind die Unterrichtseinheiten zu Gottesbildern (Klasse 6) und Propheten (Klasse 8/9), die in den Kapiteln eingeführt und verwendet werden und die sich an unterschiedlichen Orten je einmal vollständig zeigen: So wird die Unterrichtseinheit zu den Gottesbildern als Beispiel für das Kap. 3 „Unterrichtsreihen sach- und schülergerecht planen“ verwendet, während die Unterrichtsreihe „Propheten“ sich in verkürzter Form in Kap. 2 zu den Grundlagen der Unterrichtsplanung findet. Außerdem ist die Unterrichtsreihe „Gottesbilder“ Gegenstand des ausführlichen Unterrichtsentwurfs, den wir als Muster im Anhang dokumentiert haben. Dieser und die dazugehörigen Arbeitsblätter befinden sich auch im Downloadmaterial 7' und können über den Code am Ende des Buches im Internet heruntergeladen werden.“ (8ff.)

2 Konfirmation – Schulseelsorge – Diakonie

Eine ganze Reihe von Neuerscheinungen widmen sich dem Thema Konfirmation: In der Reihe „Praktische Theologie heute“ hat im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17038928-1) Anne Polster ihre Kieler Dissertation **Jugendliche und ihre Konfirmation** veröffentlicht, die theologische Diskurse, empirische Befunde und konzeptionelle Erwägungen enthält. Die Verfasserin umreißt den Fokus ihrer eindrucksvollen Studie wie folgt: „Dem Ereignis der Konfirmation als Ziel und Höhepunkt der Konfirmand*innenzeit nähert sich die Untersuchung aus der Perspektive der Konfirmand*innen als Hauptpersonen dieses Tages. Die Studie will untersuchen, wie Konfirmand*innen das Geschehen des Konfirmationstages wahrnehmen und erleben. Sie soll die Abfolge und die Dynamik der typischen Stationen und Elemente des Konfirmationstages nachvollziehen. Die Untersuchung zielt darauf, das Spektrum der Bedeutungsdimensionen der Konfirmation auszuloten und fragt nach den Bedeutungskonstruktionen der Konfirmation. Diese Ausrichtung der Studie entspricht damit der aktuellen praktisch-theologischen Tendenz, die Subjektperspektive zu stärken. (...) Diese Aufgabe der Wahrnehmung von Religion und Kirche – in diesem Fall der Konfirmation – aus der Perspektive der Subjekte dieser Praxis – also der Konfirmand*innen – will diese Studie bearbeiten.“ (14f.) Zum Aufbau der Arbeit schreibt die Autorin: „Kapitel 1 verschafft eine Orientierung über Themen und Aspekte des praktisch-theologischen Diskurses zur Konfirmation, auf dessen übergreifenden Diskurslinien dabei der Fokus liegt. Diese Überlegungen münden in eine Typologie, die auf eine gedankliche Figur der dokumentarischen Methode als dem methodologischen Rahmen der empirischen Untersuchung zurückgreifend die praktisch-theologische Diskussion anhand der ihre Tiefendimension prägenden Orientierungen strukturiert. Ferner soll ein Überblick über bisherige Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen, die den Phänomenbereich der Konfirmation berühren, erarbeitet werden. Kapitel 2 widmet sich methodologischen und methodischen Fragen. Zunächst wird die Methodologie der dokumentarischen Methode anhand ihres

Entstehungshintergrundes im Gruppendiskussionsverfahren und anhand ihrer analytischen Grundbegriffe vorgestellt. Daran anschließend werden Datenerhebung und Auswertung dokumentiert und reflektiert, wodurch der Forschungsprozess transparent und nachvollziehbar gemacht wird. Als Erhebungsverfahren wurde für die empirische Untersuchung das Gruppendiskussionsverfahren gewählt. In Kapitel 3 soll die Chronologie des Konfirmationstages für die Perspektive der Konfirmand*innen entlang der typischen Stationen dieses Tages rekonstruiert werden. Dieses Vorgehen entspricht der Fokussierung auf die zeitliche Dimension der Konfirmation als Festtag. Damit wird ermöglicht, die Dynamik dieses Ereignisses für die Perspektive der Konfirmand*innen nachvollziehen zu können. Dies führt zu einem tieferen Verständnis der Bedeutung und Funktion der einzelnen Stationen für den Konfirmationstag in seinem Zusammenhang. In Kapitel 4 werden Bedeutungsdimensionen des Konfirmationstages in der Perspektive der Konfirmand*innen entfaltet. Die Auswertung orientiert sich dabei an Aspekten, die über die einzelnen Stationen des Konfirmationstages übergreifend wirksam sind. Die Erkenntnisse aus Kapitel 3 werden hierfür aufgenommen und in einem anderen Zusammenhang vertieft. Das Ziel dieses Kapitels ist es, zu einem differenzierten Verständnis der Strukturen und Mechanismen der Konfirmation in der Perspektive der Konfirmand*innen zu gelangen. Auf der Basis der Ergebnisse von Kapitel 3 und 4 wird in Kapitel 5 nach der Bedeutungskonstruktion der Konfirmation gefragt, für die sich verschiedene Faktoren ausmachen lassen, die in ihrer Summe die Zusammenhänge beschreiben, in denen die Konfirmation steht. In einem nächsten Schritt wird den übergeordneten Bedeutungen der Konfirmation in der Perspektive der Konfirmand*innen nachgegangen. Auf der Achse von Konkrektion und Abstraktion verschiebt sich der Schwerpunkt hiermit in Richtung der Abstraktion. In Kapitel 6 sollen abschließend Anstöße für die theologische Diskussion um die Konfirmation formuliert werden. Ziel dieses Kapitels ist die Rückbindung der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung an die praktisch-theologische Theoriebildung mit dem Anliegen, eine engere Passung zwischen theologischer Theorie und der Lebenswirklichkeit von Konfirmand*innen zu erlangen. Auf der Grundlage der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird nach einer konzeptionellen Neuorientierung für eine Deutung der Konfirmation gesucht und als ein solcher Neuansatz eine Deutung der Konfirmation als Empowerment vorgeschlagen. Diese Interpretation der Konfirmation verspricht, eine konzeptionelle Integration der Orientierungskonflikte der praktisch-theologischen Diskussion leisten zu können und ermöglicht eine neue Perspektive auf die Themen und Aspekte der Theologie der Konfirmation. Es soll ausgelotet werden, ob mittels dieser Deutung neue Impulse gewonnen werden können, die es ermöglichen, den gegenwärtigen Herausforderungen, vor denen Konfirmand*innenarbeit und Konfirmation stehen, zu begegnen. Damit will die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten für eine zukunftsfähige Gestalt der Konfirmand*innenarbeit und der Konfirmation. **Konfirmieren. Konfirmandenarbeit gestalten** lautet der Titel eines von Hans-Martin Lübking im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 525-62454-8) in der Reihe „Praktische Theologie konkret“ verfassten Buches. In seinem Vorwort heißt es: „Die Konfirmandenarbeit ist ein komplexes Arbeitsfeld, in dem sich die aktuellen Tendenzen der Kirche und die Einstellungen von Mitarbeitenden und Kirchenmitgliedern in besonderer Weise spiegeln. Viele sind beteiligt: neben den Jugendlichen und den haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden auch die Kirchenvorstände, Eltern, Vereine und Schulen. Die Konfirmandenarbeit ist facettenreich: Die soziale Situation der Gemeinden ist unterschiedlich, die Konfirmandenzahlen differieren zum Teil erheblich, es gibt große regionale Unterschiede. Eine realistische Darstellung hat darum viele Aspekte zu berücksichtigen. Ich bin skeptisch gegenüber geschlossenen Modellen. Man kann in der Konfirmandenarbeit nicht nur »auf ein Pferd setzen«. Erfahrungen aus fünf

Jahrzehnten als Vikar, Gemeindepfarrer, Dozent und Buchautor haben mich gelehrt, dass konzeptionelle Entwürfe aus der Praktischen Theologie in der Praxis nur eine begrenzte Reichweite erreichen. In diesem Buch beschreibe ich keine ideale Konfirmandenarbeit. Die gibt es nicht. Mir geht es um Nachhaltigkeit! Wenn die Konfirmandenarbeit nachhaltig wirken soll, muss sie Schwerpunkt einer kinder- und jugendfreundlichen Gemeinde sein, mehrperspektivisch und möglichst anspruchsvoll angelegt sein und die Jugendlichen in vielfältiger Weise beteiligen. Konfirmandenarbeit braucht Mindeststandards. Die versuche ich, in dem Buch zu beschreiben. Der Akzent liegt dabei auf Praxisorientierung. Die Auseinandersetzung mit anderen Positionen und Konzepten tritt demgegenüber in den Hintergrund. Es will eine Praxishilfe für diejenigen sein, die neu in die Konfirmandenarbeit einsteigen, aber auch für diejenigen, die für sich prüfen wollen, ob und wie sie ihre Praxis verändern können. Die Konfirmandenarbeit ist das wichtigste genuin kirchliche evangelische Bildungsangebot, sie gehört zu den wichtigsten Aufgaben im Gemeindepfarramt.“ (8f.) Es gelingt dem Autor, die Relevanz dieser Arbeit nachdrücklich zu unterstreichen. Christian Butt, Dieter Niermann und Olaf Trenn zeichnen als Herausgeber verantwortlich für den ebenfalls im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 525-62018-2) erschienenen Band **Einfach mal feiern**, der außergewöhnliche Ideen für Feste und Feiern mit Konfirmandinnen und Konfirmanden versammelt: „Was eigentlich macht sie aus, die guten Gastgeber*innen? Nun, vor allem eines: Sie eröffnen Räume. In ihrem Herzen, ihren Gedanken und ihrem Kalender räumen sie einem Anlass, einem Glücksgefühl einen Platz frei. Üblich- und Nützlichkeiten werden ein Stück beiseitegeschoben – wirklich Wichtiges darf Raum greifen. Und längst bevor tatsächlich ein Raum, eine »Location« zur Verfügung steht, vorbereitet und gestaltet wird, hat das Fest schon seinen Ort gefunden: in der Verantwortung und der Bereitschaft all derer, die sich ihm geöffnet haben. Das Fest beginnt, lange bevor die Gäste eintreffen. In so manchem Ratgeber finden sich »Zehn Gebote für Gastgebende«. Es lohnt, diese Maßstäbe auch an das nächste Fest in der Konfirmand*innenarbeit anzulegen: Mache den Ort wohnlich. Heiße willkommen. Sorge für Essen und Trinken. Gib Zeit, auszu packen. Mache entspanntes Dasein möglich. Mache es möglich, aktiv zu werden. Interessiere dich für die Gäste. Mache es leicht, wichtige Dinge zu finden und Abläufe zu kennen. Verbringe Zeit mit deinen Gästen. Und: Verabschiede sie! Logisch: Bleiben Gastgeber*innen allein, bleibt auch das Fest aus. Alles muss zusammenkommen, damit das Feiern gelingt: Anlass, Aktionen, Essen, Deko, Stimmung ... Doch all das kommt eben nicht zusammen, fügt sich nicht zu einem Fest, wenn niemand da ist, die*der einlädt und »Herz und Hütte« öffnet.“ (9) Wie kann man mit Konfirmand*innen feiern? Geht das auch „einfach mal“ zwischendurch oder gehören Feiern nur ans Ende der Konfi-Zeit? Das Buch liefert außergewöhnliche, aber gut machbare Ideen, die Mut machen, im großen wie im kleinen Stil „einfach mal zu feiern“. Im Gemeindealltag gibt es immer wieder Anlass zum Feiern: von Gottesdiensten, Amtshandlungen und Konfirmation über Aktionen mit Eltern und Familien bis hin zu besonderen Gelegenheiten in der Konfi-Zeit. Manche Entwürfe sind ambitionierter, andere leicht umsetzbar, einige Aktionen sind (gerade) auch unter Pandemiebedingungen durchführbar. Das Buch bietet allen, die in der Konfirmanden- und kirchlichen Jugendarbeit aktiv sind, einen reichen Schatz an Bausteinen für eine innovative, attraktive und nachhaltige Arbeit mit Jugendlichen. 200 bewährte und neue Methoden für die Konfi- und Jugendarbeit enthält das im Calwer Verlag (ISBN 7668-4557-3) von Thomas Ebinger, Judith Haller und Stephan Sohn herausgegebene Buch **Tool Pool**, die dafür wie folgt werben: „Studien bei Lehrerinnen/Lehrern zeigen, dass man in den ersten fünf Praxisjahren auf einen Stand der Fähigkeiten kommt, der dann lange Zeit stabil bleibt und sich kaum noch ändert. Deshalb lohnt es sich, hier früh zu investieren und das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. Und darum haben wir

auch die aus unserer Sicht seit langer Zeit bewährten Methoden aufgenommen. Wie Jugendliche leben, hat sich durch den digitalen Wandel in letzter Zeit extrem schnell verändert. Seit über zwanzig Jahren gibt es das Smartphone, heute hat praktisch jede Konfirmandin / jeder Konfirmand eines, viele sind „always on“, ständig virtuell vernetzt. Welche Folgen das für eine Konfi- und Jugendarbeit hat, die zu Recht auf Face-to-Face-Kommunikation setzt, lässt sich heute noch nicht absehen. Vielleicht gewinnen die „alten“ Methoden gerade dadurch wieder an Charme, dass sie ganz andere Spaß- und Lernerfahrungen ermöglichen als die neuen. (Gegen die wir übrigens gar nichts haben, auf die wir während der Pandemie-Zeit besonders angewiesen waren und die sich als sehr wertvoll erwiesen haben, da so Kontakt zu jugendlichen gehalten werden konnte und Jugendarbeit zumindest teilweise noch möglich war.) Etwas Besonderes und Einmaliges ist die Kombination von Methoden für die Konfi-Arbeit und die Jugendarbeit. So etwas wäre früher undenkbar gewesen. Konfirmandenunterricht orientierte sich methodisch stark am Religionsunterricht und war stark vom Katechismus geprägt, Jugendarbeit setzte schon immer mehr auf Spaß und Mitbestimmung, kreative und erlebnispädagogisch orientierte Methoden. Doch in den letzten Jahren hat sich die Konfi-Arbeit deutlich auf die Jugendarbeit zubewegt. Es ging weg von kognitiv orientierten Methoden hin zu einem ganzheitlichen Ansatz, der viele Arbeitsformen der Jugendarbeit aufgegriffen hat und so viel wie möglich mit der Jugendarbeit vor Ort kooperiert. Eine zweite Entwicklung verläuft parallel: Selbstständige Jugendarbeit ist in den letzten Jahren unter Druck geraten. Die zeitliche und mentale Belastung durch die Schule hat zugenommen. So gibt es leider weniger selbstständige Gruppen als früher. Oft ist die einzige Jugendarbeit, die in vielen Gemeinden existiert, die Konfi-Arbeit mit einer gut aufgestellten Konfi-Teamerarbeit. Auch diese Konfi-Teamerinnen und Konfi-Teamer haben wir mit unserem Buch im Blick.“ (6) Dazu passen kongenial die 69 Methoden zum Bibellesen mit Gruppen, die Karsten Hüttmann und Bernd Pfalzer in ihrem in der Neukirchener Verlagsanstalt (ISBN 7615-6804-0) veröffentlichten Buch **Liest du mich noch?** veröffentlicht haben. Die Verfasser schreiben in ihrer Einleitung: „Die Bibel ist schwer zu verstehen.“ Das finden 61,4 % der Jugendlichen in Deutschland, so eine aktuelle Studie von Miriam Zimmermann und Carsten Gennerich. Und wer in der Arbeit mit Jugendlichen im Religionsunterricht, der Konfirmand*innenarbeit und der christlichen Jugendarbeit unterwegs ist, merkt schnell: Es ist nicht leicht für junge Menschen, zu entdecken, warum man eigentlich in der Bibel lesen sollte. Was würdest du auf die Frage antworten, warum man die Bibel lesen sollte, obwohl sie manchmal schwer zu verstehen ist? Vielleicht liegt es tatsächlich am sprachlichen Zugang. Manche Übersetzungen kommen sperrig daher und überfordern die, die die Sprache der Bibel nicht gewohnt sind. Gut, dass es mit Übersetzungen wie der Gute Nachricht Bibel, der Hoffnung für alle, der Neues Leben Bibel und neuerdings mit der Basisbibel die biblischen Texte in einer verständlichen Sprache und mit zusätzlichen Erklärungen gibt. Oder es liegt an den mangelnden Gelegenheiten. Wann begegnen Jugendliche heute der Bibel? Es entsteht zuweilen der Eindruck, dass die Bibelbegegnung im Religionsunterricht und bei der Arbeit mit Konfirmand*innen vor allem die Vermittlung von Informationen zum Ziel hat und weniger die eigenständige Begegnung der Jugendlichen mit der Bibel ermöglicht. Gut, dass es inzwischen viele Arbeitsmaterialien gibt, die diese Begegnung mit der Bibel fördern. Mag sein, dass es am fehlenden Austausch liegt. Wer mit dem Text der Bibel allein bleibt, ist häufig überfordert. Denn neben dem eigenen verstehenden und deutenden Zugang brauchen wir Gegenüber, mit denen wir uns zu den Fragen, den Entdeckungen und den Erfahrungen mit der Bibel austauschen können. Gut, dass es in der Arbeit mit Jugendlichen vermehrt auch um die Beziehung geht. Nicht nur die Beziehung zu einer Gottesrealität, sondern auch die Beziehung zu den anderen in der Gruppe und den Menschen im eige-

nen Lebensumfeld. Die 69 kreativen Methoden in „Liest du mich noch?“ machen es möglich: Sie laden in kreativer Weise zu einer Bibelbegegnung ein. Sie sind darauf ausgerichtet, dass diese Begegnung nicht alleine stattfindet, sondern mitten in einer Gruppe. Sie fördern das Miteinander und regen zum Austausch an. Mithilfe der Vielzahl an Methoden in diesem Buch können, Gelegenheiten geschaffen, Verständnisfragen geklärt, eigenen Entdeckungen ausgetauscht, Beziehungen bereichernd begleitet und gemeinsam die Bedeutung der Bibel für das Leben entdeckt werden.“ (9f.) **Damit Konfis Kirche mögen! Gute Konfi-Arbeit** haben Andreas Behr und Oliver Friedrich ihre im RPI Loccum (ISBN 936420-65-4) herausgegebene Arbeitshilfe überschrieben, die grundsätzliche Anregungen zum religionspädagogischen Handeln in der Konfizeit geben möchte: „Die von uns zusammengestellten Texte sollen deutlich machen, wie Konfi-Arbeit so gestaltet werden kann, dass sie sinnvoll, zeitgemäß, zukunftsfähig und an den Konfirmand*innen orientiert ist. Unsere Kurse am RPI (nicht nur in der religionspädagogischen Ausbildung im Vikariat) wollen zu einer Konfi-Arbeit ermutigen, die unter dem Motto „Mit Herz, Hand und Verstand“ steht. Jugendliche sollen mit ihren Fragen ernstgenommen werden, produktiv sein und eigene Antworten auf Glaubensfragen entwickeln. Sie sollen sich also auf den Weg machen, mündige Christenmenschen zu werden.“ (6) Andreas Behr hat ebenfalls im RPI Loccum (ISBN 936420-68-5) die Arbeitshilfe **Konfis machen Gottesdienst** veröffentlicht, die eine wahre Schatzkiste darstellt: „Im Laufe der Jahre ist ein Konzept für die Konfi-Arbeit gewachsen, Bausteine sind entstanden und Konfis haben Vorstellungsgottesdienste erarbeitet und gefeiert. Vielleicht ist das einer der größten Schätze, die ich im Laufe der Jahre gesammelt habe: die Erkenntnis, dass Konfis sich dem Gottesdienst nicht verweigern müssen – ja, dass sie ihn sogar wertschätzen lernen. Warum ich von Schätzen spreche? Gute Konfi-Arbeit entsteht durch Sammeln, Suchen, Sichten und dann dem eigenen Stempel, der den Funden aufgedrückt wird.“ (6)

Thomas Böhme, Sabine Lindemeyer, Anne-Kathrin Wenk und Bettina Wittmann-Stasch haben im Comenius-Institut Münster (ISBN 943410-31-0) in der bewährten Reihe „Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis“ die wertvolle Publikation **Manchmal ist Schulseelsorge wichtiger... zur evangelischen Schulseelsorge in Zeiten von Corona** herausgebracht. In seinem würdigenden Vorwort schreibt Heinrich Bedford-Strohm: „Krisen hinterlassen Spuren. So sind die bildungsbiografischen ebenso wie die sozialen und emotionalen Auswirkungen der gegenwärtigen Corona-Krise auf die einzelnen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch in keiner Weise absehbar. Sie vermissen vielfach die frühere Normalität und nicht weni-ge haben erhebliche Schwierigkeiten, sich unter den bestehenden Corona-Bedingungen und den daraus resultierenden Unsicherheiten in einer veränderten und instabilen Schulwirklichkeit zurechtzufinden. In dieser Situation gewinnt die Schulseelsorge eine besondere Bedeutung. Schließlich muss eine Krise auch reflexiv und emotional bewältigt, müssen Vertrauen, Zuversicht und Hoffnung ermöglicht werden. Gerade in Zeiten eingeschränkter sozialer Kontakte brechen existentielle und existentielle Fragen auf. Motivation, Selbstbild und Lebensmut geraten auf den Prüfstand. Schulseelsorge fördert Resilienz in Krisen. Sie ermöglicht die Suche, nach dem, was trägt, und kräftigt für die Bewältigung von Unwägbarkeiten. Sie immunisiert gegen das Virus der Hoffnungslosigkeit und fördert die seelische Gesundheit. Was Schulseelsorge überhaupt ist – diese Frage stellt heute niemand mehr. Beim letzten Spitzengespräch der Kirchen mit der Konferenz der Kultusminister*innen (KMK) wurde explizit deutlich, wie sehr Staat und Politik dieses Angebot schulischer religiöser Bildung schätzen. Darin zeigt sich, dass die unterrichtliche Vermittlung von Wis-

sen und Kompetenzen nur ein Teil der gesellschaftlichen Aufgabe von Schule in der Gegenwart sein kann. Die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern, die psychische Stabilität und die seelische Reifung von jungen Menschen stehen in der Schule ebenso im Fokus wie die intellektuelle Entwicklung. Deswegen ist es richtig, darauf ebenso Ressourcen zu verwenden wie auf Lehren und Lernen. Denn das Ziel von Bildung sind Persönlichkeiten, die über Kopf- und Herzensbildung verfügen und wissen, wie sie mit schwierigen Situationen im Leben umgehen können. Im Zeichen der Corona-Pandemie musste sich das gesamte Bildungswesen von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule umstellen. Binnen kurzer Zeit galt es, digitales Lehren und Lernen zu ermöglichen, ungewohnte organisatorische Wege zu beschreiten, Themen und Methoden an dem auszurichten, was möglich ist. So haben Religionslehrer*innen im Umkreis der Pandemie das Leben im Schatten der kollektiven Lebensgefahr, die Botschaft der Hoffnung, die ethische Herausforderung der Krankheit oder die Manipulierbarkeit von Daten und politischen Botschaften zum Thema gemacht. Das alles geschah nicht nur im digitalen Unterricht, sondern ebenso durch seelsorgliche Impulse und Reflexionsangebote.“(7) Er hebt ferner wertschätzend hervor: „Die Beiträge dieses Bandes zeigen, dass religiöse Bildung mehr ist als die Vermittlung von Wissen, mehr als Instruktion und lineares Lernen durch Lehren. Als existenzbezogene Bildung stellt sie Fragen nach dem Leben selbst, nach Lebenssinn, nach Verantwortung und nach Beziehungen. Dieses Moment religiöser Bildung ist in Corona-Zeiten besonders gefährdet - und zwar nicht nur durch den Entfall oder die Verkürzung religiöser Bildung, sondern auch durch den Umstand, dass digitale Formate zumeist die wissensbasierte Instruktion in den Mittelpunkt stellen. Zugleich aber ist das existentielle Moment religiöser Bildung in Corona-Zeiten besonders notwendig. Darum sollten – wenn Schulen (wieder) geöffnet sind – mit entsprechenden Hygienekonzepten Einzelgespräche ebenso wie Andachten, Meditationen oder Gottesdienste möglich sein und stattfinden. Schulseelsorger*innen begleiten, ermutigen, geben Hoffnung. Sie tun dies mit reflektierter Methodik, personen- und ressourcenorientiert. Sie ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, eigene Lösungsideen zu entwickeln und umzusetzen. Sie verzichten darauf, Macht auszuüben, weil jede Form von Drängen und Besserwissen Vertrauen zerstört. Dieses „Mitsein“ ist der Kern der christlichen Existenz. Gott ist mit uns, wir begegnen uns und überwinden im Miteinandersein unsere existentielle Einsamkeit. In der Seelsorge ist diese Vorstellung seit vielen Jahren vertraut und eingeübt. Es geht nicht nur darum, anderen zu helfen, sondern vielmehr darum, gemeinsam zu leben und gemeinsam Leben zu gestalten. Seelsorge ist Ausdruck des Glaubens an die Zuwendung des liebenden und solidarischen Gottes. Dieser Glaube wächst durch die Begegnung mit Menschen, die sich trauen, unvollkommen zu sein. Schulseelsorger*innen wissen, dass Tod, Krankheit und Gewalt, die auch Kinder und Jugendliche erleben, Teil unserer Existenz sind. Ihre seelsorgliche Aufgabe ist es, das Leid mit auszuhalten, es nicht zu verdrängen, nicht davor davonzurennen, sondern zu bleiben – mit beiden Füßen auf dem Boden und gleichzeitig mit dem Blick zum Himmel. Er ist der Horizont, in dem sie ihre Arbeit tun.“ (8) Die Lektüre der von Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel, Astrid Lier und Hartmut Talke im RPI Loccum (ISBN 936420-69-2) erarbeiteten Arbeitshilfe **Notfälle in der Schule bewältigen** ist ein bereiteter Beweis für diese wertvolle Arbeit. In ihrer Einleitung heißt es dazu: „Wahrscheinlich gibt es keine Schulgemeinschaft, die von Notfallsituationen dauerhaft verschont bleibt. Plötzliche Todesfälle im Kollegium, bei Eltern oder unter Schüler*innen, langwierige Erkrankungen, Suizid – sie machen vor der Schule nicht Halt und betreffen fast immer einen relativ großen Personenkreis. Freund*innen, Klassenkamerad*innen, Geschwister, Lehrkräfte, Schulleitungen, aber auch das Umfeld der Schule (wie z.B. die nicht direkt betroffenen Eltern) sind Mittragende an einem solchen Todesfall.

Und selbst wer die Verstorbene nicht kannte, kann stark gefordert sein und aus dem Lot geraten. Die Aufmerksamkeit für solche Unglücksfälle hat zugenommen und lässt hoffen, dass die Zeiten vorbei sind, in denen Todesfälle an Schulen hingenommen wurden, ohne weiter thematisiert zu werden. Erkannt ist vielerorts, dass die Schule als gemeinsamer Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz nur gut funktionieren kann, wenn Freude wie Leid einen selbstverständlichen Platz im Schulleben haben. Psychische Notfallfolgen sind heute als Möglichkeit nach einem Unglücksfall eher im Blick. vielerorts sind Krisenteams an Schulen gebildet worden, die im Fall der Fälle zusammengerufen werden können. In manchen Schulen werden Notfallpläne heute nicht allein erarbeitet und verschwinden dann in der Schublade, sondern sie werden auch immer wieder aktualisiert. So beschäftigt sich dann die Schulgemeinde in regelmäßiger Folge mit Fragen der Notfallprävention. Das wäre tatsächlich gut und vielleicht auch als ein Erfolg der schulpsychologischen und schulseelsorglichen Bearbeitung von Krisenfällen zu werten. Dennoch gibt es auch Berichte davon, dass die Belastung bei Schüler*innen wie Lehrkräften durch Unglücksfälle unterschätzt wird oder die Krisenlage keinen angemessenen Abschluss findet, es also weiter ein „Zuviel“ wie ein „Zuwenig“ an Schulen gibt. Um es anders, um es „gut“ zu machen, ist deshalb Prävention unverzichtbar. Bewährt hat sich, gemeinsam nachzudenken, welches Handeln für die Situation vor Ort passen könnte. Schulinterne Lehrkräftefortbildungen, auch über das Krisenteam hinaus, können genutzt werden, um Fallbeispiele durchzuarbeiten und Antworten auf unterschiedliche Szenarien zu suchen. Das entlastet den hochsensiblen und emotionalen Beginn einer Notfallintervention, weil viele Fragen schon einmal ohne Handlungsdruck bedacht werden konnten. Denn ein solches Ereignis stellt die ganze Schulgemeinschaft ja vor große Herausforderungen: Schulleitung wie Lehrkräfte und das gesamte Schulpersonal (Sekretariat wie Hausmeister inbegriffen!) sind selbst von dem Geschehenen betroffen, wenn ein*e Schüler*in oder ein*e Lehrkraft plötzlich fehlt und gleichzeitig wird von ihnen hochprofessionelles Handeln erwartet. Oft beklagen nicht zuletzt deshalb Lehrkräfte, dass sie sich auf solche Situationen nicht gut vorbereitet fühlen und haben Sorge, wichtige Fragen nicht gut genug bedacht zu haben.“ (5) Es liegt den Herausgeber*innen am Herzen, „die präventive Beschäftigung mit einem Todesfall an der Schule zu unterstützen und dazu beizutragen, die Sorgen oder Ängste von Lehrkräften vor einer solchen Situation zu minimieren. Grundwissen und Handlungsideen haben deshalb hier ihren Platz, Checklisten dürfen nicht fehlen, Fachleute haben das Wort. Und es sprechen Menschen über ihre jeweiligen Erfahrungen in solcherart schwierigen Zeiten, die in verschiedenen Funktionen in der Schule tätig oder mit der Schule verbunden sind: als Schulleiterin, als Lehrkraft, als Schulseelsorger*in, als Trauerbegleiterin. Die vorliegende Arbeitshilfe ist auch ein „Lesebuch“. Sie will Mut machen. Hilfreich ist es immer, von der Erfahrung anderer bereits vor dem Eintreten einer Situation zu lernen und sie für sich selbst zu überdenken. Lehrkräfte sind ja schon qua Amt Spezialist*innen in der Bewältigung von Unvorhergesehenem. Diese Krisenkompetenz, die an anderen pädagogischen Herausforderungen gewachsen ist, kann auch im Krisenfall genutzt werden. Denn was in einem Klassenraum passiert, ist in der Regel nur zu einem Teil vorausplanbar. Das ist bei der Bearbeitung eines Krisenfalles, der eine Schulgemeinschaft erschüttert, nicht anders. Die meisten Lehrkräfte wachsen erfahrungsgemäß in einer solchen Notfallsituation über ihre – sich selbst zugeschriebenen – Möglichkeiten hinaus. Und doch gilt: Nicht alles, was gut gemeint ist, ist auch gut. Ähnliche Situationen bereits bearbeitet zu haben und die eigenen spontanen Reaktionen bis zu ihren eventuellen Auswirkungen hin durchdenken zu können, macht es erst möglich, die „doch nicht guten“ Ideen zu verwerfen und somit besser und professioneller agieren zu können. Diese Arbeitshilfe will in diesem Sinne Anregung sein zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Die ver-

sammelten Erfahrungsberichte zeigen: Auch andere sind bereits durch eine ähnliche Krise gegangen und haben daraus für sich viel gelernt – auch wenn sich niemand ein weiteres Mal solcher Art von Lernen wünscht. Diese Berichte zeigen: Es ist gut und richtig, sich den Emotionen zu stellen, wenn jemand aus der Schulgemeinde fehlt und das stabilisierende Element von „Normalität im Schulalltag“ nicht gering zu schätzen. Es ist gut und richtig, Verabredungen zum Umgang mit bestimmten Situationen in der Schule, z.B. zwischen Krisenteam und Schulleitung, zu treffen und sich immer wieder die Frage zu stellen, ob die getroffene Verabredung weiterhin trägt oder was ggf. neuen Bedingungen angepasst werden muss. Auch wenn die Taktung der Schule straff ist, es viele Aufgaben gibt und manchmal der Eindruck herrscht, eine solche Vorbereitung „nicht auch noch“ leisten zu können, bleibt der Satz gerade in Bezug auf Notfälle an Schulen wahr: „Wer es nicht schafft, sich vorzubereiten, schafft es, nicht vorbereitet zu sein.“ Die vorliegende Arbeitshilfe thematisiert ins besondere Todesfälle von Schüler*innen oder Lehrkräften. Extremsituationen wie Amokläufe, School Shootings o.ä. sind nicht aufgenommen. Sie erfordern die Einschaltung der Polizei, sind dadurch als „Polizeilage“ gekennzeichnet und keine aus der Schule allein heraus zu bewältigende Notfälle. Auch Entführungen und andere Gewalttaten sind nicht Gegenstand dieser Arbeitshilfe.“ (5f.)

In der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06927-9) haben Michael Domsgen und Tobias Fob den empfehlenswerten Band **Diakonie im Miteinander** herausgegeben, der wichtige Überlegungen zur Gestaltung eines diakonischen Profils in einer mehrheitlich konfessionslosen Gesellschaft enthält. Im Vorwort schreiben die Herausgeber: „Diakonie ist in Bewegung. Wieder einmal, so könnte man hinzufügen. Denn Vergewisserungen und Kurskorrekturen begleiten sie, seitdem es sie gibt. Die Leitbegriffe, unter denen das thematisiert wird, variieren. Insofern verwundert es auch nicht, dass der gegenwärtig so wichtige Begriff des diakonischen Profils erst am Ende des vorigen Jahrhunderts im neueren Wohlfahrtsdiskurs auftaucht und nicht schon immer Verwendung fand. Oft sind es Impulse von außen, die den Anstoß dazu geben, neu nachzudenken, um Zielrichtung und Profil eigenen Handelns zu beschreiben und umsetzen zu können. Bei den jüngsten Entwicklungen ist das auch so und doch etwas anders. Denn was Diakonie gegenwärtig bewegt, sind veränderte Rahmenbedingungen, die sich nicht primär und unmittelbar aus modifizierten staatlichen Vorgaben oder – noch grundlegender – aus dem Umbruch der Gesellschaftsformationen ergeben. Was Diakonie momentan deutlich mehr beschäftigt, sind die veränderten Einstellungen der Menschen, mit denen sie es zu tun hat. Dabei geht es vor allem um die Einstellungen in Sachen Religion. Sie zeigen sich sowohl bei denen, die diakonische Angebote nutzen als auch bei denjenigen, die sie veranlassen und ausführen. Religion ist in unserer Gesellschaft eine Option, die man wählen kann, aber nicht unbedingt sollte und schon gar nicht muss. Seinen Ausdruck findet das auch im Feld der Kirchenmitgliedschaft. Zugleich ist es nicht darauf beschränkt. Verbindliche Vorgaben in rebus religionis, denen sich die Einzelnen zu fügen hätten, gibt es gesamtgesellschaftlich nicht (mehr). Zu einem Thema der Diakonie wurde und wird das nun vor allem dort, wo nicht nur einige wenige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich selbst nicht als christlich oder religiös verstehen, sondern die Mehrheit sich so verortet. Wie ist damit umzugehen? Wie so oft ergeben sich die größten Schwierigkeiten in den konkreten Vollzügen. Soll, kann und darf man (überhaupt noch) auf die Kirchenmitgliedschaft pochen? Liegt die Lösung in einzelnen christlich agierenden Ankermenschen, die für das Gesamtprofil stehen und damit die anderen, nicht christlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von dieser Aufgabe entlasten? Oder brauchen wir Bildungsinitiativen, die möglichst alle zu er-

reichen versucht, um sie für die diakonische Dimension zu sensibilisieren, die nach christlichem Verständnis im Helfen liegt? Solche Fragen sind es, die in der Diskussion um das diakonische Profil mitschwingen und beantwortet werden wollen. Die hier vorliegenden Beiträge widmen sich dieser Aufgabe aus unterschiedlichen Perspektiven und thematisieren wesentliche Fragen und Aspekte, die im diakoniewissenschaftlichen Diskurs zu beachten sind. Zugleich wird hier bewusst ein religionspädagogischer Zugriff versucht. Das liegt nicht nur daran, dass eine Reihe von diakonischen Trägern Bildungsinitiativen gestartet und damit das Thema religiösen Lernens ausdrücklich aufgerufen haben. Vielmehr gilt für alle religiösen Kommunikations- und Lernprozesse, also ganz gleich, ob sie explizit oder implizit ablaufen, dass sie nur gelingen können, wenn sie alle Akteure gleichermaßen mit einbeziehen. Diakonie im Miteinander heißt deshalb die anzustrebende Perspektive. Nicht, ob konfessionslose Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diakonisch profiliert wirken können, ist die entscheidende Frage, sondern wie und unter welchen Bedingungen. Darüber gilt es nachzudenken. Eine Religionspädagogik, die sich von Empowerment-Diskursen inspirieren lässt, kann dazu einige Impulse geben.“ (5f.)

3 Interreligiöse Bildung

Wichtige Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik bietet Fatima Cavis in ihrer im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 506-76041-8) in der bewährten Reihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ erschienenen Innsbrucker Dissertation **Den Koran verstehen lernen**. Die Studie verfolgt das Ziel, „bestimmte, aktuell im koranhermeneutischen Diskurs zugängliche bzw. verfügbare (teilweise vielversprechende) offenbarungs- bzw. schrifttheologische und koranexegetische Ansätze vor dem Hintergrund des in der gegenwärtigen islamischen Religionspädagogik/-didaktik angestrebten Paradigmenwechsels von Inhaltsorientierung zur Subjekt- und Kontextsensibilität in (organisierten) religiösen Lehr- und Lernprozessen auf wissenschaftlicher Ebene zu reflektieren und ihre Möglichkeiten und Grenzen für eine subjektorientierte und kontextbezogene Korandidaktik zu diskutieren. Schließlich sollen aus dieser Reflexion bzw. der religionspädagogisch-didaktischen Relektüre Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Koranarbeit in praktischen Bildungsfeldern formuliert werden. An dieser Stelle sei zur Konkretisierung angemerkt, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit in erster Linie nicht um die Etablierung eines fachdidaktischen Modells für den islamischen Religionsunterricht handelt. Vielmehr soll die Studie unter anderem einen ersten Versuch darstellen, die Korandidaktik in einem religionspädagogisch-didaktischen, schriftbegrifflichen und hermeneutisch-exegetischen Rahmen zu verorten.“ (11) Die Verfasserin schreibt über ihre methodische Herangehensweise: „Da es sich bei der Studie um eine Grundlagenarbeit zum Themengebiet der Korandidaktik handelt, bildet die entsprechende Primär- und Sekundärliteratur unter anderem aus den Gebieten Philosophie, Pädagogik, (islamische und christliche) Religionspädagogik, Religionsdidaktik, systematisch-islamische Theologie, Koranhermeneutik und Koranexegese in deutscher, englischer, türkischer sowie arabischer Sprache das Mittel für die Erkenntnisgewinnung. Diese wurde anhand der literaturhermeneutischen Methode vor dem Hintergrund der Forschungsfragen analysiert. Meine methodische Herangehensweise, d. h. mein für die Erkenntnisgewinnung notwendiges planmäßiges und systematisches Vorgehen, das sich auf die Forschungsfragen bezieht, besteht aus folgenden Schritten, die besonders in der Gliederung der jeweiligen Kapitel transparent werden: Nach der Einführung in die Problematik und der Darstellung des Forschungsdesigns im ersten Kapitel werden im zweiten Kapitel

„Die Subjektorientierung und der Kontextbezug in der Religionspädagogik/-didaktik“ die Bedeutungsrahmen der zentralen Elemente eines zeitgemäßen religionspädagogisch-didaktischen Paradigmas, nämlich der „Subjekt- und Kontextorientierung“ konkretisiert. Dabei werden in einem ersten Schritt die den beiden Aspekten zugrundeliegenden Subjekt- und Kontextbegriffe mit Blick auf ihre – sofern vorhanden – unter anderem philosophischen, religionspädagogischen sowie theologischen Bezüge skizziert. In einem zweiten Schritt erfolgt in derselben Weise eine nähere Bestimmung der wesentlichen Leitideen der religionspädagogisch-didaktischen Subjekt- und Kontextorientierung mit besonderem Blick auf die organisierten religiösen Lehr- und Lernprozesse. Bei dieser Darstellung gehe ich komparativ vor und beziehe sowohl die islamische als auch die christlichen Perspektiven in die Untersuchung ein. Denn, wie aus der einschlägigen Fachliteratur zu entnehmen ist, ist der Bedeutungsrahmen der Subjektorientierung im christlich-religionspädagogischen Kontext weitgehend beschrieben und bildet mehr oder weniger eine Orientierungsgrundlage für die muslimischen Religionspädagogen im europäischen Kontext. Daher ist es von Bedeutung, die Erfahrungen und Perspektiven der christlichen Religionspädagogiken in der Arbeit mitzuberücksichtigen, und zwar nicht im Sinne einer unreflektierten Übertragung dieser auf den islamisch-religionspädagogischen Kontext, sondern im Sinne einer wechselseitigen Befruchtung und Bereicherung. Die eruierten Leitideen der beiden Paradigmen bilden die Basis für die religionspädagogisch-didaktische Reflexion bzw. eine Relektüre der islamischen Schriftbegriffe und der koranexegetischen Zugänge. Die beschriebene methodische Vorgehensweise entspringt dem Selbstverständnis der Religionspädagogik/-didaktik als theologiegenerierende Disziplinen. Sie trägt unter anderem die Absicht, ausgehend vom gegenwärtigen religionspädagogisch-didaktischen Diskurs um die Subjekt- und Kontextorientierung, der Theologie einen Spiegel vorzuhalten und sie entsprechend den Anforderungen und Herausforderungen des aktuellen Diskurses zu einer (Neu)Positionierung anzuregen. Diese Reflexionsbewegung geschieht allerdings nicht einseitig, sondern wechselseitig. Auch Impulse seitens der Theologie an die Religionspädagogik/-didaktik, die im Zuge der Auseinandersetzung hervortreten, werden gleichermaßen berücksichtigt. Das Kapitel 2 wird durch die Zusammenfassung der Konsequenzen der religionspädagogisch-didaktischen Subjekt- und Kontextorientierung für die Korandidaktik abgerundet. Um die schriftbegrifflichen Voraussetzungen einer subjekt- und kontextorientierten Korandidaktik beleuchten zu können, werden im dritten Kapitel „Schriftrezeption als Schlüssel zur Korandidaktik“, in einem zweiten methodischen Schritt, die gegenwärtigen Schriftbegriffe in den Fokus genommen. In diesem Zusammenhang erfolgt als erstes ein historischer Einblick in die (post-)modernen Schriftrezeptionen und exegetischen Zugänge im koranhermeneutischen Diskurs. Ein Blick in den gegenwärtigen islamisch-schrifttheologischen Diskurs um die Koranhermeneutik zeigt, dass in Bezug auf die Koranrezeption vor allem zwei Annäherungen in den Vordergrund treten: der instruktionistische und der kommunikative Offenbarungs- bzw. Schriftbegriff. Während der instruktionistische Koranbegriff eine bestimmte Form des traditionellen Schriftbegriffs widerspiegelt, die den Koran im Wesentlichen als einen übergeschichtlichen, abgeschlossenen Text wahrnimmt, der wortwörtlich zu verstehen ist, betrachtet der kommunikative Schriftbegriff den Koran als das Produkt eines historischen Kommunikationsgeschehens zwischen Gott und den Menschen. Somit plädiert der letztere für eine historisch-hermeneutische Koranrezeption. Diese beiden Richtungen werden zunächst in ihren für die Untersuchung relevanten Grundzügen dargestellt und anschließend vor dem Hintergrund der Leitideen der religionspädagogisch-didaktischen Subjekt- und Kontextorientierung wissenschaftlich reflektiert und diskutiert. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern diese Schriftbegriffe mit den Leitprinzipien der Subjekt- und Kontextorien-

tierung korrespondieren, und es werden ihre Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass bei dieser Vorgehensweise keinesfalls eine bewertende Gegenüberstellung der analysierten Schriftbegriffe – instruktionistischer und kommunikativer Schriftbegriff – im Sinne von negativ oder positiv, oder ein Gegeneinander-Ausspielen dieser beabsichtigt wird. Bei meiner Annäherung an das Thema betrachte ich diese Ansätze als einzelne Bemühungen in der islamischen Ideengeschichte, die Bestandteile eines übergeordneten Diskurses, bei dem es um die Wahrheitssuche geht, darstellen. Vielmehr geht es bei meiner Bemühung lediglich um eine Relektüre der beiden Schriftbegriffe aus der religionspädagogisch-didaktischen Perspektive, um ihr Potenzial für die Etablierung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik beleuchten zu können. Im vierten Kapitel „Zum hermeneutisch-exegetischen Zugang der Koran-didaktik“ erfolgt in einem weiteren methodischen Schritt die Auseinandersetzung mit den exegetisch-hermeneutischen Voraussetzungen einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik. Dafür nehme ich die sogenannte historisch-hermeneutische bzw. kontextuelle Koranexegese in den Fokus. Aufgrund ihrer Aktualität im gegenwärtigen Diskurs um die Koranhermeneutik, aber auch aufgrund der Tatsache, dass sie im schulischen Kontext im islamischen Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum längst als ein vielversprechender methodologischer Zugang für die Korandidaktik Anerkennung findet, verdient sie eine besondere Aufmerksamkeit. Dabei wird die kontextuelle Exegese als nächstes in ihren Grundzügen deskriptiv skizziert und anschließend aus religionspädagogisch-didaktischer Perspektive vor dem Hintergrund der Leitlinien der religionspädagogisch-didaktischen Subjekt- und Kontextorientierung reflektiert. Zudem werden ihre Möglichkeiten und Grenzen für die Korandidaktik diskutiert. Im fünften Kapitel „Perspektiven zur hermeneutisch-theologischen Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik“ werden in einem letzten methodischen Schritt die aus den Darstellungen und wissenschaftlichen Reflexionen der gesamten Studie erzielten Befunde in den Fokus genommen und daraus zukunftsfähige Perspektiven für die Grundelemente einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik sowie ihrer hermeneutisch-theologischen Grundlegung formuliert. Ferner werden Anregungen für weitere Forschung dargelegt.“ (23ff.)

Intertextuelle Lektüre im katholischen Religionsunterricht steht im Mittelpunkt der im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 17-041812-7) in der Reihe „Studien zur Interreligiösen Religionspädagogik“ veröffentlichten Dortmunder Dissertation **Jona als Schlüssel zu Bibel und Koran** von Julia Bubenheim. Die Autorin erklärt einleitend zur kanonisch intertextuellen Methodik: „Die intertextuelle Herangehensweise eröffnet SchülerInnen vielfältige Zugänge zur Jona-Erzählung. Sinnstiftende Verknüpfungen ermöglichen Schülerinnen ein Eintauchen in die Textwelt von Bibel und Koran. Dadurch findet eine Begegnung von Text- und Lebenswelt statt, in der die Texte, aber auch die SchülerInnen als lesende Subjekte Wertschätzung erfahren. Das Anbahnen von intertextuellen Lernprozessen ist einerseits der didaktische Zugriff auf den Lerngegenstand ‚Jona in Bibel und Koran‘ und andererseits auch die methodische Basis der Exegese. Intertextualität ist ein „konstitutives Merkmal von Diskursen und Texten gleichermaßen“ und bietet sich für die Betrachtung von Bibel und Koran an, weil sie vielfache semantische, syntaktische und pragmatische Verknüpfungen vorweisen. So stößt eine intertextuelle Lektüre eine Reflexion des Verhältnisses von Bibel und Koran zueinander an In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine synchrone, kanonisch-intertextuelle Erschließung der biblischen Texte auf Hebräisch und Griechisch sowie der koranischen Texte auf Arabisch. Intertextualität basiert auf

einem Spannungsverhältnis von Kontinuität und Diskontinuität. Deshalb ist es sinnvoll, neben Anknüpfungen auch Akzentverschiebungen im Kontext von Erwähnung und Nicht-Erwähnung zu berücksichtigen, um spezifische Linien der Schwerpunktsetzung zu entdecken. Die Reihenfolge der Exegese der Jona-Perikopen ergibt sich aus ihrer kanonischen Anordnung in Bibel und Koran. Die Texte in ihrem kanonischen Rahmen mit dem Ziel der Anbahnung eines „Text- und Wirklichkeitsverständnis“ bei den SchülerInnen stehen im Mittelpunkt und nicht die Entstehung oder literarischen Abhängigkeiten der Texte. Die Bedeutung des Textes ist nicht vom Autor festgelegt, stattdessen entwickelt sie sich dynamisch im Kontext der Rezeption. Trotz einer Wertschätzung der Texte als offene Verweisstrukturen liegt ein strukturalistisches, gemäßigtes Verständnis von Intertextualität zugrunde, weil es exegetisch operationalisierbar und bibeldidaktisch begründbar ist. Da es sich um die Herauskristallisierung einer christlichen Lektüreperspektive handelt, bildet die Bibel den Ausgangspunkt. Die Exegese der alttestamentlichen Jona-Erzählung stellt die Basis dar. Die darauffolgende Analyse der alttestamentlichen und neutestamentlichen Verbindungslinien nimmt jeweils Rückbezug auf die alttestamentliche Jona-Erzählung und auf alle Jona-Rezeptionen, die im Kanon vor der jeweiligen Perikope stehen. Die Betrachtung des Korans bezieht sich sowohl auf die alttestamentlichen als auch auf die neutestamentlichen Erkenntnisse, sodass sich die Komplexität stetig steigert. Die vorliegende Exegese gilt nicht als die eine „wahre“ Auslegung. Sie versteht sich als wissenschaftlicher Prüfstein für die Lerngruppe im Spannungsfeld von Offenheit und Begrenztheit der Bibelauslegung und bietet Lektüremöglichkeiten an. Der biblische und koranische Kanon sind normativ voneinander unabhängig bei gleichzeitiger intertextueller Verknüpfung. Der jeweilige Kanon bietet einen ersten literarischen Kommunikationsraum an. Darüber hinaus kann eine intertextuelle Lektüre einen zweiten literarischen Großtext der Jona-Texte in Bibel und Koran erschließen. Die Bibel ist für christliche Gläubige der vordergründige Kommunikationsraum und der Koran ist ein zweiter Diskursraum, der neue Lektüreperspektiven für Christinnen eröffnet.“ (22ff.) Die Verfasserin beschließt ihre interessante Untersuchung mit weiterführenden Perspektiven: „Die Jona-Texte eröffnen als Schlüssel und Ankerpunkte einen christlichen Zugang sowohl zum gesamtbiblischen und gesamtkoranischen Kanon als auch zu gesellschaftlichen Diskursen über Christentum und Islam. Die intertextuelle Beschäftigung mit Bibel und Koran fordert dazu heraus, Theologie kontextuell zu betreiben. Jede Rezeption regt neues theologisches Nachdenken, Vertiefung und Reflexion an. Dadurch lädt eine intertextuelle Lektüre Leserinnen und HörerInnen dazu ein, immer tiefer in die Welt der Texte einzutauchen. Die Begegnung von Leserinnen mit den Texten aus Bibel und Koran fordert zur Positionierung und Perspektivierung heraus. christliche SchülerInnen lernen, einen Standpunkt in einer religiös pluralen Gesellschaft einzunehmen und christologische Aussagen als Positionierung ohne Abwertung zu reflektieren. Dabei geht es nicht um Abgrenzungen durch künstlich konstruierte binäre Oppositionen von „fremd“ und „eigen“. Die Komplexität und Vielfalt der biblischen und koranischen Jona-Texte führt das beeindruckend vor Augen. Die Bibel ist Ausgangs- und Orientierungspunkt einer christlichen Koranlektüre. Texte des Korans werfen neue, unerwartete Blicke auf bekannte biblische Texte und stellen einen Anreiz dar, die Bibel erneut zu entdecken. Eine christliche Koranlektüre ist eine zusätzliche Lektüreperspektive, die nicht in Konkurrenz zur christlichen Bibellektüre oder zur islamischen Koranlektüre steht. Differenzen gelten als Ausgangs- und nicht als Endpunkt einer Auseinandersetzung mit Koran und Bibel. Nicht das „fremde“ anderer Menschen steht im Vordergrund, sondern das eigene Anderssein in Konfrontation mit den Texten aus Bibel und Koran sowie mit Gott als dem „ganz Anderen“. Bei einem christlich-literaturwissenschaftlichen Zugang zum Koran handelt es sich gewissermaßen um

einen christlichen „Selbstzweck“, weil er mit der Vertiefung, Re-Lektüre und Neuwahrnehmung biblischer Erzählungen christliche Lernziele verfolgt. Dieser „Selbstzweck“ zeugt von tiefgehender Wertschätzung des Korans, dessen Lektüre nicht „nur“ dem Dialog dient, sondern für Christinnen auch einen theologischen Eigenwert haben kann: Indem die Texte des Korans als Samen des göttlichen Wortes eine Reflexion der biblischen Texte anstoßen, lassen sie Gottes Stimme für Christinnen neu erklingen.“ (235f.)

Christian Ratzke legt mit seiner im Waxmann Verlag (ISBN 8309-9415-2) erschienenen Freiburger Dissertation **Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen** eine anregende empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen vor. Der Verfasser schreibt zum Aufbau der Arbeit: „Diese empirisch-explorative Studie folgt einem zweiteiligen Aufbau aus systematischer Grundlegung und empirischer Auswertung, der nachfolgend dargelegt wird: Teil 1 entfaltet den systematischen Begründungszusammenhang der Theorie in den Kapiteln A., B. und C. Kapitel A. „Interreligiöses Lernen als Chance der Hochschullehre“ zeigt die Entwicklung interreligiösen Lernens vom Zweiten Vatikanischen Konzil mit Schwerpunkt auf gegenwärtige theoretische Überlegungen zu interreligiösen Kompetenzen im religionspädagogischen Kontext auf. Darauf aufbauend schließt sich in Kapitel B. „Interreligiöses Begegnungslernen als Chance der Hochschullehre“ eine Darstellung der der empirischen Studie zugrunde liegenden Ausbildungskonzepte des Fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens des Instituts für Philosophie und Theologie an der PH Heidelberg sowie des interreligiösen Lernens in Begegnung des Instituts für Aus- und Fortbildung Religion an der KPH Wien/Krems an. In Kapitel C. „Religionspädagogische Grundlagen“ werden die prozessbezogenen interreligiösen Teilkompetenzen der religiösen Wahrnehmungskompetenz, der Kompetenz zur Anerkennung, der Differenzkompetenz, der Ambiguitätstoleranz, des reflektierten Perspektivenwechsels, der Empathiekompetenz, der religiösen Identitätssicherheit und der vorurteilsbewussten Haltung fokussiert, die im Interreligiösen Begegnungslernen als relevante Kategorien identifiziert wurden: Dem ersten, explorativ angelegten Analysedurchgang ließen sich aus dem Datenmaterial die oben benannten Fokuskompetenzen extrahieren. In einem zweiten Analysedurchgang wird dann jeweils auf eine Fokuskompetenz, z.B. auf die religiöse Wahrnehmungskompetenz, fokussiert, um verschiedene Kompetenzentwicklungen der Studierenden einzeln untersuchen zu können. Am Ende von Kapitel C. wird ein auf diese in der Theorie erschlossenen sieben Teilkompetenzen hin entwickeltes interreligiöses Kompetenzstufenmodell vorgestellt, welches als Grundlage der empirisch-explorativen Studie im zweiten Teil dieser Arbeit dient. Nach der Darlegung dieses dreiteiligen Begründungszusammenhangs wird in Kapitel D. „Forschungsdesign“ die empirisch-explorative Studie konzeptualisiert und das methodische Vorgehen transparent dargelegt. Nach der theoretischen Grundlegung in Teil I widmet sich Teil II der Arbeit der empirisch-explorativen Überprüfung der Anbahnung interreligiöser Teilkompetenzen bei angehenden Ethik- und Religionslehrer_innen. Innerhalb der qualitativen Studie werden zehn leitfadengestützte Interviews analysiert und im Rahmen der quantitativen Zusatzstudie knapp zweihundert schriftliche Befragungen ausgewertet. Die empirischen Befunde aus der Befragung der Studierenden hinsichtlich der Anbahnung interreligiöser Kompetenzen werden in der Schlussbetrachtung in Kapitel G. zur Steigerung der Validität der Studie durch die Einschätzung der jeweiligen Dozierenden abgesichert und vor dem Hintergrund der aktuellen religionspädagogischen Forschung reflektiert. In der Schlussbetrachtung werden die Forschungsergebnisse zusammengefasst dargestellt,

und es werden zudem abschließende Forschungshypothesen gebildet. Zum Schluss erfolgt eine Forscherreflexion mit Bezug zur methodischen Vorgehensweise, und es wird ein Ausblick zum hochschuldidaktischen Interreligiösen Begegnungslernen gegeben.(20f.) Nicht überraschend ist die Schlussfolgerung, „dass Konzepte Interreligiösen Begegnungslernens in jedem religionspädagogischen und/oder theologischen Studium implementiert werden sollten, die nach den regionalen Begebenheiten der Hochschulstandorte angepasst werden können. Ein Theologiestudium sollte nach Erkenntnis des empirischen Extrakts dieser Studie nicht nur religionskundlich informierend aufgebaut sein, weil dann ein Mangel an bekenntnisgebundener interreligiöser Begegnung entstehen kann. Hochschulstandorte, an denen verschiedene Konfessionen bzw. Religionen angesiedelt sind, eignen sich besonders gut zur Etablierung Interreligiösen Begegnungslernens. An anderen Standorten könnten Kooperationspartner_innen gesucht werden, wie es bisweilen an verschiedenen Standorten geschieht. Durch diese Vorgehensweise könnten Ethik- und Religionslehrer_innen zu Vorbildern innerhalb der Gesellschaft ausgebildet werden, die ihre reflektierte Wahrnehmung von und Erfahrung mit kultureller und religiöser Vielfalt in die Schulpraxis einbringen und an die Schüler_innen weitergeben können.“ (244)

Im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 7917-3269-5) haben Christan Ströbele, Amir Dziri, Anja Middelbeck-Varwick und Armina Omerika in der Reihe „Theologisches Forum Christentum – Islam“ den spannenden Band **Theologie – gendergerecht?** herausgegeben. Zu einführenden Perspektiven heißt es dort: „Dieses Forum widmet sich endlich einem Thema, das schon lange immer wieder auf der Liste der Themenvorschläge stand. So fragen wir unter der Überschrift: »Theologie -gendergerecht?« nach den jeweiligen Perspektiven in Christentum in Islam. Im Vordergrund steht dabei die Dimension in den gegenwärtigen theologischen Diskursen. Hierbei trägt sich die gesellschaftliche Perspektive auf Geschlechterfragen unserer Religionsgemeinschaften ein wird und an einigen Stellen ebenfalls expliziert. Die Beiträge des Forums blicken erneut auf ein für Christentum wie Islam herausforderndes, gesamtgesellschaftlich ebenso wie theologisch drängendes Thema und nehmen dieses aus den jeweiligen religiösen, theologisch reflektierten Perspektive kooperativ in den Blick. Die Beiträge des Forums fragen dabei zunächst danach, wie Genderdiskurse innerhalb der islamischen und christlichen Theologien verortet sind. Lassen sich hier parallele Prozesse feststellen oder verläuft die Integration der Analysekatgorie Geschlecht je religions- und konfessionsspezifisch? Dass diese Prozesse zu beschreiben und zu bewerten sind, war noch bis vor wenigen Jahrzehnten kaum vorstellbar.“ (11) Gender wird als aktuelles und brisantes Thema in islamischen und christlichen Traditionen markiert: „Mit Blick auf die Weisen der Schriftauslegung wird dies insbesondere verdeutlicht werden können: So begann christlicherseits zunächst die feministische Exegese in den 1970er Jahren, neue Lesarten der biblischen Texte zu entwickeln und hinterfragte klassische männlichen Auslegungen und ihre wirkmächtigen Folgen. Wenn heute Beschäftigung mit der Schrift, die die Implikationen der Analysekatgorie Gender abblendet, wissenschaftlich in Frage steht, so ist dies das Verdienst der feministischen Anstöße. Auch in der islamischen Theologie war es, ungefähr zwei Jahrzehnte später, zuerst die feministische Exegese, die unter Anwendung neuer hermeneutischer Ansätze die etablierten Deutungen herausforderte und die androzentrische Natur der etablierten Traditionen in Frage stellte. Eine neue Generation von Wissenschaftler*innen nimmt in der gegenwärtigen Koranexegese die Methoden und Zugänge der sogenannten ersten feministischen Exegesewelle kritisch unter die Lupe und setzt neue Schwerpunkte. Diese Weiterentwicklung ändert nichts daran, dass die Auslegung des Koran heute vielfach explizit die Fragen nach den mit den Texten ge-

gebenen Geschlechterordnungen und Rollenzuweisungen einbezieht. Die Rolle von Frauen in der historischen Entwicklung und Tradierung islamischer Wissensbestände ist ein Thema, das zunehmend Beachtung in der Ideengeschichte des Islams findet. Inwieweit wurden Frauen ausgeschlossen aus den Normierungsprozessen der Religion und welche Aussagekraft hat das für die Genese und Ausbestimmung heutiger islamischer Normativität? Hierzu liegen inzwischen weiterführende Ergebnisse vor, gleichwohl steckt dieses Feld noch in Kinderschuhen und bleiben die Bezüge auf gegenwärtige Kontexte nicht selten kontrovers. Ähnliches gilt für historische Rückfragen bezüglich Entscheidungs-, Amts- und Lehrautoritäten für die christliche Ideen- und Institutionengeschichte. Eine andere Themenstellung, allerdings kaum noch flächendeckend wahrgenommen, fragt nach der Natur und Ambivalenz der Genderkonstellationen sowohl in christlich bzw. muslimisch geprägten Gesellschaften als auch im religiösen Schrifttum der Vergangenheit – jenseits von uns wohl bekannten modernen binären Kodierungen des Geschlechts. Auch neuere Arbeiten aus dem Bereich der Systematischen Theologie zu Fragen von Gotteslehre und Geschlechterbildern versprechen eine verstärkte Rezeption von Gendertheorien. Unabhängig von dem Grad der Etablierung auch im Bereich des systematisch-theologischen Denkens, bleiben genderfaire theologische Revisionen der Heiligen Schriften und eine gendersensible Re-Lektüre ihrer Überlieferungsgeschichte häufig umstritten. Das schließt auch ihrer Deutungen ein, ebenso wie die Ausformung von Lehr- und Glaubenssätzen, die bekanntermaßen praktische Konsequenzen haben. Damit ist auch die Frage danach, inwiefern die beiden religiösen Traditionen in ihrer Geschichte und mittels ihrer Schriften tatsächlich zur ungleichen Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien beigetragen haben, keinesfalls obsolet. Die Beiträge der Abschnitte II und III zeigen exemplarisch auf, vor welchen Herausforderungen die Theologien und Religionsgemeinschaften dabei stehen. Die ethischen Implikationen der Thematik sind insbesondere in Abschnitt IX im Fokus, diesbezügliche Kontroversen und Zuspitzungen sowie praktische Herausforderungen Implikationen für religiöse Akteure thematisieren die Abschnitte IX, X und z.T. VIII. Es war nicht das Ziel dieses Forums, alle theologischen Disziplinen vollständig abzubilden, wohl aber für unser Themengebiet relevante Fragefelder zu eröffnen. So könnten die thematischen Foren, die z.B. nach Körper und Sexualität oder Amt und Autorität fragen, innerhalb beider Theologien sehr unterschiedlich aufgehängt werden oder stehen eben per se schon im Gespräch mit anderen Disziplinen jenseits der religionsbezogenen Fächer.“ (12f.)

Albert Biesinger, Helga Kohler-Spiegel und Simone Hiller fragen in ihrem im Kösel-Verlag (ISBN 466-37262-1) in der bewährten Reihe „Kinder fragen – Forscherinnen und Forscher antworten“ herausgegebenen Band **Sieht Gott auf der ganzen Welt gleich aus?** nach Wissen rund um die Religionen. Sie schreiben beispielsweise in ihrem Vorwort zur Frage, warum es eigentlich verschiedene Religionen gibt: „Milliarden Menschen suchen nach Gott. Sie finden ihn in verschiedenen Religionen auf der ganzen Welt. Da gibt es viele Namen für Gott. Die einen sagen Vater, andere Allah oder Vater und Mutter, manche haben gar keinen Namen für Gott. Wenn Menschen aus unterschiedlichen Religionen beten, kann das auch sehr verschieden aussehen: Manche sitzen ganz ruhig, manche wiederholen eine Reihe an Bewegungen. Die Häuser oder Räume, in denen Menschen beten, sehen ebenso verschieden aus: Es gibt große Bauwerke, die wie Kunstwerke aussehen, traditionelle Tempel, kleine Kapellen, Meditationsgärten und noch vieles mehr. Obwohl Gottesvorstellungen, Gebete und Gebäude so unterschiedlich aussehen können, geht es doch immer um »Religion«. Aber was ist das eigentlich, eine »Religion«? Können Menschen Gott selbst kennen-

lernen und sich ihre ganz eigenen Vorstellungen von Gott machen? Darf man das oder muss man sich an die eigene Religion halten? Und was ist, wenn man gar keiner Religion angehört? Glauben Menschen, die nicht an Gott glauben, auch etwas? Gibt es nur einen Gott mit vielen Namen oder gibt es verschiedene Götter – und sind diese alle gleich wichtig und sehen nur verschieden aus? Kann man herausfinden, welche Religion wahr ist? In unserer Welt spielen die Religionen für viele Menschen eine wichtige Rolle. Woher haben diese Menschen ihre Religion? Andere Menschen halten sich bewusst von Religionen fern. Manche Menschen verbinden Religion mit guten Gedanken und positiven Haltungen, andere vor allem mit Streit, Konflikten und Kriegen. Wäre eine Welt ohne Religionen nicht vielleicht friedlicher – oder bringen erst die Religionen das Gute in die Welt? Wie können Menschen mit unterschiedlichen Religionen gut zusammenleben? Was bringt's, wenn man sich damit überhaupt beschäftigt? Diese vielen Fragen und noch mehr sind für Kinder, aber auch Erwachsene, die über Religionen nachdenken, wichtig. Wir haben sie deshalb Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Forscherinnen und Forschern gestellt. Sie haben versucht, so zu antworten, dass die Antwort verständlich ist und Menschen weiterhilft. Weil es um so viele verschiedene Religionen geht, ist das Buch wie eine Reise durch unsere Welt. Es ist eine Abenteuerreise, die am Ende der einzelnen Kapitel nicht aufhört, sondern erst so richtig losgeht. Denn dann geht es darum, selbst weiterzufragen und weiterzudenken.“ (8f.)

Ein wertvolles fächer- und jahrgangsübergreifendes Curriculum der Holocaust Education mit Unterrichtsmaterialien für Grundschule, Sek I und Sek II haben Gerda E. H. Koch und Rainer Möller für das Kinderlehrhaus e.V. (kinderlehrhaus.de) mit dem Titel **Das geht auch mich an** erstellt. Dort heißt es zum Thema Erinnern, Lernen und Gedenken vor dem Hintergrund der Shoah: Inhaltliche Dimensionen: „Schulische Bildungsprozesse vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus und der Shoah berühren unterschiedliche inhaltliche Aspekte. In dieser Orientierungshilfe wird vorgeschlagen, die Unterrichtsinhalte in fünf Dimensionen zu beschreiben. Die zuvor skizzierten Kompetenzen können durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den in diesen Dimensionen zusammengefassten Inhalten erworben werden. Die fünf Dimensionen lassen sich folgendermaßen beschreiben: Dimension I - Spurensuche: Die unterrichtliche Arbeit mit Biografien von Menschen aus der Zeit des Nationalsozialismus Dimension II - Erinnerungskultur: Gedenkort, Gedenktage, Gedenkanlässe im Kontext der Shoah Dimension III – Nationalsozialismus: Entstehung, Geschichte, Herrschaftssystem „soziologische Struktur“ Dimension IV- Judentum: Geschichte, Kultur, Religion, Politik, Israel Dimension V- Konsequenzen: Menschenrechtsarbeit, Antirassismus, Antisemitismus, „Nie wieder Auschwitz!“ Diese fünf Dimensionen sind nicht als Themenbereiche zu verstehen, die im Unterricht nacheinander „abgearbeitet“ werden sollten. Sie stellen in der Reihenfolge auch keine Wertigkeit dar. Sie bilden vielmehr inhaltlich die Komplexität der Holocaust Education ab. Konkret bedeutet dies: Man kann nicht auf Spurensuche jüdischer Menschen gehen (Dimension I) ohne auch wenigstens ansatzweise das nationalsozialistische Herrschaftssystem (Dimension III) zu thematisieren und ohne grundlegende Kenntnisse über das Judentum (Dimension IV) zu vermitteln. Die Spurensuche ruft gleichzeitig nach Formen des Gedenkens und Erinnerns (Dimension II) und lenkt den Blick auf aktuelle gesellschaftliche Konflikte (Dimension V). Umgekehrt muss die Behandlung des Nationalsozialismus (Dimension III) immer auch die Opfer dieses Herrschaftssystems (Dimension I) und deren kulturelle Wurzeln (Dimension IV) im Blick haben und für Formen und Akte des Gedenkens sensibilisieren (Dimension II). Letztlich wird die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus Schüler/-innen aber auch

die Augen öffnen für aktuelle Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsphänomene (Dimension V). Die Beschreibung der fünf für die Holocaust Education grundlegenden Dimensionen soll insofern eine inhaltliche Orientierung für Prozesse der Planung und Gestaltung von Unterricht sein und den Unterricht vor inhaltlicher Verkürzung und Eindimensionalität bewahren. Ausgehend von diesen Dimensionen werden im Folgenden, differenziert nach den Schulstufen, konkrete Inhalte, unterrichtliche Aktivitäten und Unterrichtsziele beschrieben. So soll im Ansatz deutlich werden, wie die für die Bildung vor dem Hintergrund der Shoah relevanten Inhalte und Themen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen verteilt werden können. Die Orientierungshilfe will damit interessierten Lehrkräften und Kollegien Anregungen geben für Absprachen und Abstimmungen zwischen den Fächern und über die Jahrgangsstufen hinaus. So lässt sich dann auch ein sinnstiftender Lernprozess abbilden, der sich in aufeinander aufbauenden Lernsequenzen langfristig zusammensetzt, in dem die Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompetenzen erwerben.“ (26f.)

4 Andere theologische Disziplinen

Ulrich H.J. Körtner fragt in seiner in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 374-06912-5) erschienenen Einführung **Wahres Leben. Christsein auf evangelisch** nach den grundlegenden christlichen Glaubensüberzeugungen: „Wahres Leben, richtiges im falschen, ist eine Sache des Glaubens, der Liebe und der Hoffnung. Glaube, Liebe und Hoffnung können Menschen aus der platten Diesseitigkeit befreien. Wer aus der Hoffnung lebt, sieht weiter als Menschen ohne Hoffnung. Wer aus der Liebe lebt, sieht tiefer als Menschen, die stets aus kühler Berechnung handeln und die Gabe des Lebens mit einer Ware verwechseln. Wer aus dem Glauben lebt, sieht die Welt, seine Mitmenschen und sich selbst in einem neuen Licht. Glaube ist Möglichkeitssinn, ein Sinn für das Mögliche. Er steht nicht im Gegensatz zum Wirklichkeitssinn, sondern verändert diesen, indem die Wirklichkeit in den Raum des Möglichen versetzt wird. Ob aber das Leben wahr oder unwahr, richtig oder falsch ist, hängt davon ab, was oder an wen man glaubt, was oder wen man liebt, was oder worauf man hofft. Darum geht es in dieser Einführung, die fragt: Woran genau glauben Christen? Worauf setzen sie im Leben und im Sterben ihr Vertrauen? Worin gründet ihre Zuversicht? Was bedeutet Liebe für sie, und was zeichnet aus christlicher Sicht eine von Glaube, Liebe und Hoffnung bestimmte Lebensführung aus? Christen glauben, dass es richtiges Leben im falschen gibt. Sie sind überzeugt und gewiss, dass solches Leben im Glauben an Jesus von Nazareth zu finden ist, der ganz in der Wahrheit und aus der Wahrheit gelebt hat. Mehr noch: dass Jesus das wahre Leben, der Weg dorthin und die Wahrheit in Person ist.“ (10f.) Der Verfasser bringt auf den Punkt, was christlichen Glauben nach evangelischem Verständnis ausmacht: „den von Jesus von Nazareth bezeugten Gott, im Leben wie im Sterben über alle Dinge zu fürchten, zu lieben und ihm zu vertrauen. Evangelisch ist dabei nicht auf die Konfessionsbezeichnung evangelischer Kirchen zu reduzieren, sondern in erster Linie als inhaltliche Bestimmung des Christseins gemeint. Evangelisch ist alles, was dem neutestamentlichen Evangelium von Jesus Christus entspricht. So verstanden kann es viel Evangelisches in allen Kirchen geben, nicht zuletzt in der römisch-katholischen Kirche, während in evangelischen Kirchen bisweilen recht unevangelische Überzeugungen zu

finden sind. Zum Beispiel, wenn das biblische Christuszeugnis auf ein Moralprogramm reduziert wird, das den Zuspruch der göttlichen Gnade mit der ethischen Forderung seiner Gebote verwechselt. Natürlich sind auch nach evangelischem Verständnis die Gebote zur Geltung zu bringen, aber wirklich frei wird der Christ nur durch den Zuspruch der Vergebung. Wir Menschen sind von Natur aus nicht die, die wir sein sollen. Wir leben nicht im Reinen mit uns selbst, mit anderen Menschen und auch nicht mit Gott, sondern im Widerspruch. Wir sind uns selbst im Innersten fremd, bisweilen sogar unheimlich. Die Entfremdung kann sich bis zur Feindschaft und zum Selbsthass steigern. Das beschränkt nicht nur unser Verhältnis zu uns selbst, sondern zieht auch die Beziehung zu anderen Menschen in Mitleidenschaft und wirkt sich in der Gesellschaft und in unserem Umgang mit der Natur destruktiv aus. So von uns selbst entfremdet, sind wir zugleich fern von Gott. Und darin liegt die Wurzel des falschen Lebens. Die Bibel gebraucht für die in uns wirksame destruktive Macht der Entfremdung den Begriff Sünde. So fremd vielen dieser Begriff auch geworden sein mag – wir brauchen ihn, um zu verstehen, was mit dem Evangelium gemeint ist. Das Evangelium – auf Deutsch: die gute Nachricht – besagt: Es gibt ein richtiges Leben im falschen – aber auf Hoffnung hin. Richtiges, wahres Leben kann es nur geben, wenn wir mit Gott, aber auch mit uns selbst versöhnt werden. Genau das ist die Kernaussage des Evangeliums: Gott war in Christus und versöhnte die Welt mit sich selbst (2. Korinther 5,19). Gott liebt uns bedingungslos und will, dass alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit kommen: der Wahrheit über sie selbst, die Welt und Gott. Die Wahrheit, so heißt es, wird uns frei machen. Sie macht uns frei vom Zwang, etwas aus uns selbst machen zu müssen, und befreit uns von der Angst vor Bedeutungslosigkeit, die in der modernen Gesellschaft grassiert.“ (12ff.)

Eine spezifische Haltung für gelingende Beziehungen in Familie, Schule und Arbeitsplatz beschreibt Gottfried Orth in seinem im Jungfermann Verlag (ISBN 7495-0190-8) veröffentlichten Buch **Wertschätzung leben**. Im Vorwort heißt es: „Wertschätzung: ein Bedürfnis und ein Wert, der in aller Munde ist, und zugleich ein Begriff, der – so scheint es mir – immer unklarer wird, ganz abgesehen davon, dass infrage steht, wie eine wertschätzende Sprache ihren Ausdruck finden und eine Praxis der Wertschätzung gelingen kann. Doch was macht heute Wertschätzung vielleicht wichtiger denn je? Und weiter: Was verstehen wir unter Wertschätzung, wenn wir von ihr im Kontext Gewaltfreier Kommunikation reden? Was gehört zum Umfeld von Wertschätzung als Bedürfnis und Wert? Was bedeutet eine wertschätzende Sprache und wie „funktioniert“ sie? Wie kann Wertschätzung praktisch werden: Wie kann ich Wertschätzung konkret einer anderen Person gegenüber formulieren und wie kann ich Wertschätzung annehmen? Wie sieht dies in unterschiedlichen Handlungsfeldern und Organisationen aus, also beispielsweise Wertschätzung in Alltagsbeziehungen mit Kindern, in der Schule, im Hospiz oder Wertschätzung in hierarchischen Organisationen? Gibt es so etwas wie eine wertschätzende Organisationsentwicklung? Und nicht zuletzt wenigstens in einem Ausblick und als Gesprächsimpulse möchte ich anregen zu Überlegungen einer Ethik der Wertschätzung als Rahmen wertschätzender Umgangsformen in Sprache und nichtsprachlicher Lebenspraxis. Mit diesen Fragen formuliere ich einen Rahmen, innerhalb dessen ich über Wertschätzung nachdenken und meine Erfahrungen aus vielen Seminaren und Trainings zu Gewaltfreier Kommunikation weitergeben möchte.

Die überragende Bedeutung von Wertschätzung im Zusammenhang mit der von Marshall Rosenberg entwickelten Gewaltfreien Kommunikation wird auch daran deutlich, dass einige Trainerinnen und Trainer Gewaltfreier Kommunikation mitt-

lerweile von wertschätzender Kommunikation sprechen. Auch wenn ich selbst Wertschätzung für den zentralen Ausgangs- und Zielpunkt Gewaltfreier Kommunikation halte, bleibe ich gleichwohl bei dem ursprünglichen Namen „Gewaltfreie (!) Kommunikation“. Ihr gesellschaftlicher und politischer Entstehungskontext in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung mit Martin Luther King, deren politische Optionen und Ziele sowie deren Praxis und Spiritualität sind für mich von zentraler Bedeutung: Menschen haben damals gelernt, sich selbst wertzuschätzen; so haben sie eine innere Stärke gewonnen und es wurde ihnen möglich, andere Menschen – auch ihre Gegner – ebenfalls wertzuschätzen. In diesem doppelten Bezug verstehe ich Gewaltfreie Kommunikation als einen Beitrag, Gewaltzusammenhänge im persönlichen Alltag wie in institutionellen Kontexten und politischen Konflikten zu unterbrechen und gewaltfreie Begegnungsmöglichkeiten zwischen Menschen kreieren zu können. Diese politischen und gesellschaftlichen Kontexte sind auch für den Begriff der Wertschätzung hoch bedeutsam, hat er doch auch politische Konnotationen wie z.B. die Würde oder die Gleichwürdigkeit aller Menschen. Voraussetzung von Selbstwertschätzung und Wertschätzung anderer sind freilich Selbstempathie und Empathie.“ (9f.) Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Gliederung des Buches: „Auf grundlegende Überlegungen zum Stichwort „Wertschätzung“ und Hinweise zu seiner aktuell hohen Bedeutung (1. und 2.) folgt eine kleine Einführung in Kommunikationsmethode und Haltung Gewaltfreier Kommunikation (3. und 4.). Sodann geht es in diesem Buch in seinem ersten Teil um Selbstempathie und Empathie (5.), Selbstwertschätzung und Wertschätzung (6.). Es schließen sich je ein Kapitel zu Wertschätzung und Verbundenheit (7.) und zu Wertschätzung und Dankbarkeit (8.) an. In einem zweiten Teil geht es dann um Handlungsfelder und Orte der Wertschätzung und um Anregungen zu Projekten wertschätzender Organisationsentwicklung (9.). Das Buch schließt mit Hinweisen zu einer Ethik der Wertschätzung im Kontext Gewaltfreier Kommunikation (10.), zu Empowerment als Element von Wertschätzung (11) und dazu, wie das „Getragensein“ von Wertschätzung es ermöglicht, Perfektionsdiktate aufzugeben und Scheitern und Niederlagen als selbstverständlichen Teil menschlichen Lebens anzuerkennen (12.).“ (11)

Der Poesie und Theologie widmen sich zwei Neuerscheinungen: Zum einen das im Echter Verlag (ISBN 429-05602-5) von Erich Garhammer geschriebene Buch **Meridiane aus Wörtern. Theo-poetisches ABC**, das lebensrettende Wörter enthält: „Wie die Meditation ist die Poesie absichtslos. Sie hat die Kraft, in einer nichtpossessiven Sprache über das Unverfügbare zu sprechen. Indem sie das tut, schenkt sie den Lesenden neue Augen und macht sie sehend. Wie müsste eine Sprache aussehen, in der Achtsamkeit für das Unscheinbare, Wertschätzung für Alltägliches und die Biografien der Menschen, die Meridiane des Schmerzes und des Trostes und damit ihr Leben aufgehoben wären? Die Sprache verrät uns, ob wir uns über die Lebensgeschichten der Menschen beugen oder in einer trivialen Allgemeinheit bleiben. Jedes persönliche Wort knüpft einen Meridian. Es rettet und erlöst. Es gibt diese Meridiane in Theologie und Literatur: Dieses Buch möchte eine Wünschelrute sein, sie zu entdecken.“ (163) Zum anderen der filigrane Gedichtband **Mit Pauke und Salböl. Gedichte zu Frauen der Bibel** von Andreas Knapp, der ebenfalls im Echter Verlag (429-05681-0) erschienen ist und der sich sehr behutsam und feinsinnig biblischen Frauengestalten von Eva, Sara und Hagar über Myriam, Deborah und Hanna bis zu Maria, Hanna und Maria und Marta nähert.

Das Buch Daniel steht im Mittelpunkt der Ökumenischen Bibelwoche 2021/2021. Dazu sind in der Neukirchener Verlagsanstalt folgende Veröffentlichungen erschienen: Regina Wildgruber und Kerstin Offermann haben das Arbeitsbuch **Engel, Löwen und ein Lied der Hoffnung** (ISBN 7615-6811-8) verfasst, das Zugänge zum Buch Daniel enthält: „Geschichten wie aus Tausendundeine Nacht: ein prachtvoller Königshof, ein armer, aber kluger und bildschöner Held, dem alles gelingt, was er anfasst, und ein Gott, der im Hintergrund die Fäden zieht – bloß die schöne Prinzessin fehlt. Was hat das mit uns zu tun? Ist der Gott, von dem hier die Rede ist, der Schicksal spielt, tatsächlich der Gott, an den wir glauben? Diese Frage wird uns durch diese Ökumenische Bibelwoche begleiten. Wir wollen ja nicht einfach nette Geschichten erzählen; genauso wenig wie das Danielbuch. Hier wird es spannend: Hat das Danielbuch vielleicht ähnliche Interessen, wie wir sie haben? Die eigene Gegenwart neu aus der Perspektive Gottes sehen und begreifen lernen? Sich selbst in den Zusammenhang des Glaubens an diesen Gott zu stellen und mit Gott in Kontakt zu kommen? Reflektiert es ebenfalls Fragen wie: Welche Zukunft haben wir? Wie geht es weiter mit der Welt -mit uns? Ist Gott noch da? Sind wir in Kontakt mit Gott? Es geht um Lebensdeutung und Geschichte, nicht nur um „Geschichten“. Daniel fordert uns dazu heraus, verständig zu werden und mutig zu sein.“ (7) Wolfgang Baur ist der Autor des dazugehörigen gleichnamigen Teilnehmerheftes (ISBN 7615-6812-5), das vertiefende Texthinweise, Verständnishilfen, Denkanregungen und aussagekräftige Bildinspirationen enthält. Volker A. Lehnert hat sieben Bibelarbeiten zum Buch Daniel unter dem Titel **Mit Gottes Augen sehen** (ISBN 7615-6813-2) verfasst.

In ihrem im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 525-61559-1) herausgegebenen Buch **Die Bibel sportlich nehmen** plädieren Andrea König und Günter Kusch für die ganzheitliche Erfahrung der Bibel: „Das Leben ist manchmal ein ziemlicher Balanceakt. Davon berichten auch die Erzählungen zahlreicher biblischer Figuren. Wer genau hineinliest, entdeckt in den Geschichten Erlebnisse, wie wir sie selbst oft in unseren eigenen Lebensbiografien durchleben. Martha und Mose stehen im Titel exemplarisch für insgesamt acht biblische Frauen und Männer, mit denen es sich gut gemeinsam balancieren lässt. Das Wort Gottes mit Körper, Geist und Seele erlebbar machen – das ist Biga, kurz für die Bibel ganzheitlich erfahren. Biblische Lebens- und Glaubensgeschichten hören und auf ganz neue Weise erspüren. Aktiv in die Entspannung gehen und durch bewusstes Atmen und körperliche Übungen Muskeln stärken, Beweglichkeit erhöhen und den Geist befreien. Tatsächlich heißt Sport treiben übersetzt »Vergnügen haben« und da kann es sportlich auch mal ruhig zugehen. Probieren Sie aus, was Ihnen Spaß macht, was ihrem Körper, Geist und Ihrer Seele guttut. Biblische Erzählungen und körperliche Übungen können eine Kraftquelle sein, um in stressigen Zeiten zur Ruhe zu kommen und ganz bei sich zu sein. Bewegung hilft, Stresshormone abzubauen, und kurbelt durch bewusstes Atmen die Produktion des Botenstoffs Serotonin an, der für gute Laune sorgt. Das erklärt, warum man sich nach körperlicher Bewegung besser fühlt. In diesem Sinn lässt sich sagen: Nehmen Sie die Bibel doch mal sportlich!“ (8f.)

5 Bilderbücher und Kinderbücher

Den Auftakt zu diesem Kapitel macht das im Mabuse-Verlag (ISBN 86321-542-2) erschienene ausgezeichnete Kinderfachbuch über Vielfalt **Genauso, nur anders** von Lena-Marie Herbst für Kinder ab 3 Jahren. Ausgangspunkt sind die Frage des kleinen Hasen „Mama, sind eigentlich alle Tiere so wie wir?“ und die Antwort der Mutter „Weißt du, mein kleiner Hase, keiner ist so wie ein anderer“. das Buch bildet

zusammen mit dem vierseitigen Mitmach-Teil für Kinder am Schluss und mit dem sechsseitigen Fachteil für Erwachsene samt Literaturhinweisen eine hervorragende Möglichkeit, achtsam mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Als kongeniale Lektüre eignet sich das hervorragende Buch **Pitje gehört zu uns** von Andrea Reitmeyer aus dem JUMBO Verlag (ISBN 8337-4208-8), das von dem kleinen Goldschopfpinguin Pitje handelt, der in einer Kaiserpinguinkolonie aufwächst und dort seinen besten Freund Felix kennenlernt. Da Pitje ganz anders aussieht als die restlichen Pinguine und die auch beginnen, ihn wegen seines ungewöhnlichen Aussehens auszugrenzen, beschließt er, seine wahre Familie zu suchen. Sein Freund Felix folgt ihm heimlich und versucht ihn zurückzuholen.

Im NordSüd-Verlag (ISBN 314-10584-5) ist von Piotr Wilkon (Illustrationen) und seinem Sohn Jozef Wilkon (Texte) in der Übersetzung von Ulrike Herbst-Rosocha das wundervolle Bilderbuch **Die Arche Noah** erschienen, das in anschaulichen Bildern und Texten die biblische Urgeschichte von der Sintflut erzählt. Für Kinder ab 5 Jahren hat die Autorin und Illustratorin Leonie Schlager im Tyrolia Verlag (ISBN 7022-3915-2) das mit schwarzen Buntstiftzeichnungen und bunten Gouachemalereien versehene poetische Buch **Der Wassermann hat Zeit** verfasst.. Der Wassermann sagt: „Zeit kann man nicht verschwenden.“ Er ist der reichste Mann der Welt, denn er hat Zeit. Die ganze Zeit! **Der kleine Fuchs** lautet der Titel des von Edward van de Vendel (Text) und Marije Tolman (Illustrationen) im Gerstenberg Verlag (ISBN 8369-6044-1) ausdrucksstark gestalteten Buch über den Traum eines kleinen Fuchses, der zwei lila Schmetterlingen hinterherrannte und plötzlich im Traum wieder klein wird, „so klein wie ein Äpfelchen“, und dann immer älter seine Kindheitserfahrungen durchlebt. Momente voller Spannung und Zauber bietet das Bilderbuch **Der Moment, bevor ...** von Ela Wildberger mit Illustrationen von Linda Wolfsgruber aus dem Tyrolia Verlag (ISBN 7022-3954-1), das voller kleiner Impulse für große Gedanken steckt: „Kennst du diesen kurzen Moment, diesen besonderen Moment, fein wie der Flügelschlag einer Libelle? Diesen kleinen Moment, bevor ...“ oder „Der Moment, bevor du das Licht ausmachst ... Was tust du? Vielleicht ...“.

Dem Thema Sterben, Tod und Trauer widmen sich folgende vier Neuerscheinungen: Zum einen für Kinder ab 5 Jahren das Bilderbuch **Füchlein in der Kiste** von Antje Damm im Moritz Verlag (ISBN 89565-399-5), in der an einem lauen Sommerabend ein uralter, zahnloser Fuchs mit einer großen sargartigen Kiste im Wald auf mehrere Kaninchen trifft, denen er unter anderem aus seinem langen, aufregenden Fuchsleben erzählt. Nach dessen Tod lebt er mit seinen Geschichten in den Erinnerungen der Kaninchen fort. Die erfolgreiche Bilderbuchgeschichte **Nie mehr Oma-Lina-Tag?** von Hermien Stellmacher mit Illustrationen von Barbara Korthues für Kinder ab 5 Jahren ist im Gabriel Verlag (ISBN 522-30586-0) neu aufgelegt worden. Jasper und Oma Lina, eigentlich nur seine Nachbarin, backen jeden Mittwoch zusammen Pfannkuchen. Kurz vor ihrem Tod übergibt sie ihm ihr Pfannkuchenrezeptheft. Als sie stirbt, backt er nach der Beerdigung stapelweise mit seiner Mutter Pfannkuchen, die alle Gäste an Oma Lina erinnern. Ein sehr tröstliches Buch über das Abschiednehmen („Wenn jemand stirbt, ist das ein großer Abschied, denn es ist ein Abschied für immer!“) und den christlichen Umgang mit Trauer. Ebenfalls für Kinder ab 5 Jahren ist im Verlag Gabriel (ISBN 522-30597) das poetische Buch **Ein Ort für meine Traurigkeit** von Anne Booth mit wundervollen Illustrationen von David Litchfield und in der Übersetzung der Trauerexpertin Mechthild Schroeter-Rupieper erschienen. Es nähert sich auf berührende Art und Weise der Frage „Was

hilft dir, wenn du traurig bist?“. Zu einem kleinen Jungen kommt eines Tages die Traurigkeit und er beschließt, sie herzlich willkommen zu heißen und ihr ein Zuhause zu geben. Der Junge lernt die Traurigkeit Stück für Stück kennen und weiß immer besser mit ihr umzugehen: „Und eines Tages werden wir in die Welt ziehen und entdecken, wie schön sie ist. Gemeinsam.“ Ein zeitlos wertvolles Buch für Jung und Alt! **Gelbe Blumen für Papa** von der Trauerexpertin Chris Paul mit farbigen Illustrationen von Suse Schweizer aus dem BALANCE buch+medien Verlag (ISBN 86739-223-5) ist ein einfühlsames und hilfreiches Buch zum Thema Suizid. Tomkes Vater leidet an einer schweren Depression und nimmt sich durch einen Sprung von einer Brücke das Leben. Der acht Jahre alte Tomke achtet trotz oftmaliger Verzweiflung, Hilflosigkeit, Wut und Verwirrung fortan auf das – so bezeichnet es seine Oma - größte und beste Geschenk, das man überhaupt bekommen kann: das Lebensgeschenk, das er zu einer Hälfte von seinem Papa und zur anderen Hälfte von seiner Mama bekommen hat. Ein sehr empfehlenswertes Buch, um mit Kindern über Suizid zu sprechen - mit weiterführenden Hinweisen und Literatur- und Adressentipps für Erwachsene!

Eine ganz besondere Familiengeschichte für Kinder ab 7 Jahren stellt Christine Hubka mit Illustrationen von Agi Ogner in den Mittelpunkt ihres interkulturellen und interkonfessionellen Buches **Und doch sind alle Äpfel rund ...** aus dem Tyrolia-Verlag (ISBN 7022-3919-0), das die Gemeinsamkeiten von Judentum, Christentum und Islam anhand von Fragen des kleinen Jungens Jojo aus einer Familie, in der alle Mitglieder einer anderen Religion oder Konfession angehören, thematisiert. Eine reiche Schatzkiste an Sachinformationen und Hintergrundwissen, u.a. zu Gottesnamen, Gebetsverständnis, Speisegeboten, Fastenzeit, Bilderverbot, religiösen Handlungen, Ritualen und Traditionen.

Eine wundersame Reise in die Welt des Sehens, des Sichtbaren und Unsichtbaren und ein Buch über die Kunst, die Welt mit immer wieder neuen Augen zu sehen, legt Romana Romanyschyn mit anspruchsvollen Illustrationen von Andriy Lessiw in der Übersetzung von Claudia Dathe im Gerstenberg Verlag (ISBN 8369-6050-2) mit dem Titel **Sehen** vor. „Am Anfang war es dunkel, es war überhaupt nichts zu sehen. Dann kam das Licht. Ein neuer Tag beginnt. Ich öffne die Augen und sehe. Es gibt so viel Interessantes zu entdecken!“ Ein einzigartiges Plädoyer für die Wahrnehmung der Schöpfung in all ihrer Vielfalt und Schönheit.

6 Unterrichtsmaterialien

Gunther vom Stein und Franziska Rautenberg entfalten in ihrem im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 525-70310-6) veröffentlichten Buch **Voll ist die Erde von deinen Geschöpfen** neue Schöpfungsfragen für Klasse 1-6: „Entsprechend den grundsätzlichen Überlegungen gliedert sich das Buch in vier Kapitel.“ Wo komme ich her?« (Kapitel 1) ist die Ausgangsfrage. Von eigenen Erfahrungen und Beobachtungen der SuS wird ausgegangen: »Wo kommen wir eigentlich her?«, fragt Vicky. Dabei sollen sich die Kinder vielfältige Gedanken über Anfänge und vor allem über ihre eigenen Anfänge machen. In Kapitel 2 »Wie ist alles entstanden?« steht die Evolution im Mittelpunkt. Die SuS lernen die Urknalltheorie und Charles Darwin und seine Evolutionstheorie kennen. Hierbei geht es im Kontrast zum dritten Kapitel rein um wissenschaftliche Theorien und Entwicklungen. Die Kinder befassen sich mit Theorien der Wissenschaft, die bis heute anerkannt sind und arbeiten projektweise mit verschiedenen Themenschwerpunkten. Die biblischen Schöpfungserzählungen wer-

den im nachfolgenden Kapitel 3 »Was sagt die Bibel?« behandelt. Die SuS lernen beide Erzählungen kennen und vertiefen ihre Eindrücke mithilfe von zwei Gemälden von Jan Brueghel und Meister Bertram. Ein wichtiger Schwerpunkt ist hier der Vergleich beider Berichte. Neben den Schöpfungsberichten beschäftigen sich die SuS auch mit Psalm 104 und lernen den Regenbogen aus der Noah-Geschichte als ein Hoffnungszeichen Gottes kennen. Die Lieder »In der Dunkelheit« und »Eine Handvoll Erde« vervollständigen den ganzheitlichen Zugang zum theologischen Thema »Schöpfung«. Besonders wichtig ist in diesem Kapitel der Vergleich zwischen der wissenschaftlichen Theorie und der theologischen Erzählung. Es geht um das Finden eigener Meinungen und das Deutlichmachen des eigenen Standpunktes. »Offene Fragen« werden in Kapitel 4 aufgeworfen (Umgang mit Tieren und Natur, vegetarisches Essen, Klimaschutz, Gestaltung des Sonntags), die auf Phänomene unserer gegenwärtigen Welt aufmerksam machen, zu denen eine Haltung entwickelt werden muss und die somit die SuS zu eigenen Stellungnahmen herausfordern. Dabei wird deutlich, dass es nie nur um den Menschen als Individuum geht, sondern er immer wesensmäßig in Beziehungen lebt und sich in diesen Beziehungen definieren muss, und zwar nicht nur zu den Mitmenschen, sondern zu allen Mitgeschöpfen.“ (4f.)

Den Themenband Religion **Jesu Traum von einer besseren Welt** für Klasse 3/4 verfasste im Cornelsen Verlag (ISBN 589-15521-7) Petra Mallmann. Sie schreibt in ihrem Vorwort: „Der Traum von einer besseren Welt ist ein Menschheitstraum, den es zu allen Zeiten und in allen Kulturen gab und gibt. Jesus träumte und lebte ihn vor mehr als zwei Jahrtausenden, aber auch Menschen der jüngeren Vergangenheit wie Mahatma Ghandi oder Mutter Teresa haben versucht, die Welt besser und gerechter zu machen. Ausdruck fand dieser Traum auch in der Kunst und in der Musik, etwa in John Lennons „Imagine“ oder in Texten und Reden wie der berühmten von Martin Luther King „I have a dream“. Das Alte Testament spricht vom Paradies und erzählt in dem Zusammenhang von einem Garten. Er ist ein von Gott geschaffener Schutzraum und in ihm ist alles gut. Das Böse, Schlechte, Schmerzliche kommt erst durch die Menschen selbst in die Welt – so jedenfalls deutet der biblische Erzähler Menschheitsfragen, wie etwa die nach dem Leid und wie es in die Welt kam. Unser Themenheft beschäftigt sich mit diesem Traum und nimmt dabei vor allem die Person Jesus und seine Vision von einer besseren Welt in den Blick. Es setzt andere Schwerpunkte als das Themenheft für die Klassen 1 und 2, enthält aber ebenso ein vielfältiges Angebot an Ideen und Möglichkeiten, Jesu Reich-Gottes-Idee auch für heutige Kinder verständlich und für ihr Leben bedeutsam werden zu lassen. Das erste Kapitel umfasst Sachtexte, die verschiedene Vorstellungen von einer gerechten Welt thematisieren. Die Kinder lernen Menschen kennen, die als Vorbilder fungieren können, sie sollen aber auch eigene Vorstellungen entwickeln und Stellung beziehen zu den exemplarisch dargestellten Personen. Im zweiten Kapitel steht die Person Jesus im Mittelpunkt. Seine Idee von einer gerechten Welt, wie er sie verkündigte und lebte, soll anhand beispielhafter biblischer Geschichten deutlich und auf die Lebenswelt der Kinder übertragen werden. Im dritten Kapitel geht es um das Bilderbuch „Was ist ein Traum?“, fragte Jonas“ von Hubert Schirneck und Sylvia Graupner. In Anlehnung an das Thema des Heftes werden Vorschläge der unterrichtlichen Umsetzung zu diesem Bilderbuch gemacht. Im vierten Kapitel folgen Spiele zur Thematik und im letzten Kapitel werden Phantasie- bzw. Traumreisen und Stilleübungen vorgestellt.“ (5)

Oliver Arnhold und Alina Bloch sind verantwortlich für das Themenheft **Mensch – Liebe – Partnerschaft**, das im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 525-71759-2) Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I zur Verfügung stellt: „In den ersten beiden Kapiteln: Beziehung und Partnerschaft sowie Umgang mit Sexualität stehen Aspekte im Vordergrund, die den Schüler*innen unter den Nägeln brennen. Dazu zählen beispielsweise Fragen wie die nach der Traumfrau bzw. dem Traummann, wie man richtig flirtet, warum Liebeskummer so weh tut, aber auch der Umgang mit der eigenen Sexualität. Leitend war eine Perspektive, die auch die Unterschiede der Geschlechter abbildet. So kommen Mädchen und Jungen gleichermaßen beim Thema Verliebtsein zu Wort oder es werden unterschiedliche Rollenzuweisungen bei der Partnersuche thematisiert. Dabei sind wir nicht bei der zweigeschlechtlichen Perspektive stehen geblieben, sondern bilden Geschlechtervielfalt auch durch authentisches Material ab wie beispielsweise im Interview: Auf dem Weg zu sich selbst, um den Schüler*innen Perspektivwechsel zu ermöglichen. Unterthemen wie »Was feiert man bei einer Trauung bzw. Segnung homosexueller Paare?« gestatten zudem auch konfessionell übergreifende Einblicke. Darüber hinaus haben wir schwierige Themen wie die Sexindustrie oder sexuellen Missbrauch mit dem Ziel aufgegriffen, Schüler*innen zu diesen Fragen sprachfähig zu machen und ihre »Ich-Stärke« zu entwickeln. In Kapitel 3, Geschlechterrollen und Identitätsbildung, rücken anthropologische Fragestellungen in den Fokus. Die besondere Bedeutung der Selbstdarstellung im medialen Zeitalter äußert sich im täglichen Gebrauch von Apps wie beispielsweise WhatsApp, Instagram oder TikTok. Ein Großteil der heutigen Jugendlichen ist bei der Optimierung der eigenen Außendarstellung mit sich wandelnden Schönheitsidealen und Fremddarstellungen konfrontiert, die unter anderem durch Influencer*innen transportiert werden. Diese gilt es auch durch biblische Begründungen und die Entdeckung der Bedeutung von Selbstliebe kritisch zu hinterfragen, um ihnen selbstbewusst etwas entgegensetzen zu können. Theologische Fragen bilden dann auch das Grundgerüst von Kapitel 4: Liebe und Partnerschaft in der Bibel und den Religionen. Dabei werden Vorurteile gegenüber der Bibel wie Lustfeindlichkeit und Homophobie aufgegriffen, damit die Schüler*innen urteils- und sprachfähig zu diesen kontrovers diskutierten Fragen werden. Abschließend werden die vielfältigen Vorstellungen von Liebe und Partnerschaft im interreligiösen Kontext auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse weiter durchdacht und diskutiert, um erreichte Kompetenzen anzuwenden und zu überprüfen.“ (5f.)

Digitalisierung und die großen Fragen lautet der Titel der im Calwer Verlag (ISBN7668-4553-5) erschienenen Unterrichtsbausteine für die Klassen 9 bis 13 von Hartmut Rupp, Gernot Meier und Andreas Wittmann. Die Autoren schreiben dazu: „1. Annahmen. Die Unterrichtsmaterialien „Digitalisierung und die großen Fragen“ gehen davon aus, dass die Digitalisierung nicht nur die Lernformate in der Schule ändert, sondern auch Konsequenzen für die Lerninhalte hat. Digitalisierung stellt einen epochalen Wandel dar, der die Lebensverhältnisse aller Menschen grundlegend verändert. Davon betroffen sind auch grundlegende Überzeugungen, aufgrund derer die Menschen ihr Leben gestalten und führen. Wie auch einschlägige Publikationen zeigen, wirft Digitalisierung grundlegende Fragen auf, die sorgfältiges Nachdenken verdienen und bedachte Antworten brauchen. Dies möchten wir mit dem Titel dieser Publikation deutlich machen. 2. Die Aufgabe des Religionsunterrichts. Davon ausgegangen wird, dass die Digitalisierung auch den Religionsunterricht dazu herausfordert, einen eigenen Beitrag zu leisten. Dieser Beitrag wird hier in der Identifikation und Bearbeitung großer Fragen gesehen und deren Reflexion unter Einbeziehung der biblisch-christlichen Tradition. Dies entspricht der Schultheorie von Jürgen Baumert,

die die Auseinandersetzung mit grundlegenden Fragen (Wer bin ich? Was soll das Ganze? Was kommt auf uns zu? Wie wollen wir leben?) als Aufgabe der Schule und Teil der Allgemeinbildung bestimmt. Diese grundlegenden Fragen werden in der Philosophie als „große Fragen“ bezeichnet, die sich auf grundlegende Überzeugungen und Gewissheiten beziehen, die das Selbst- und Weltverständnis von Menschen prägen. In dieser Auseinandersetzung mit den großen Fragen und dem Einbezug der biblisch-christlichen Tradition unterscheidet sich der Religionsunterricht von anderen Fächern wie z.B. Informatik oder Gemeinschaftskunde. Der Religionsunterricht erweist sich so in der Schule als „das kleine Fach mit den großen Fragen“. 3. Kompetenzen. Die Unterrichtsmaterialien „Digitalisierung und die großen Fragen“ tragen zum Erwerb einer ganzen Reihe von Kompetenzen bei. Allen voran geht es um die grundsätzlichen Fähigkeiten „Situationen erfassen [zu können], in denen die letzten Fragen nach Grund, Sinn, Ziel und Verantwortung des Lebens aufbrechen“ und „den Geltungsbereich biblischer und theologischer Texte erläutern und sie in Beziehung zum eigenen Leben und zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen“ [zu können]. 4. Die Unterrichtseinheiten. In den vorliegenden Unterrichtsmaterialien werden sechs Unterrichtseinheiten vorgelegt. Themen sind: Transhumanismus, Smartphone, Fake News, Roboter, autonomes Fahren und Deutungen der Digitalisierung. Im digitalen Bereich (www.calwer.com) finden sich drei weitere Unterrichtseinheiten zu den Themen Arbeit, Sozialkreditsystem und Medizin. Diese Einheiten können zu einer größeren Unterrichtseinheit zusammengefügt werden. Sie können in den Schuljahren 9-12 (bzw. 13) je nach Situation und Anforderung auch einzeln eingebracht werden. So kann das Thema „Transhumanismus“ in die Auseinandersetzung mit Aspekten des biblischen Menschenbildes in der Kursstufe eingebunden werden. Die Unterrichtseinheit „Autonomes Fahren“ kann eine hilfreiche Rolle bei der Erörterung einer deontologischen und teleologischen Ethik spielen (Klasse 9/10; 11/12). Bausteine aus der Unterrichtseinheit „Roboter“ können bei dem Thema „Freiheit und Verantwortung“ oder „Menschenwürde“ eingebracht werden. Die Deutungen der Digitalisierung können bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen der Wirklichkeit (9/10; 11/12) zentral sein.“ (6)

Materialien zum Berufsbezug im BRU legt im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 525-70320-5) Christian Uhrig mit dem Titel **Mit Religion Beruf gestalten?!** vor: „In dem Materialheft werden 15 konkrete berufsbezogene Unterrichtsszenarien vorgestellt und als Bausteine angeboten. Sie wurden allesamt in mehrjähriger Unterrichtsarbeit mit Auszubildenden zur Fachkraft bzw. Servicekraft für Schutz und Sicherheit erprobt. Im Sinne eines berufsbezogenen und positionierenden Religionsunterrichts war die Leitfrage stets: Kann ich mit Religion Sicherheitsdienst gestalten? Die Bausteine sind, indem sie mit fundamentalen christlichen Inhalten zu tun haben, anspruchsvoll und bieten Raum für eine Positionierung der Schüler. Da der Religionsunterricht für Fachklassen der Sicherheitswirtschaft natürlich nur ein kleiner Ausschnitt der vielfältigen Welt des BRU ist, sind die Bausteine so generalisiert, dass sie in allen Fachklassen des dualen Systems einsetzbar sind. Oft ist von Branche oder Berufsgruppe die Rede, sodass jede Religionslehrkraft die Bausteine für ihre eigenen Ausbildungsberufe nutzen kann, damit sie für die Auszubildenden zu berufsspezifischen Herausforderungen werden. Die Bausteine wollen dazu ermutigen, eigene berufsbezogene Szenarien zu entwickeln. Die Struktur der Bausteine ist immer gleich. Zu Beginn wird die Idee beschrieben. Es folgen Hinweise und Fragen, die Auszubildende zur Positionierung motivieren wollen und den Berufsbezug der Unterrichts-ideen verdeutlichen. Dort finden sich auch Hinweise auf konkrete

Handlungsprodukte, die in einem handlungsorientierten BRU entsprechend entstehen können. Im Anschluss daran wird eine mögliche Vorgehensweise beschrieben, wie mit den Bausteinen gearbeitet werden kann. Dabei werden auch Möglichkeiten zur fächerübergreifenden Kooperation oder außerschulischen Lernortkooperationen aufgezeigt, damit der BRU nicht immer nur für sich steht, sondern seine Bedeutsamkeit vernetzt mit anderen Fächern und Partnern zusätzlich unter Beweis stellen kann. Abschließend werden Möglichkeiten zur Weiterarbeit angedeutet und (mehrere) Arbeitsblätter zum direkten Einsatz der Bausteine im Unterricht angeboten. Mit Religion Beruf gestalten?! Das ist die Leitfrage dieses Materialhefts. Ein Religionsunterricht, der diese Frage immer wieder stellt und Schülerinnen zur Positionierung herausfordert, kann gewinnbringende Lernprozesse initiieren, die nah an der beruflichen Wirklichkeit von Berufsschülern sind. Nicht nur dort, wo Religion ganz konkret eine Rolle spielt, wenn nämlich »der Beruf Grenzerfahrungen tangiert oder im kirchlichen Bereich gearbeitet wird«, sondern generell. Religiöse Fragestellungen werden dann nicht als Zeitverschwendung empfunden, sondern entfalten ihr Potenzial, ein wichtiger Baustein zur beruflichen Kompetenzentwicklung der Berufstätigen und Verantwortungsträger von morgen zu werden.“ (7)

Beate Großklaus und Katharina Siehl-Kaegi haben im Calwer Verlag (ISBN 7668-4518-4) für die Oberstufe Religion den **Lehrerband Kirche plus** erarbeitet. Das Heft besteht aus den Kapiteln A Erfahrungen (mit Kirche), B Analyse (von Kirche), C Kirche mit Zukunft (Zukunft der Kirche), D Entstehung (Grundlagen der Kirche), E Organisation (der Kirche), F Brennpunkte (der Kirchengeschichte), G Option für die Armen (Ethik der Kirche) und H Kirche und andere Religionen. Zum Aufbau heißt es weiter: „Jedes Kapitel, jedes Teilthema, jedes Bild wird erschlossen. Anliegen ist es, die Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen und in einem zeitlich vertretbaren Maß zu halten. Jedem Kapitel sind noch einmal Vorüberlegungen vorangestellt, die auf den Inhalt (a), die Situation der Schüler und Schülerinnen (b) und den Aufbau (c) eingehen.

Der Kommentar eines Teilthemas beginnt mit dem Zusammenhang, der auf Hintergründe und auf innere Vernetzungen im Heft aufmerksam macht. Mit der Erläuterung der Leitfrage sollen nachdenkliche Gespräche im Unterricht unterstützt werden. Anschließend werden die einzelnen Texte und Bilder des Schülerheftes jeweils für sich erschlossen. Wo es sinnvoll ist, gilt dies auch für Bibeltexte. Die Erschließungen eignen sich in vielen Fällen auch als Arbeitsblatt oder als Zusammenfassung. Abschließend werden die Lernaufgaben jeweils noch einmal operationalisiert und soweit wie nötig mit Lösungsvorschlägen verbunden.“ (5)

Ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 7668-4549-8) haben Veit-Jakobus Dietrich, Beate Großklaus, Henning Hupe, Matthias Imkampe, Ulrich Löffler, Hartmut Rupp und Frank Simon Handreichungen für Lehrkräfte zum **Kursbuch Religion Sekundarstufe II** verfasst. In der Einführung schreiben sie: „Dieser Band Handreichungen bietet didaktische Hinweise für den Unterricht mit dem Schülerbuch Kursbuch Religion Sekundarstufe II im Rahmen eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts an der Oberstufe des Allgemeinbildenden und Beruflichen Gymnasiums in den Klassen 11-12 bzw. 11-13. Er erschließt die einzelnen Kapitel und Seiten mit ihren Bildern, Texten und Aufgaben. Er zeigt die vielfachen Vernetzungsmöglichkeiten auf und bietet immer wieder auch mögliche Lösungen der Aufgaben an. Ferner werden fachwis-

senschaftliche Hintergründe, die implizite Sicht der Sch. sowie die Kompetenzerwartungen expliziert. In der zugehörigen BiBox werden ergänzende Unterrichtsmaterialien, Angebote und mögliche Kursverläufe für die einzelnen Bundesländer vorgeschlagen. Dort finden sich auch Arbeitsblätter, Zusatztexte und Vorschläge für Klausuren. Weitere Informationen zu den Einsatzmöglichkeiten der BiBox sind zu finden unter: www.bibox.schule.“ (4) Zu den Themen: „Die neun Themen Wirklichkeit, Mensch, Gott, Jesus Christus, Bibel, Kirche, Ethik, Religionen und Zukunft entsprechen im Wesentlichen den Kompetenz- bzw. Themenbereichen der Bildungs- und Lehrpläne der verschiedenen Bundesländer und dem Kerncurriculum der EKD für die Sekundarstufe II. Ergänzt sind die Bereiche Wirklichkeit, Bibel und Methoden. Das Kapitel Wirklichkeit ist bewusst als eigenständiger Themenbereich aufgenommen und dient dem Erwerb von Kompetenzen, die meist im Themenbereich Gott zu finden sind. Hier wird ernstgenommen, dass die empirischen Wissenschaften einen entscheidenden Zugang zur Wirklichkeit darstellen und für Menschen religiöse und theologische Erkenntnis obsolet machen. Deshalb soll hier grundsätzlich der Unterschied, die Eigenständigkeit und die Bedeutsamkeit beider Weltzugänge herausgearbeitet und die Grundlagen für den Dialog der Theologie mit den empirischen Wissenschaften bestimmt werden. Das Kapitel Bibel orientiert sich an den Kompetenzen, die in den Bildungsplänen zur Kenntnis der Bibel aufgeführt sind. So wird deutlich, dass die Kompetenzen in allen Themenbereichen gebraucht werden. Es handelt sich um ein „Assistenz-Kapitel“, das z.B. in Klasse 11 eigenständig bearbeitet werden kann. Das Kapitel Methoden ist als Unterstützung für alle Kapitel konzipiert. Da Inhalte immer durch Methoden in Bezug zu lernenden gesetzt werden, werden hier Methoden für eine aktive und kooperative Erarbeitung vorgestellt. Die Kapitel können die Grundlage für einen thematischen Kurs bilden. Sie sind aber zugleich als Lernlandschaften mit verschiedenen Bausteinen entworfen, die je nach Kompetenzziel und Thema auf verschiedene Weise ausgewählt und neu zusammengesetzt werden können. In den Kapiteln gibt es verschiedenfarbige „Bausteine“, die zu unterschiedlichen Bauwerken zusammengefügt werden können. Die BiBox bietet hier verschiedene Kursverläufe.“ (5)

Praxisbausteine für Schule und Gemeinde enthält das Buch **Subjektorientierte Religionspädagogik konkret** von Gundula Rosenow aus dem Calwer Verlag (7668-4559-7). Die Autorin erklärt in ihrem Vorwort: „Das Buch richtet sich an Studierende der Religions- oder Gemeindepädagogik, an Referendarinnen und Vikarinnen, Religionslehrerinnen, Gemeindepädagoginnen und Pastorinnen – kurz: an alle religionspädagogisch Tätigen, denen es wichtig ist, die ihnen anvertrauten Menschen in ihren Fragen und Sehnsüchten ernst zu nehmen und ihnen Deutungsmöglichkeiten für ihr Leben anzubieten. Im letzten Jahrzehnt haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen radikal verändert. Immer mehr Kinder wachsen nicht religiös sozialisiert auf. Christliche Tradition ist für sie deshalb nicht selbstverständlich, sondern eine Begegnung mit Fremdem wenn nicht gar mit Befremdlichem, dessen Relevanz für die Reflexion des eigenen Lebens sich ihnen nicht erschließt. Gleichzeitig lässt sich jedoch auch eine gegenläufige Tendenz beobachten: das Bedürfnis nach Deutung existentieller Erfahrungen, Fragen und Orientierungen wächst. Der Ansatz des individuellen Symbolisierens stellt die in Sprache gefassten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen an den Beginn des gemeinsamen Nachdenkens und bietet erst nach den Reflexionen eigener Sprachversuche Begegnungen mit tradierten Erfahrungen an. Deren religiöse Deutungen können dann als Angebot wahrgenommen werden und weiten damit den eigenen Horizont sich lebenslang fortsetzender Interpretationsprozesse. Den vielfältigen Methoden vorgeschaltet ist ein religionshermeneuti-

ches sowie ein prinzipielles didaktisches Kapitel, so dass sich sowohl die zu Grunde gelegten Prinzipien der liberalen Theologie als auch der daraus resultierende didaktische Ansatz verständlich erschließen. In der Gestaltung der Methodenseiten wird versucht, der Zeitknappheit der oben aufgeführten Berufe Rechnung zu tragen. Die formulierten Erwartungsbilder stellen einen Querschnitt aus jahrelang gesammelten Ergebnissen dar und sind flexibel auf die jeweiligen Lerngruppen zu beziehen. Gelegentlich differieren die Altersangaben, etwa zwischen den aufgeführten schulischen Jahrgängen und denen der Konfirmanden. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Planungen des schulischen Religionsunterrichtes auf weniger Voraussetzungen basieren müssen – besonders dort, wo ein hoher Anteil an nicht religiös sozialisierten lernenden vorzufinden ist. Dieser Tatbestand ist für die hier veröffentlichten Entwürfe zugrunde gelegt. Die vorgestellten Bausteine haben sich in den vergangenen Jahren in Unterrichtsprozessen mit Lerngruppen bewährt, deren Anteil an Konfessionslosen zwischen 70 und 90 Prozent lag. Auch die veröffentlichten Arbeitsergebnisse stammen aus diesen Kontexten und sind zumeist von lernenden verfasst, die sich selbst als Atheisten verstehen.“ (7)

Silke Leonhard und Kirsten Rabe haben im RPI Loccum (ISBN 936420-70-8) religionspädagogische Ideen und Wege zur Demokratieförderung unter dem Titel **Respektvolle Vielfalt und starkes Miteinander** veröffentlicht. Es wird verdeutlicht: „*Respektvolle Vielfalt* ist eine unabdingbare politische Grundorientierung für religiöses Lernen und Lehren – und damit für eine Form religionspolitischer *Achtung des Religionsunterrichts, der Konfi-Arbeit, der Arbeit in der Kita* selbst. Zugleich wird diese Maßgabe zu einer didaktischen Kategorie für die Inhaltlichkeit und den Resonanzaufbau *im Religionsunterricht, in der Konfi-Arbeit, in der Kita* – im Gestalten von *(religions-)politischer Achtsamkeit*. Entsprechend widmen sich die folgenden Kapitel dieser Arbeitshilfe unterschiedlichen Herausforderungen der Gefährdung von Demokratie und Diversität in den verschiedenen soziologischen Facetten, denen theologische, pädagogische und religionspädagogische Perspektiven und Antworten in der religionspädagogischen Praxis der Handlungsfelder begegnen. Von der Kita bis in die Konfirmandenarbeit, vom schulischen Primarbereich über die Sekundarbereiche I und II hinein bis in den berufsbildenden Bereich – in unterschiedlichen Schulformen und gemeindepädagogischen Formaten kommen Initiativen, Perspektiven und Einheiten zum Tragen, um respektvolle Vielfalt in einem starken Miteinander einzuüben und begreifbar zu machen. Impulse, Material und Aufgabenstellungen sind beigefügt.“ (9)