

**„Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse“ – „Empirische
Dogmatik des Jugendalters“ – „Diakonie in der Schule“ –
„Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern“ –
„Identität und Religion“.**

**Überblick über religionspädagogisch interessante
Neuerscheinungen**

von
Martin Schreiner

1. Religionspädagogik in historischer Perspektive
2. Religionsunterricht
3. Diakonie in der Schule und Jugendarbeit – Bildungsgerechtigkeit – Evangelische Schulen
4. Kindertheologie – Religionssensible Erziehung in Familie und Kindergarten
5. Islamische Religionspädagogik – Islamischer Religionsunterricht – Interreligiöse Seelsorge
6. Identität und Religion – Raum und Religion – Begriff der Seele – Meditation
7. Lernen mit der Bibel – Bibeldidaktik – Bibelkunde
8. Schöpfungsglaube und Weltverständnis
9. Grundriss des Christentums – Theologie heute – Kirchengeschichte – Gottesdienst
10. Religionsdidaktische Materialien

1. Religionspädagogik in historischer Perspektive

Den Reigen der diesmaligen Buchhinweise eröffnen soll die im Verlag für Sozialwissenschaften (ISBN 3-531-16325-3) erschienene Berliner Habilitationsschrift **Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion** von Henning Schluß, einem der wenigen zeitgenössischen Pädagogen, die sich für religionsbezogene Bildung interessieren. Der Verfasser schreibt zum Fragehorizont seiner lesenswerten Arbeit: „Seit der Wiedervereinigung Deutschlands gibt es im Bereich der Religionspolitik kein Feld, das so kontinuierlich für Diskussionen sorgt, wie das des schulischen Religionsunterrichts und seiner möglichen Äquivalente. Andere Themen wie das Kruzifixurteil, der Kopftuchstreit oder die Frage der Regelung der Militärseelsorge in Ost- und Westdeutschland konnten zwar kurzfristig für Aufmerksamkeit sorgen, wurden jedoch nie zu solchen Themen mit Dauerpräsenz, wie es die Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht ist. Die Gründe für den Dauerkonflikt um den konfessionellen Religionsunterricht liegen freilich auf der Hand. Die Kritiker wie die Befürworter des Religionsunterrichtes sind sich darin einig, dass die Kirchen durch den schulischen Religionsunterricht die Möglichkeit des Zugangs zu Schülerinnen und Schülern erhalten, zu denen sie sonst kaum in Kontakt kämen. Neben dem Interesse an einer Stärkung der Allgemeinbildung auf religiösem Gebiet und speziell im christlichen Horizont gelangt so auch die eigene Bestandssicherung der Kirchen zumindest mit in Blickweite. Neben theologischen, bildungstheoretischen und rechtlichen Gründen macht auch dies vorderhand pragmatisch-egoistisch scheinende Argument verständlich, dass die Kirchen ein vitales Interesse an konfessionellem

Religionsunterricht als mehr oder weniger ordentlichem Schulfach im Rahmen des Fächerkanons der staatlichen Schule haben. Die Analyse der Probleme, die mit diesem Konzept des Religionsunterrichts unter aktuellen Bedingungen verbunden sind, ist ein wesentlicher Bestandteil der vorliegenden Arbeit. Zwei Probleme stehen dabei im Vordergrund. Zum einen nimmt die religiöse Pluralität der bundesdeutschen Gesellschaft zu. Zum anderen, und vor allen Dingen, nimmt zumindest die konfessionelle Bindung, wohl aber auch das, was gemeinhin ‚Religiosität‘ genannt wird, in der gesamtdeutschen Bevölkerung – besonders aber im Osten Deutschlands – kontinuierlich ab. Zugleich jedoch finanziert der Staat erhebliche Teile der (religions-)pädagogischen Bemühungen der Kirchen an den Schulen. Die doppelte Frage stellt sich deshalb, welches Interesse könnte die Öffentlichkeit an schulischer religiöser Bildung haben, die sie (mit-)finanzieren muss, wenn erstens eben diese Öffentlichkeit in steigender Zahl nicht mehr religiös – zumindest konfessionell gebunden – ist und zweitens immer mehr Religionen auch im schulischen Unterricht berücksichtigt werden wollen. Immer häufiger wird diese Frage verneinend beantwortet. Religiöse Bildung an der Schule sei ein Relikt, das schleunigst abgeschafft gehöre, um sich den entscheidenden Nachteilen des deutschen Bildungswesens, die vor allem die PISA-Untersuchungen aufgedeckt hätten, verstärkt zuwenden zu können. Dabei wird übersehen, dass selbst im, dem PISA-Konzept zugrunde liegenden, Literacy-Ansatz zwischen ‚kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität‘ unterschieden wird, dass also die religiöse Bildung Teil der Grundbildung nach PISA ist. Zwar wird diese im Rahmen der PISA-Studien nicht erfragt, in den DFG-Forschungsprojekten RU-Bi-Qua (Qualitätssicherung im schulischen Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts) und KERK (Konstruktion und Erhebung von Religiösen Kompetenzniveaus im Religionsunterricht am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts) geht jedoch ein Team von Allgemeinen Erziehungswissenschaftlern, Religionspädagogen und Empirikern diesen von PISA offengelassenen Fragen nach. Religiöse Bildung wird nur dann als im öffentlichen Interesse liegend verstanden werden können, wenn es sich dabei nicht nur um ein Partikularinteresse handelt, sondern wenn sie als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, die zu vermitteln Auftrag der öffentlichen Schule ist. Wenn religiöse Bildung als im öffentlichen Interesse liegend begründet werden kann, dann ergibt sich daraus die zweite Teilfrage, der doppelten Leitfrage der vorliegenden Untersuchung: Welche Gestalt muss eine religiöse Bildung haben, die im öffentlichen Interesse liegt? Einerseits wird das Interesse der Religionen ‚Proselyten zu machen‘ (Schleiermacher), nicht zwangsläufig mit dem öffentlichen Interesse an religiöser Bildung identisch sein. Andererseits müssen sich beide auch nicht antagonistisch gegenüberstehen, sondern können durchaus gemeinsame Schnittmengen bilden. Insofern ist der Gegenstand der Untersuchung nicht mit ‚Bildung zur Religion‘ (Schleiermacher) angemessen umschrieben, sondern vielmehr geht es um die vielfältigen Relationen zwischen Pädagogik und Religion. Pädagogik und Religion als zwei voneinander abgegrenzte und in Beziehung miteinander stehende Bereiche menschlichen Handelns zu begreifen und zu analysieren soll der in dieser Arbeit verfolgte Weg zur Aufklärung von Möglichkeiten und Grenzen von Ansprüchen sein, die aus einem Bereich an den jeweils anderen gestellt werden (können). Diese wechselseitigen Beziehungen und Verweiszusammenhänge stellen sich im historischen Rückblick keineswegs als konstant oder auch nur sich linear entwickelnd dar. Vielmehr müssen die Verhältnisse zwischen Religion und Pädagogik, wie auch zwischen den anderen Bereichen menschlichen Handelns, ständig neu ausgehandelt

werden. Für die aktuellen Aushandlungsprozesse ist freilich der Blick zurück auf das Gewordensein der gegenwärtigen Verhältnisse ein bedeutsamer Bestandteil, damit im Blick bleibt, was an Erfahrungen und Konzepten in diese gegenwärtigen Aushandlungsprozesse bereits eingegangen ist. Einige dieser geschichtlichen Voraussetzungen sollen im Folgenden erörtert werden. Die notwendige Eingrenzung des Themas wird durch die Einschränkung auf einige im Bezug auf dieses Verhältnis von Bildung und Religion im protestantischen deutschsprachigen Raum besonders bedeutsame Stationen gewählt.“ (17ff.) Schluß unternimmt unter anderem den Versuch einer Re-Konstruktion der Pädagogik Martin Luthers (27-55), beleuchtet gegenwärtige Herausforderungen religionsbezogener Bildung (57-92), schreibt zur pädagogischen Bedeutung der juristischen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, LER und Ethik (93-111) sowie zu Konzepten und Problemen religiöser Bildung (115-146), bevor er sich ausgewählten Praxisfeldern religiöser Bildung (LER – Religionsphilosophische Schulwochen – Kindertheologie) zuwendet (149-183).

Einen sehr interessanten Einblick in Brüche, Kontinuitäten und Neuanfänge der komplizierten Beziehung zwischen **Religionspädagogik und Reformpädagogik** ermöglicht der gleichnamige von Michael Wermke im Verlag IKS Garamond (ISBN 3-941854-00-0) herausgegebene Band im Auftrag des Arbeitskreises für Historische Religionspädagogik. In seiner Einleitung schreibt der Herausgeber: „Die Autorinnen und Autoren sind sich darin einig, dass es sich bei den reformpädagogischen Ansätzen um sehr heterogene Strömungen handelt, die sich wegen ihrer uneinheitlichen theologischen und pädagogischen Vorstellungen einer systematischen wie historischen Abgrenzung entziehen. Das Postulat einer ‚am Kinde‘ ausgerichteten Pädagogik als spezifisches Merkmal der Reformpädagogik erweist sich als Kern jeder pädagogischen Bemühung, wie es dann aber zugleich dem ideologisch aufgeladenen Abgrenzungsinteresse dienen kann. Aber auch die katholische und evangelische Religionspädagogik weist sich kaum durch Homogenität aus. Wie die einzelnen Beiträge zu erkennen geben, wurden die reformpädagogischen Impulse nicht nur von der liberalen Religionspädagogik oder der Reformkatechetik rezipiert, sondern sie fanden auch bei Religionspädagogen, die diesen Strömungen eher distanziert gegenüber standen, zumindest auf der methodischen Ebene Beachtung. Die vorliegenden Beiträge versuchen auf diese ‚Gemengelage‘ methodisch durch eine Differenzierung ihrer Forschungsansätze zu reagieren. Der systematisch-historischen Forschung werden v.a. Methoden der Biographieforschung und der Diskursforschung, insb. der Zeitschriftenanalyse, an die Seite gestellt und miteinander verbunden. Ihre Aufgabe ist es, den Konstruktionscharakter der reform- und religionspädagogischen Deutungen transparent zu machen. Hierbei sind nicht nur die zur Selbstverständlichkeit geronnenen Deutungsmodelle der Disziplingeschichtsschreibungen wieder zu verflüssigen und ihre Interessen kritisch in den Blick zu nehmen. Auch die Selbsteutungen der Protagonisten der reformpädagogischen Bewegung gilt es daraufhin zu befragen, welche Motive sie verfolgten und inwieweit sie in ihrer Praxis- wie Konzeptionsentwicklung bestimmten Kontinuitäten verpflichtet waren bzw. worin ihre pädagogische Originalität bestand. Für die heutige Praxis in Schule und (Religions)Unterricht haben die reformpädagogischen Diskussionen und Experimente zu Beginn des 20. Jahrhunderts viele anregende Impulse geliefert: Freiarbeit, Montagmorgenkreise, freies Schülersgespräch usw. gehören heute zum schulischen Alltag. Wie die Beiträge zeigen, beruhen diese reformpädagogischen Praxiselemente auf bestimmten, jedoch nicht mehr ohne weiteres zu bestimmenden

weltanschaulichen bzw. religiösen Grundlagen. Das Gespräch zwischen Reformpädagogik und Religionspädagogik sollte sich daher gemeinsam der Aufgabe stellen, sich dieser Voraussetzungen bewusst zu werden, diese kritisch zu prüfen und weiter zu entwickeln.“ (13f) Hierzu leistet der Band einen hervorragenden Beitrag im Sinne pädagogischer Selbstaufklärung und Innovation.

Ein historisches Kleinod präsentieren David Käbisch und Michael Wermke in ihrem ebenfalls bei IKS Garamond in der edition paideia (ISBN 3-941854-24-6) veröffentlichten Büchlein „**Religionspädagogik auf reformatorischer Grundlage**“. **Die Jenaer Preisschrift des Heinrich Winkler (1930) als Beitrag zu einer Fakultäts- und Disziplingeschichte ‚von unten‘**. In ihrem Vorwort verorten die beiden Herausgeber die erstmalige Edition: „Ein Merkmal protestantischen Denkens besteht darin, aktuelle Fragen und anstehende ‚Probleme auf reformatorischer Grundlage‘ beantworten und lösen zu wollen. Die ‚reformatorische Grundlage‘ kann dabei sehr unterschiedlich bestimmt werden, z. B. als Appell an die unhintergehbare Freiheit eines Christenmenschen, als konsequente Anwendung des Schriftprinzips oder als Rückbesinnung auf einzelne politische Forderungen der Reformatoren. Ganz gleich, wie die Programmformel inhaltlich gefüllt werden mag: stets suggeriert sie eine Rückkehr zu den unverfälschten Ursprüngen protestantischen Denkens, um in den Diskussionen der Gegenwart eine vermeintlich sichere und konsensfähige Orientierung geben zu können. Auch in den theologischen und pädagogischen Richtungskämpfen in der Zeit der Weimarer Republik markiert die Formel von der reformatorischen Grundlage eine Position, die in der Rückbesinnung eine Antwort auf Gegenwarts- und Zukunftsfragen erwartet. Als ein Beispiel sei die 1928 gegründete Zeitschrift *Schule und Evangelium* genannt, die sich als Plattform und Sprachrohr einer ‚wissenschaftlichen Pädagogik auf reformatorischer Grundlage‘ verstand. Die heute wieder verstärkt diskutierten Ansätze einer ‚christlichen Pädagogik‘ stehen in dieser Tradition und markieren damit die Aktualität des Themas. Die an der Jenaer Theologischen Fakultät 1930 prämierte und hier erstmals publizierte Preisschrift kann als ein frühes Dokument gelten, die Anliegen einer ‚Religionspädagogik auf reformatorischer Grundlage‘ in historischer und systematischer Perspektive darzustellen. Sie wurde von dem späteren Thüringer Pfarrer Heinrich Winkler (1895-1981) eingereicht. Zur Zeit der Abfassung war er bereits promoviert, hatte ein ‚Zweitstudium‘ absolviert und arbeitete als Zeitungsredakteur. Die Arbeit stammt damit aus der Feder eines ‚Theoretikers‘, der das religionspädagogische Alltagsgeschäft in Schule oder Gemeinde nicht aus eigener Anschauung kannte. Gleichwohl ist Winklers Preisschrift in doppelter Hinsicht sehr aufschlussreich: Sie erinnert zunächst an die religionspädagogische Rezeption des bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bedeutenden, heute aber nahezu vergessenen Pädagogen Friedrich Wilhelm Foerster. Unter Bezug auf dessen Lebenskundekonzept zeigt Winkler, wie der konfessionelle Religionsunterricht (‚auf reformatorischer Grundlage‘) mit dem schülerorientierten Konzept des lebenskundlichen Ansatzes vereinbar ist. Für die heutigen bildungspolitischen Diskussionen, in denen Programmformeln wie L-E-R, Pro Ethik oder Pro Reli für öffentliches Aufsehen sorgen, ist dieser Versuch bemerkenswert, weil er die vermeintliche Alternative ‚Lebenskunde oder Religionsunterricht‘ überwindet. Winklers Preisschrift ist des Weiteren wegen der damit zusammenhängenden verfassungsrechtlichen Begründung aufschlussreich. In Abgrenzung zu den überkonfessionellen Konzepten des Bundes für die Reform des Religionsunterrichts, in Jena namhaft vertreten durch Wilhelm Rein und Heinrich Weinel, unternimmt Winkler den Nachweis, dass allein der konfessionelle Religionsunterricht im Einklang mit den entsprechenden Artikeln der

Reichsverfassung steht. Diese Position, die sich an der Argumentation des Jenaer Staatsrechtlers Otto Koellreutter orientiert, kommt der heutigen Einsicht nahe, dass sich der Religionsunterricht auf eine inhaltlich bestimmte Glaubensüberzeugung beziehen muss, um den Anforderungen einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft entsprechen zu können: Denn Pluralität und Demokratie leben von der inhaltlichen Bestimmtheit des Verschiedenen und von der Glaubensfreiheit. Der konfessionelle Religionsunterricht realisiert und repräsentiert beide Grundpfeiler der modernen Gesellschaft an der öffentlichen Schule. Auch wenn diese Fragestellung weit über das Thema der Preisarbeit und das damalige Problembewusstsein hinausgeht, wird deutlich, dass sie bereits in den verfassungsrechtlichen Weichenstellungen der Weimarer Republik angelegt ist. Winklers Interesse für Foerstes Konzept der Lebenskunde und für die Rechtsstellung des Religionsunterrichts speist sich aus Begegnungen während seines Studiums. Insbesondere die Lektüre Foerstes hat den schwer kriegsversehrten Winkler nachhaltig beeindruckt; er gibt seine historisch-philologischen Interessen zugunsten der Pädagogik auf und fragt nach einem zeitgemäßen Pädagogikkonzept, das sowohl seinem Verständnis von Theologie als auch den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht werden kann. Winklers Biographie ist ein ‚Einzelfall‘; sie ist nicht ‚repräsentativ‘ für die Generation junger Theologen und Pädagogen nach dem Ersten Weltkrieg. An seiner Lebensgeschichte ist aber abzulesen, vor welche Herausforderungen sich die Menschen in den 1920er Jahren gestellt sahen und wie sie versuchten, diesen zu begegnen. Vor allem seine Krisenwahrnehmung ist aufschlussreich für das Denken damaliger Studenten und Absolventen, so dass Winklers Preisschrift nicht nur als Zeugnis einer Theologenbiographie, sondern auch als ein Beitrag zu einer Fakultäts- und Disziplingeschichte von ‚unten‘ gelesen werden kann: Denn die Preisschrift, ihre Aufgabenstellung und die Korrekturanmerkungen lassen erkennen, welchen Anspruch die Jenaer Theologen an die Religionspädagogik richteten.“ (5ff.)

Nicht nur Stärken und Schwächen von Symbol- und Zeichendidaktik in ihrer fortlaufenden Entwicklung aufzeigen, sondern zugleich die theologische und philosophische ‚Mitgift‘ der beiden didaktischen Konzeptionen beleuchten, möchte die in der gleichnamigen Reihe (ISBN 3-941854-07-9) erschienene Jenaer Dissertation **Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik** von Robert Mahling. Die vorzügliche Untersuchung ist „in der Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, wie sie Rudolf Englert expliziert hat, der fundamental-theologischen Ebene zuzuordnen. Mit ihrem zentralen Anliegen, die unterschwellige Debatte um das Wirklichkeitsverständnis sichtbar zu machen und mit der didaktischen Auseinandersetzung zu verknüpfen, will diese Arbeit einen Beitrag zur ‚religionspädagogischen Grundagentheorie‘ leisten. Dies soll in drei Schritten geschehen. Im Teil A geht es darum, die konkurrierenden Wirklichkeitsverständnisse herauszuarbeiten. Ausgangspunkt sind dabei einerseits der Ontologiebegriff (Kapitel II) sowie die in einer Fallstudie explizierte ontologische Theologie Paul Tillichs und andererseits die Kulturtheorie Michael Moxters (Kapitel III). Der Ontologiebegriff wurde von Meyer-Blanck in die religionspädagogische Debatte eingebracht. Er wirft Biehls Symbolbegriff eine ‚Tendenz zur Ontologisierung‘ vor, ohne diesen Vorwurf genauer auszuführen. Ein am Ontologiebegriff orientierter theologie- und philosophiegeschichtlicher Überblick wird deshalb zeigen, dass die Ontologie, die Lehre vom Sein, ein Grundelement der klassischen Metaphysik ist, weil sie die Einheit der Wirklichkeit sichert. Bis in die Neuzeit hinein geht die Metaphysik von der

Erkennbarkeit des Seins aus. Symbole, die auf Seiendes verweisen und als Scharnier zwischen Immanenz und Transzendenz gelten – und in diesem Sinne gebrauchen Tillich und letztlich auch Biehl den Symbolbegriff – sind damit Teil eines metaphysischen Wirklichkeitsverständnisses. Meyer-Blancks Ontologisierungsvorwurf richtet sich deshalb keineswegs nur gegen den Symbolbegriff. Er kritisiert damit zugleich das mit dem Symbol verbundene metaphysische Weltbild. Deutlich wird das durch seine Bezugnahme auf Moxter. Dessen Kulturtheorie und Kulturtheologie wird deshalb in einer zweiten Fallstudie dargestellt. Moxter entwirft darin eine Weltsicht, die der metaphysischen schon deshalb diametral entgegengestellt ist, weil sie pluralistisch angelegt ist und eine einheitliche Wirklichkeit verneint. Im Zentrum seiner Kulturtheorie steht das Subjekt, das sich mit Hilfe von Zeichen einen Sinnhorizont konstruiert. Im Unterschied zum Symbol referiert das Zeichen nicht auf das Sein, sondern immer nur auf andere Zeichen. Deshalb wird die vom Subjekt konstruierte Zeichenwelt zur letzten erkennbaren Wirklichkeit. Da sich jedes Subjekt eigene Zeichenwelten schafft und es keinen universalen Deutungshorizont für die Wirklichkeit gibt, ist diese plural und unabgeschlossen verfasst. Das den Teil A beschließende Kapitel IV fragt nach dem Verhältnis der Theologie zur Ontologie und zur Kulturtheorie. Diese Verhältnisbestimmung ist notwendig, weil – wie Teil B zeigen wird – Meyer-Blancks semiotische Grundlegung der Didaktik mit ihren kulturtheoretischen Implikationen zu einer Spaltung von Theologie und Didaktik führt. Diese Spaltung von Theologie und Didaktik lässt sich – so meine These – hauptsächlich darauf zurückführen, dass die ursprüngliche Einheit von Wirklichkeitsdeutung und Theologie aufgegeben wurde. Die Kulturtheorie übernimmt nun die Aufgabe der Wirklichkeitsdeutung, ohne dass eine dieser pluralistischen Weltdeutung entsprechende Theologie entwickelt würde. In Moxters kulturtheologischen Überlegungen deutet sich dieses Problem bereits an. Denn nach seiner ausführlichen kulturtheoretischen Grundlegung bleibt die theologische Weiterführung skizzenhaft, so dass offen bleibt, wie kulturtheologisch von Auferstehung, Sünde oder Vergebung zu reden wäre.

Teil B der Arbeit wendet sich der Debatte um Symbol- und Zeichendidaktik zu. In mehreren Veröffentlichungen haben Biehl und Meyer-Blanck ihre didaktischen Konzeptionen dargestellt, sich mit der Kritik des Gesprächspartners auseinandergesetzt und im Anschluss daran ihre eigene Position weiterentwickelt beziehungsweise geschärft. Diese Entwicklung soll im Teil B nachgezeichnet werden, weshalb die Kapitel V bis IX der zentralen Veröffentlichung der beiden Protagonisten folgen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die differenzierende Analyse der beiden didaktischen Konzeptionen gelegt. Im Hinblick auf die Symboldidaktik Biehls ist dabei der Frage nachzugehen, wie zielführend Biehls methodischer Ansatz ist, auf eine Definition des Begriffs Symbol zu verzichten und stattdessen eine Vielzahl unterschiedlicher Symboltheorien zu rezipieren, ohne die Kohärenz der verschiedenen Symbolbegriffe zu prüfen. Gegenstand der Untersuchung ist weiterhin Biehls pragmatische These, dass sich die Tragfähigkeit der Symboldidaktik in der Unterrichtspraxis erweisen müsse. Aus diesem Grund schließt die Darstellung der Symboldidaktik Biehls die Analyse einer symboldidaktischen Unterrichtseinheit zum Thema Abendmahl ein. Im Gegensatz zu Biehls Symboldidaktik stützt sich Meyer-Blancks Zeichendidaktik vor allem auf den Zeichenbegriff Umberto Ecos. Die Herausforderung in der Darstellung der Zeichendidaktik Meyer-Blancks besteht darin, den Weg von der semiotischen Grundlegung über zeichendidaktische Überlegungen bis zu einer ersten zeichendidaktischen Konzeption, die das ‚Zeigen von Religion‘ als zentrales Element

des Religionsunterrichts benennt, nachzuvollziehen. Ähnlich wie auch Biehl sehe ich im Auseinandertreten von Theologie und Didaktik die entscheidende Schwäche der Zeichendidaktik. Sie kristallisiert sich insbesondere an der Frage nach der Wahrheit. Meyer-Blanck betont, dass die Frage nach der Wahrheit offen gehalten werde, ohne einen Weg zur Beantwortung der Frage nach der (christlichen) Wahrheit aufzuzeigen. Die Ursache dieses Problems liegt meines Erachtens in dem Missverständnis der Semiotik als einer neutralen Theorie zur Beschreibung der Wirklichkeit. Tatsächlich wird aber mit der Semiotik Ecos ein pluralistisches Wirklichkeitsverständnis vorausgesetzt, in das sich die Theologie mit ihrem Wahrheitsbegriff und ihrem Anspruch auf Wirklichkeitsdeutung nicht bruchlos einfügen lässt. Dazu bräuchte es eine pluralistische Theologie, zu der Moxter erste Ansätze vorlegt, die aber insbesondere auf materialer Ebene noch nicht ausgeführt ist. Den Schluss der Arbeit bildet Teil C, der die Erträge der Untersuchung zusammenfasst. Die Kapitel X und XI verbinden die Erkenntnisse des grundlegenden Teils A mit denen der Analyse der didaktischen Konzeptionen in Teil B und zeigen die Abhängigkeit von didaktischer Konzeption und zugrunde liegendem Wirklichkeitsverständnis auf. Das abschließende Kapitel XII fragt nach Perspektiven für die religionsunterrichtliche Praxis und die zukünftige religionsdidaktische Konzeptentwicklung. Auf konzeptioneller Seite wird dabei die Bedeutung der Theologie für eine konsistente Religionsdidaktik reflektiert. Hinsichtlich der Unterrichtspraxis ist zu überlegen, inwiefern die Einübung in den theologischen Code die theologische Sprachfähigkeit befördern kann.“ (12-15)

Schließlich sei auf eine interessante historische Längsschnittstudie aus der gleichnamigen Reihe (ISBN 3-941854-16-1) hingewiesen zum Bedeutungswandel von Schulfestern. Anja Richter schreibt in ihrer Leipziger Dissertation mit dem Titel **Inszenierte Bildung. Schulische Festkultur im 19. Jahrhundert** zu Recht: „Jeder Abschnitt unseres Lebens stellt Entwicklungsaufgaben an uns, die es zu erfassen, zu gestalten, zu bewältigen gilt. Die Sozialisationsforschung hat für die Jugendphase eine Vielzahl derartiger Erwartungen und Anforderungen beschrieben. Dazu gehören die Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz mit dem Ziel des selbstverantwortlichen Handelns und die Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle, der Aufbau eines eigenen Wertsystems ebenso wie eines ethischen und politischen Bewusstseins. Aus den Stufenmodellen der kognitiven, der moralischen wie religiösen Entwicklung wissen wir, dass Jugendliche eigene Zugänge entwickeln, um die Welt, die sie umgibt, zu verstehen. Dies kann nur gelingen, wenn sie begleitet werden und sie beim Aufbau eigener Weltdeutungen in Familie und Schule Unterstützung finden, wenn ihnen die kritische ‚Auseinandersetzung mit der kulturellen Überlieferung‘, wie es Klaus Mollenhauer einmal nannte, ermöglicht wird – mit dem Ziel, sich zurechtzufinden im a priori, im Vorfindlichen, um Identität im Wandel zu gewinnen und um letztlich die Fähigkeit und den Willen zur Verständigung zu erlangen. Durch diese kritische Formbarkeit erhält die Jugendphase ihre besondere Bedeutung im Leben eines Menschen. Das macht sie aber auch so verletzlich, so angreifbar, so instrumentalisierbar für außerhalb ihrer selbst liegende Interessen. Der Schriftsteller Reiner Kunze bezeichnet die Zeit der Jugend als die wunderbaren Jahre. In seinem gleichnamigen Buch lenkt er den Blick auf das ungeheure Potential individueller Entfaltungskraft. Und er verweist auf den Zugriff von außen, der schlimmstenfalls in eine stillschweigend geduldete geistige Bevormundung mündet und gerade jene individuellen Zugänge zur Welt verdunkelt. Diese Lebensspanne stellt die vorliegende Studie in den Mittelpunkt. Ihr Thema sind die schulischen Feiern und Feste an drei sächsischen Gymnasien zwischen der

Reformdiskussion um 1800 bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Als historische Längsschnittstudie geht sie dem Bedeutungswandel von Schulfeiern nach – ausgehend von den Inszenierungen der Schulgeschichte bis hin zur Instrumentalisierung der Gymnasien als Einrichtungen politisch konformer Gesinnungsbildung. Es geht um die Spannung zwischen bürgerlicher Selbstdarstellung und staatlicher Funktionalisierung, in der sich die Gymnasien befanden, sowie um die Bedeutung ihrer Feste und Feiern als Medien der Enkulturation und staatsbürgerlichen Erziehung. ‚Es gibt keinen gut verfassten Staat, wo man nicht Gebräuche findet, die von der Form der Regierung abhängen und zu ihrer Aufrechterhaltung beitragen‘, schrieb Jean Jacques Rousseau 1758. ‚Wollt ihr ein Volk tätig und fleißig machen? Gebt ihm Feste, bietet ihm Vergnügungen, die es seinen Staat lieben lehren und es davon abhalten, sich einen milderen zu wünschen. Die so verlorenen Tage werden den Wert der anderen steigern. Lenkt seine Freuden, um sie zu veredeln.‘ Gewendet in den Schulalltag, mag die Antwort Rousseaus leichtfertig klingen und so gar nicht zu den sich Anfang des 19. Jahrhunderts von der Lateinschule zum Gymnasium profilierenden höheren Schulen passen. Dennoch avancierte dieses Jahrhundert zu einem der Feste und Feiern. Noch nie zuvor hatte solch eine Fülle von Anlässen – etwa Reformations- und Schuljubiläen, monarchische Feiern, Entlassungsfeiern, Dichterfeiern, Königs- und Kaisergeburtstage, Nationalfeiern, Feste für berühmte Absolventen und Redefeilichkeiten für Mäzene der Schule – so viele Lehrer und Schüler, Ehemalige und Freunde in den Schulen zusammengeführt. Mit diesen Gebräuchen und Inszenierungen setzt sich die Arbeit auseinander, beschreibt die Entstehung politischer Schulfeiern und Inszenierungen der Geschichte, des Selbstverständnisses und Kanons der Gymnasien.“ (11f.)

2. Religionsunterricht

Zu dem ausgezeichneten, die religionspädagogische Geschichte vom Mittelalter bis in die Gegenwart erschließenden Studienbuch **Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland** haben die Herausgeber Rainer Lachmann und Bernd Schröder nun im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2309-5) einen hervorragenden Band **Quellen** veröffentlicht. In ihrer Einführung schreiben die Herausgeber zu Recht höchst nachvollziehbar: „Gerade im wechselseitigen Bezug von Studienbuch und Quellensammlung, von historischer Darstellung und quellenmäßiger Dokumentation zeigt sich in wünschenswerter Deutlichkeit Intention und Funktion vorliegender Quellenauswahl. Sie will und kann gleichsam als ‚quellenzentrierte Interaktion‘ einen dialogischen oder genauer noch ‚trialogischen‘ Prozess zwischen dokumentierter Quelle, historischer Studie und interessierten Nutzern oder Rezipienten ermöglichen und anstoßen. Was die ‚ausgesuchten‘ Quellen betrifft, so kommt ihnen zum einen die Funktion der Illustration und Konkretion zu, was die Leser durch Anschaulichkeit motivieren oder durch Imagination vielleicht sogar animieren kann. Daneben haben die Quellen, besonders wenn ausdrücklich und ausführlich auf sie Bezug genommen wird, immer auch originale Belegfunktion, die freilich nicht nur kritiklose Akzeptanz bedeuten, sondern stets auch zu Fragen anregen und zu eigenständigem Urteil herausfordern sollte. Dabei kann der Weg wechselseitiger Erschließung sowohl von der Geschichtsdarstellung ausgehen und zum Quellentext führen als auch umgekehrt von der Interpretation der Quelle zur kritischen Begegnung mit der historischen Studie verlaufen, was Verfremdung wie Erhellung, Bestätigung wie Infragestellung

sein kann, auf jeden Fall aber quellenorientiertes historisches Verständnis und vertieftes Problembewusstsein fördern sollte. Anders als die bisher vorliegenden Textsammlungen zur Geschichte der Religionspädagogik, in denen die historische Information der Quellenauswahl integriert ist, liegen mit unserem Quellenband jetzt zwei separate Veröffentlichungen vor, die sich gegenseitig brauchen und aufeinander angewiesen sind. Das ist gewährleistet durch die identische Gliederungsstruktur der beiden Bände (lediglich für die Abrisse zum jüdischen und islamischen Religionsunterricht wurde auf eine Quellendokumentation verzichtet, weil sie zu umfangreich bzw. komplex geraten müsste), die Sach- und Namenregister in den jeweiligen Anhängen und nicht zuletzt durch die durchgehenden Verweise auf das Studienbuch, die sich vor allem in den kommentierenden Einleitungen finden, die jeder Quelle vorangestellt sind. Sie bilden gleichsam die Anschlussstellen zu den historischen Überblicksdarstellungen des Studienbuchs, indem sie mit der Einführung in den konkreten Text immer auch auf den geschichtlichen Kontext der Quelle verweisen. Außer dieser Einordnung in den historischen Gesamtzusammenhang soll der einführende Kommentar Hinweise auf Herkunft, Verfasserschaft, Standort, Gattung und Absichten des jeweiligen Quellentextes geben und damit wesentliche Voraussetzungen für seriöse Quellenarbeit schaffen, die den dokumentierten Text sachgemäß auszulegen und zu verstehen weiß. Dem dienen auch die Sacherläuterungen in den Fußnoten, die kurze Angaben zu fraglichen Personen, Begriffen und Sachverhalten geben. Die Anführung des ungekürzten Originaltitels der Quelle mit Fundort und genauester bibliographischer Angabe soll schließlich die federzeitige Auffindbarkeit und Zugänglichkeit des abgedruckten Quellentextes problemlos möglich machen. Die in dem Band dokumentierten Quellen gehören fast ausnahmslos zur Gattung der verbalen Quellen; ikonische Quellen begegnen nur in den beiden ‚sprechenden‘ Bildern zur unterrichtlichen Praxis im 16./ 17. Jahrhundert. Platzgründe wie die Fülle an verbalen Quellen, die sich zur Veröffentlichung anboten, verhinderten eine größere Präsenz ikonischer Quellen. Dabei musste schon die Vielzahl dokumentationswerter verbaler Quellen stark reduziert sowie mit der Orientierung an drei verbindlichen Gegenstandsbereichen gleichsam kanalisiert und in richtungsweisende Bahnen gelenkt werden. Diese Bereiche leiten sich ab aus den das Studienbuch maßgeblich bestimmenden Gliederungspunkten und geben für alle Artikel der Quellensammlung die einheitliche Struktur vor. Sie gliedern sich nach Dokumenten 1. zur ‚tatsächlichen‘ Praxis, 2. zur verordneten Praxis von Religionsunterricht und Schulleben und 3. zur Lehrerbildung und Lehrertätigkeit. Mit dieser vorgeschriebenen inhaltlichen Gestaltungsstruktur setzt sich vorliegender Quellenband bewusst ab von den bisher erschienenen Textsammlungen, die mehrheitlich kommentierte Quellenanthologien oder personen- und konzeptgeschichtliche Veröffentlichungen waren. In ihnen dominierten Abdrucke aus der katechetischen bzw. religionspädagogischen Theorieliteratur, denen deshalb in unserem Quellenband so gut wie kein Platz eingeräumt wurde. Dieses Schicksal teilten auch Quellen zu außerschulischen Lernorten, die in der Regel – eine Ausnahme bildet das Kapitel zur Katechetik in der DDR – ausgespart blieben. Der inhaltliche Schwerpunkt unserer dokumentierten Quellen liegt eindeutig auf dem schulischen Religionsunterricht in Deutschland; dazu zwingt die beschränkte Seitenzahl für den Quellenband, die es auch mit sich brachte, dass die meisten Texte nicht vollständig, sondern nur auszugsweise abgedruckt werden konnten – eine nicht leichte, sondern in den meisten Fällen eher schmerzliche Quellenarbeit. Auch die der Quellenauswahl verordnete Gliederung nach den drei Gegenstandsbereichen, von der nur der Längsschnittartikel zum katholischen Religionsunterricht ausgenommen

war, erwies sich beim Suchen, Sammeln, Auswählen und Zuordnen als durchaus schwierige und anspruchsvolle Arbeit. Hier wurde in vieler Hinsicht quellenmäßiges Neuland erschlossen. Besonders gilt das für die Quellen zur ‚tatsächlichen‘ Praxis des Religionsunterrichts; denn entsprechend der im Studienbuch immer wieder als Desiderat genannten religionsunterrichtlichen Praxisforschung war es vor allem bei ihnen schwierig, uneingeschränkt geeignetes Quellenmaterial zur Praxis tatsächlich erfahrenen Religionsunterrichts zu finden. Hier dürfen deshalb die Grenzen zwischen den Gegenstandsbereichen nicht zu eng und absolut gesehen und gezogen werden, sondern müssen – wie etwa bei Schulordnungen und Lehrplänen – Überschneidungs- und Verschränkungsräume toleriert werden. Ähnliches gilt für den subjektiven Faktor bei der Quellenauswahl, der natürlich für jeden einzelnen Artikel zu berücksichtigen ist. In dieser Beziehung wird für den Kenner der historisch-religionspädagogischen Szene bei so gut wie allen Quellenbeiträgen u.a. deutlich, dass hier Experten für die jeweiligen geschichtlichen Epochen am Werk waren. Das garantiert originelles, zum Teil noch nicht veröffentlichtes (Archiv-) Material ebenso wie bisher unbeachtet und ungewürdigt gebliebene Quellen, die sich der eigenen Forschung verdanken und in unserem Band vielleicht erstmals einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht wurden. So ist geleitet und ‚gefiltert‘ durch die Ausrichtung an den drei Gegenstandsbereichen, an religionsunterrichtlicher Praxis, Verordnungen und Lehrervoraussetzungen, ein durchaus unkonventionelles Quellenwerk entstanden, das in wissenschaftlicher Verantwortung den angestrebten religionspädagogischen Bezug zur Geschichtsdarstellung des Studienbuches leistet und ‚Quellen-reich‘ umsetzt. Demgegenüber fallen die an der einen oder anderen Stelle der Quellenbeiträge begegnenden Vorlieben, Eigenheiten, Einseitigkeiten und ungewichtigen Schwerpunktsetzungen, die man in einigen Artikeln bei der Auswahl der Quellen in personaler, regionaler, epochaler und thematischer Hinsicht meint feststellen zu müssen, nicht wirklich ins Gewicht, sondern rücken eher – expertenbedingt – die Fülle und Vielfalt möglicher Zugänge, Gesichtspunkte und Spezialgebiete ins Blickfeld der Quellennutzer. Richtig genutzt markieren diese deshalb nicht zuerst Lücken, sondern bedeuten ganz im Sinne unserer Quellensammlung eher Erschließung von bisher Unbekanntem, überraschend Neuem und bisweilen auch anstößig Fremdem – und zwar als Gewinn und Bereicherung im wechselseitigen Lernprozess zwischen Quellen, ihren Nutzern und Geschichtsdarstellung des Studienbuchs.“(1-4) Zweifellos hat sich die mühevollen Auswahlarbeit für diese Quellensammlung gelohnt!

Nachlesenswerte Studien zur Einführung des Evangelischen Religionsunterrichts in Mitteldeutschland enthält der im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2214-8) erschienene Band **Evangelische Religion im schulischen Wahlpflichtbereich Religion – Ethik** von Matthias Hahn. Er ist in sechs Kapitel gegliedert: 1. Wahrnehmungen: Erfahrungen und Irritationen (21-66), 2. Religionspädagogische Orientierungen (67-122), 3. Religionsunterricht im öffentlichen Bildungsdiskurs (123-143), 4. Dialogpartnerschaft von Ethik- und Religionsunterricht (145-175), 5. Religiöse Bildung in Projekten und fächerverbindendem Lernen (177-221) und 6. Religionsunterricht im kirchlichen Bildungsdiskurs (223-259). In seinem Ausblick hält der Autor zu Recht fest, dass die Zukunft des Religionsunterrichts einerseits vom gesellschaftlichen und kirchlichen Konsens über Nutzen und Notwendigkeit des Faches abhängt sowie andererseits von den Personen, die ihn erteilen: „In den Personalfragen liegen die Schlüssel für das zukünftige Vorhandensein des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule.“(261)

Einen ausgezeichneten Beitrag zur Unterrichtsforschung legt Karolin Kuhn mit ihrer im LIT Verlag (ISBN 3-643-10498-4) erschienenen Würzburger Dissertation **An fremden Biographien lernen!** samt CD zur Detailanalyse vor. Im Fokus ihrer eindrucksvollen Untersuchung steht das Lernen an fremden Biographien. Sie verfolgt ein zweifaches Anliegen. „Einerseits zielt sie darauf, in Kürze die biblischen Aspekte personaler Lernprozesse zu analysieren und der Methode somit einen Platz in der christlichen Verkündigungstradition zu geben; andererseits liegt der Fokus dieser Arbeit auf den SchülerInnen und den Prozessen, die stattfinden, wenn Jugendliche mit fremden Biographien in Kontakt gebracht werden. Durch die Unterrichtsmethode angeregt, kann auf verschiedenen Ebenen eine Begegnung zwischen unterschiedlichen Lebenssituationen, Überzeugungen, Motiven und Handlungsoptionen stattfinden. Die Heranwachsenden werden im Unterrichtsprozess einerseits mit den Hoffnungen, Ängsten und Konflikten der fremdbiographischen Gestalt konfrontiert und andererseits mit den Einsichten und Konstrukten ihrer MitschülerInnen in Kontakt gebracht. So sucht die vorliegende Studie nach Aufschlüssen, wie eigene und fremde Inhalte verarbeitet werden, d.h. inwieweit die SchülerInnen Elemente der fremdbiographischen Lebenssituation herausgreifen, auch wenn ihnen diese fremd ist, oder ob und in welchem Ausmaß sie dazu neigen, eigene Erfahrungen, eigenes Gedankengut und eigene Überzeugungen in die Auseinandersetzung mit der anderen Person einzubringen. Die Frage nach Eigenem und Fremdem erstreckt sich dabei sowohl auf speziell religiöse Aspekte als auch auf allgemeine Themen, die biographisch interessant werden können, wie das Ausloten einer Balance zwischen eigenen Wünschen und den berechtigten Bedürfnissen anderer. Ferner soll geklärt werden, wie sich bedeutsame Persönlichkeitseigenschaften der SchülerInnen, z.B. ihre Empathiefähigkeit oder ihr Entscheidungsstil, auf die Art und Differenziertheit der Beschäftigung auswirken. Darüber hinaus geht es darum zu erforschen, wodurch das Interesse an einer Biographie und der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit ihr geleitet wird. Bedingt sich die erfahrene Interessantheit durch die jeweiligen Inhalte, das Geschlecht der SchülerInnen, die Einstellung zum Religionsunterricht, die gegebene Klassensituation oder die eingesetzten Methoden? Es wird außerdem ein Zusammenhang zwischen dem Interesse in all seinen Formen und der Tiefe der Auseinandersetzung angenommen, den es zu überprüfen gilt.“(4f.) Die Verfasserin umreißt ihren methodischen Ansatz wie folgt: „Die Beantwortung der aus der theoretischen Modellierung eines Lernens an fremden Biographien abgeleiteten Forschungsfragen und -hypothesen bedarf empirischer Methoden, die der realen Unterrichtssituation und dem Prozesscharakter des Lernens Rechnung tragen. Auch wenn sich der empirisch-theologische Ansatz mittlerweile als fester Bestandteil des religionspädagogischen Forschungsinstrumentariums erwiesen hat, steht die Unterrichtsforschung, welche die schulischen Lernprozesse kritisch reflektiert, in der Religionsdidaktik – genau wie in den Fachdidaktiken anderer vor allem geisteswissenschaftlicher Fächer – trotz eines generellen Desiderats und erster Projekte noch am Anfang. Dennoch unterscheidet sich die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen nicht prozedural vom Zyklus eines empirisch-theologischen Forschungsvorhabens: Auch hier schließen sich an die theologisch-hermeneutische Aufarbeitung des Forschungsproblems die Präzisierung der zu behandelnden Forschungsfrage, eine entsprechende empirische Studie und die Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf das Forschungsziel an. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Feldstudie: Im Rahmen einer exemplarischen und standardisierten, aber durchaus praxisnahen Unterrichtssequenz wurden reale Religionsklassen zu einem Lernen an fremden Biographien angeregt, indem die SchülerInnen mit

Erzählungen über zwei unterschiedliche Personen konfrontiert wurden, Texte kreativen Schreibens aus der Perspektive der jeweiligen Gestalten verfassten und sich im weiteren Unterrichtsgeschehen mit den Konstrukten ihrer MitschülerInnen auseinandersetzten. Die Schriftstücke der Jugendlichen, in denen sich erwartungsgemäß eigene und fremde Anteile mischten, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, da die Inhaltsanalyse die Möglichkeit bietet, die Stärken qualitativer mit denen quantitativer Verfahren zu verbinden. So folgte auf die qualitative Erhebung der forschungsrelevanten Inhalte deren Quantifizierung zur weiteren statistischen Analyse. Gleichzeitig kamen jeweils zu Beginn und am Ende der Unterrichtssequenzen Fragebögen zum Einsatz, die all jene Dimensionen erhoben, die sich im Laufe der Theoriebildung als relevant für diese Arbeit erwiesen hatten. Sie fragten auf quantitative Weise ab, wie die SchülerInnen zu Glaube, Kirche und Religion stehen, wie sie sich bezüglich der für diese Studie wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale einschätzen und welche Haltung sie gegenüber den zentralen thematischen Aspekten der verwendeten Erzählungen einnehmen. Ferner dienten Fragebögen zur Erhebung des erlebten Interesses an den Biographien und weiteren eingesetzten Unterrichtsmethoden. Aufgrund der methodischen Doppelung – alle Klassen durchliefen für jede der zwei Biographien denselben Unterrichtsprozess – lagen am Ende der vierstündigen Unterrichtseinheit vier Fragebögen und vier Texte kreativen Schreibens pro SchülerIn vor, die es trotz der multiplen unkontrollierbaren Einflüsse, denen jede Feldstudie ausgesetzt ist, erlauben, persönliche, klassen- bzw. situationsspezifische, methodische und auch forschungsbedingte Faktoren voneinander abzuheben.“(5f.) Den Ziel- und Verwendungskontext ihrer Feldstudie gibt die Autorin wie folgt an: „Die vorliegende Arbeit zielt zum einen auf die Erforschung der Methode eines Lernens an fremden Biographien an sich und zum anderen auf den weiteren religionspädagogischen und allgemein erziehungswissenschaftlichen Kontext. Sie möchte somit einen theologisch-hermeneutischen sowie empirischen Beitrag zur Fundierung und Evaluation der Unterrichtsmethode leisten. Durch die exemplarische Analyse der Verarbeitungs- und Interaktionsprozesse sollen die theoretischen Annahmen mit der realen Unterrichtswirklichkeit konfrontiert werden, wodurch ich mit dieser Studie dazu beitragen will, die Möglichkeiten und Grenzen eines Einsatzes der Methode im (Religions-)Unterricht genauer zu bestimmen, die didaktische Entwicklung eines Lernens an fremden Biographien voranzutreiben und so die Praxis zu befruchten. Die vorliegende Untersuchung bietet Erkenntnisse und vertiefte begründete Annahmen dazu, ob, wann und wie es in der Schule zu einer Entwicklung des ‚Ich‘ in der Begegnung mit dem ‚Du‘ kommen kann, damit es ‚im Religionsunterricht nicht nur um Erkenntnis und Wissen, sondern ebenso um Verhalten und Haltung‘ geht. Der eben genannte Aspekt stellt gleichzeitig das Bindeglied zur Religionspädagogik in einem weiteren Sinne dar. Unabhängig davon, welcher Ansatz- und Schwerpunkt gewählt wird, konvergieren die Korrelations- und Symboldidaktik, das ästhetische Lernen sowie die performative und konstruktivistische Religionsdidaktik darin, dass sie den lernenden Subjekten eine zentrale Rolle einräumen und Lernprozesse anvisieren, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen. Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich deshalb einen Beitrag zur religionspädagogischen Grundlagenforschung leisten und die Schülerperspektive in den Mittelpunkt rücken. Auch wenn sich die hier gewonnenen Ergebnisse nur bedingt auf andere Altersstufen oder andere religionspädagogische sowie allgemein erziehungswissenschaftliche Lernfelder und Methoden übertragen lassen, können sie doch zur Hypothesengenerierung in verwandten Problembereichen beitragen und einen Mo-

saikstein in das Bild der (religiösen) Lehr-Lernforschung einbringen. Die vorliegende Untersuchung kann die Black Box des Konstruktivismus nicht erhellen und auch die subjektiven Lernwege nicht erklären. Da aber die Ausgangspositionen, die entstandenen Produkte und die Schülermeinung nach Abschluss der Einheit abgefragt werden, können die Bedingungen näher erforscht werden, unter denen eine (vertiefte) Auseinandersetzung mit im Unterricht behandelten Inhalten stattfindet.“ (6f.) In ihrem Rückblick und Ausblick hält die Verfasserin fest: „Die biblisch-theologische Spurensuche zu Beginn dieser Arbeit verankerte personale Lernprozesse in den Anfängen und der Tradition christlicher Glaubensweitergabe. Dadurch wurde ein bibeltheologisches Fundament für die Methode eines Lernens an fremden Biographien gelegt, auch wenn sich die daraufhin theoretisch und empirisch näher untersuchte moderne Unterrichtsform selbstverständlich nicht eins zu eins aus den biblischen Texten ableiten lässt. Jede zu enge Verknüpfung würde die Methode überstrapazieren und die Botschaft der Texte banalisieren. Dennoch scheint es reizvoll, am Schluss noch einmal in der gebotenen Kürze auf die Ergebnisse der biblischen Textanalyse zurückzublicken und sie in einen Dialog mit den empirischen Befunden zu bringen. So können auch weiterführende Fragen und Forschungsanliegen thematisiert und die Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Ein grundlegendes Resultat der biblischen Spurensuche, das heute auch wieder verstärkt Eingang in die dogmatische Diskussion findet, besagt, dass Gott nicht erklärt oder definiert, sondern nur über die persönliche Gottesbeziehung bezeugt werden kann. Nimmt man dies ernst, ergeben sich grundsätzliche Fragen für die Religionspädagogik: Wo und wie wird Glauben gelernt und menschliche Entwicklung angestoßen? Stimmt es, dass personale Prozesse dabei auch heute noch zentral sind? Wenn ja, wie können Jugendliche heute mit Glaubenden in Begegnung gebracht werden, so dass diese zu einer Reibfläche für die Sinnsuche der Heranwachsenden werden, sie aber nicht vereinnahmen? Die empirische Erforschung der genauen Lernprozesse und der sich daraus ergebenden didaktischen Konsequenzen stellt in vielerlei Hinsicht eine noch zu leistende Aufgabe der Religionspädagogik dar. Die vorliegende Analyse der Verarbeitungsstrategien fremdbiographischer Konflikte bietet jedoch einige Mosaiksteinchen, die in das weiter zu entwickelnde Gesamtbild integriert werden können. Sowohl in den biblischen Texten als auch in der hier untersuchten Methode eines Lernens an fremden Biographien begegnen den Jugendlichen Gestalten, in deren Lebensgeschichten der Glaube der christlich-jüdischen Tradition konkret wird und verdichtet ist. Allerdings kann, wie sich gezeigt hat, nicht länger von der in der Bibel bezeugten missionarischen Kraft eines aus christlichem Geist gelebten Alltags ausgegangen werden, da die religiöse Motivation für ethisches oder altruistisches Verhalten für viele nicht mehr sicht- oder spürbar ist. Das Wahrnehmungsdefizit geht damit einher, dass selbst religiös sozialisierte Jugendliche nur noch bei professionellen Christen von einer Bedeutsamkeit der Religion für das konkrete Leben und die persönliche Konfliktbearbeitung ausgehen. Die Alltagsrelevanz des Glaubens scheint somit weitgehend aus dem Blickfeld der Jugendlichen geraten zu sein, weshalb neu zu bedenken ist, wie Glaube und Verhalten, Überzeugung und Ethik in Bezug gebracht werden können, so dass Transzendenz im konkreten Handeln aufscheinen kann. Allerdings haben die Resultate der empirischen Untersuchung auch gezeigt, dass die fehlende Wahrnehmung der religiösen Dimension der Konflikte nicht mit sich bringt, dass die anderen Themen nicht auf- oder ernst genommen würden. Die Fragen der Solidarität, des Umgangs miteinander, des Suchens und Findens eines eigenen Weges etc. lassen die Jugendlichen dennoch auf-

hören und laden zu Auseinandersetzung ein. Eine einzelne Studie reicht sicher nicht aus, um fundierte Aussagen dazu zu machen, wann fremde Biographien und andersartige Lebensentwürfe zur Herausforderung und Provokation werden. Weitere Forschung ist vonnöten, um zu klären, wann und wie gezielt das Interesse an oder die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten religiöser und nicht-religiöser Natur gefördert werden kann. Deutlich wurde jedoch, dass Person und Inhalte nicht getrennt werden können oder müssen. Mitunter wird die jeweilige Persönlichkeit als sympathisch erfahren, mitunter sind es die konkreten Inhalte, die ansprechen. Beides kann zu einer echten Auseinandersetzung anregen und womöglich anderweitig fehlendes Interesse kompensieren. Einen ersten Anhaltspunkt als Antwort auf die Frage, wie der Kontakt mit GlaubenszeugInnen heute hergestellt werden kann, bietet der Befund, dass religiös sozialisierte SchülerInnen in einem gewissen Maß zu BotInnen für ihre Altersgenossen werden können. Denn wo Jugendliche dezidiert religiöse Inhalte in ihre Texte einbrachten, wurden diese von einzelnen KlassenkameradInnen in der zweiten Phase kreativen Schreibens aufgegriffen. Welche Motive dahinter standen, muss an dieser Stelle offen bleiben. Aber es kann festgehalten werden, dass religiöse Schüleräußerungen die Gleichaltrigen potenziell dazu anregen können, mit derartigen Sprachformen und somit mit den betreffenden Inhalten zu experimentieren. Dies steht im Einklang mit der biblischen Botschaft, dass alle Christen und auch anfanghafter Glaube missionarische Kraft besitzen. Ob und wann diese Begegnungen mit Religiosität zu bewussten Lern- oder Abgrenzungsprozessen führt, sollte weiter untersucht werden. Im Anschluss an diese Studie stellt sich überhaupt die Frage, inwieweit eine grundlegende religiöse Sprachfähigkeit eine Voraussetzung für die Verarbeitung der religiösen Dimension und somit auch für religiöses Lernen darstellt. Lässt sich eigener Glaube auch anders ausdrücken als innerhalb des (christlich-)religiösen Sprachspiels? Genügen Offenheit, Neugier und die Bereitschaft, sich existenziell auf die Inhalte einzulassen, für diejenigen, denen christliche Ausdrucksformen fremd, ja fast nichtssagend sind, wenn sie sich persönlich mit religiösen Themen beschäftigen wollen? Diese Fragen sind besonders im Zusammenhang mit dem schulischen Religionsunterricht virulent, bei dem verbale Vermittlungs- und Bearbeitungsformen nach wie vor im Mittelpunkt stehen. Die biblischen Texte haben gezeigt, dass Sprach- und Bekenntnisformeln zu kurz greifen und eigentlich leer bleiben, wo die Gottesbeziehung fehlt, die sich in ihnen ausdrückt. Dennoch scheinen sie die notwendigen Hülsen zu sein, ohne die die Inhalte nicht aufgefangen werden können, sondern hindurch rieseln würden. Die biblischen Schriften und die Befunde dieser Untersuchung stimmen ferner darin überein, dass sich Menschen leichter auf Inhalte einlassen können, wenn diese sie in ihrem persönlichen Suchen, ihrer Fraglichkeit und ihren praktischen Bedürfnissen ansprechen. Obwohl noch offen bleiben muss, welche Lernerfolge und langfristige Auswirkung die Begegnung mit fremdbiographischen Dilemmata mit sich bringt, kann aufgrund der hier untersuchten Verarbeitungsstrategien vernünftigerweise davon ausgegangen werden, dass der Lernerfolg in einem direkten Zusammenhang mit der Bearbeitungstiefe steht und dann größer ist, wenn die SchülerInnen existenziell erreicht werden. Da bereits nach dem Zeugnis der Schrift Selbsterkenntnis und Gotteserkenntnis Hand in Hand gehen, ergibt sich biblisch und empirisch die Forderung nach einer echten Schülerorientierung, nach einem Unterricht, der darauf abzielt, die Jugendlichen auf ihrem nächsten Entwicklungsschritt zu begleiten und sie zu persönlichem Wachstum herauszufordern. Dies mag – wie bereits erwähnt – Kritiker auf den Plan rufen, die einfordern, dass die christliche Lehre unverkürzt vorzutragen ist. Dieser Standpunkt ist theoretisch nachvollziehbar. Didaktisch ist

jedoch nicht die Vollständigkeit des Inputs bedeutsam, sondern es sind die durch den Unterricht angestoßenen Auseinandersetzungen und Lernschritte zentral. Viel weiterführende empirische Forschung ist nötig, um dies in der religionspädagogischen und kirchlichen Diskussion fast schon ideologisch gefärbte Thema auf einen neutraleren und wissenschaftlich fundierten Boden zu stellen. Dazu kann das Beispiel Jesu ermutigen. Nach dem Zeugnis der Schrift wagte er es, sich radikal auf die Menschen einzulassen, ohne Angst davor zu haben, nicht oder missverstanden zu werden. Dies sollte auch heutigen ReligionspädagogInnen die Freiheit schenken, die Jugendlichen gerade aufgrund der eigenen religiösen Überzeugungen in den Mittelpunkt zu stellen und deren Freiheit radikal ernst zu nehmen. Weder Glaube noch Entwicklung können gemacht werden, aber wir sind heute in der Lage, zumindest in Grundzügen zu erforschen, wann der Einsatz welcher Methoden einen echten Gewinn für die Heranwachsenden verspricht. Wie auch in der vorliegenden Studie werden sich viele Alltagsweisheiten bestätigen. Das Erfahrungswissen hat sicherlich seinen Wert. Die vorliegenden Befunde haben jedoch auch gezeigt, dass der Anschein mitunter trügt. Manche Ergebnisse – wie die zu Textlängen und Interesse – lassen aufhorchen. Beide, die Bestätigungen und die Überraschungen helfen dabei, den Unterricht zum Wohl der SchülerInnen zu optimieren und die jeweiligen Formen und Ansätze im Diskurs mit Kirche und Gesellschaft zu legitimieren. Dieser Herausforderung hat sich die Religionspädagogik zu stellen, weshalb zu hoffen ist, dass nicht nur an einem Lernen an fremden Biographien weiter empirisch geforscht wird.“(284-286)

Eine ebenso großartige religionspädagogische Reflexions- und Analyseleistung liegt mit der im Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-021309-8) veröffentlichten Bielefelder Habilitationsschrift **Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen** von Carsten Gennerich vor. Sein Kernanliegen ist es verstehen zu wollen, aus welchen Interpretationsmustern die Weltsicht von Jugendlichen zusammengesetzt ist und wie der religiöse Kern ihrer Weltsicht mit Hilfe der systematisch-theologischen Deutungstradition des Christentums zur Sprache gebracht werden kann. In seinem Vorwort schreibt der Autor: „In der Umsetzung verzahnt die Arbeit zwei differente wissenschaftliche Perspektiven: die theologische und die empirisch-sozialpsychologische. Mit diesem Brückenschlag möchte ich eine Möglichkeit vorschlagen, wie die Orientierungsfunktion der Dogmatik zur Geltung kommen und ein subjektorientiertes theologisches Denken geschult werden kann, das den individuell verschiedenen Lebenskontexten der Jugendlichen Rechnung trägt. Es würde mich freuen, wenn mein Verfahren in der religionspädagogischen Praxis neue Impulse zur Orientierung in der individuell vorfindlichen Unterrichts- bzw. Lernsituation gäbe. Ziel der Auseinandersetzung mit den Inhalten dieses Buches kann hierbei eine Sensibilisierung für die Persönlichkeiten der Lernenden im Kontext religiöser Bildung und die reflektiert individuelle Auseinandersetzung mit verschiedenen Zugängen zu systematisch-theologischen Inhalten sein. Den Leserinnen und Lesern stehen zwei Zugangsoptionen zum Text offen. Man kann sich zum einen auf eine fortlaufende Lektüre einlassen. Das erleichtert nicht nur den Einstieg in die Modell-Logik, die meinem Ansatz zugrunde liegt. Es vermittelt vor allem den inneren Zusammenhang der vielfältigen materialen theologischen Deutungsmöglichkeiten, die kommunikativ in die je spezifischen Lebenssituationen unterschiedlicher Jugendlicher eingespielt und dort zur Geltung gebracht werden können. Zum anderen können jene Leserinnen und Leser, die eher unmittelbar an themenbezogenen Unterrichts Anregungen interessiert sind, das Buch auch durch

eine selektive Lektüre im Sinne eines Nachschlagewerkes nutzen, wobei sie durch das beigefügte Sach-, Personen- und Bibelstellenregister unterstützt werden. Für diese Nutzungsinteressen stellt das einleitende erste und abschließende neunte Kapitel den Leseschlüssel bereit.“(11) Plausibel und präzise entfaltet der Verfasser das leitende religionsdidaktische Modell: „Diese Arbeit thematisiert den Glauben Jugendlicher und bringt ihn in didaktischer Absicht in ein Gespräch mit der christlichen Glaubenslehre. Der besondere Fokus auf Schülerinnen und Schüler im Jugendalter ist hier zweifach motiviert: Zum einen ist das Jugendalter durch die Entwicklung der Fähigkeit zum abstrakten Denken geprägt. Wie wir gleich noch zeigen werden, gehen damit spezifische theologische Problemstellungen einher, die in der Theologie systematisch reflektiert werden. Das Jugendalter hat daher einen immanenten theologischen Bezug. Zum anderen systematisieren Glaubenslehren die christliche Tradition auf einer abstrakten Ebene, so dass erst mit dem Jugendalter theologische Reflexionsleistungen im direkten Zugang für Schülerinnen und Schüler attraktiv werden können. Unter beiden Gesichtspunkten stellt sich daher die Frage nach einer didaktischen Theologie des Jugendalters. Insbesondere in der Perspektive des Unterrichts ist eine solche Theologie fundamental: So kommunizieren Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht ihre Einstellungen und Erfahrungen. Explizit religiöse Begrifflichkeiten spielen für sie dabei meist keine Rolle. Für den Religionsunterricht stellt sich dann umso mehr die Frage, wie die Vorstellungen und Äußerungen der SchülerInnen aus einer theologischen Perspektive wahrgenommen und gedeutet werden können. Geht es doch darum, im Unterricht die Lebensorientierungen der SchülerInnen in einer christlichen Perspektive in vertrauensvoll-voraussetzungsloser Weise kommunikativ zu klären, zu erweitern und ggf. auch zu kritisieren. Gelingen sowohl eine solche theologische Reflexion der Schülereinstellungen wie auch die Kommunikation mit ihnen, dann ist der Religionsunterricht bei seiner Sache und zugleich ganz bei den Schülerinnen und Schülern. Das so formulierte Anliegen dieser Arbeit verlangt demnach, zugleich die Einstellungen der SchülerInnen wie die Deutungsperspektiven der christlichen Tradition repräsentativ darzustellen und aufeinander zu beziehen. Die materialen Kapitel 2 bis 8 dieser Arbeit erfüllen diesen Anspruch, indem sie Daten aus einer Vielzahl von Jugendstudien so empirisch aufbereiten, dass diese mit einer theologischen Hermeneutik interpretierbar werden. In diesem einleitenden Kapitel werden in fünf Schritten die dafür nötigen Verstehensvoraussetzungen bereitgestellt: (1) Der Form nach stellt sich diese Arbeit als eine Glaubenslehre mit religionsdidaktischer Zielsetzung dar. Im ersten Abschnitt 1.1 wird daher der spezifische Zugang dieser Arbeit zur religiösen Tradition begründet und in den Kontext vergleichbarer Versuche gestellt. (2) Die Forderung, die Einstellungen der SchülerInnen inhaltlich repräsentativ zu erfassen, stellt ein ebenso anspruchsvolles Unternehmen dar, wie die Zielsetzung einer Dogmatik, den christlichen Glauben in seiner Ganzheit darzustellen. Im Abschnitt 1.2 wird aufbauend auf die religionspädagogische Theorieentwicklung eine stringente Lösung für diese Problemstellung vorgeschlagen und das leitende religionsdidaktische Situationsmodell dargestellt. (3) Ist somit durch den dogmatischen wie empirischen Zugang ein wechselseitiger hermeneutischer Bezug zwischen Tradition und Erfahrung möglich, stellt sich die Frage, an welchen Kriterien sich dieser Auslegungsprozess im didaktischen Interesse orientieren kann. In Abschnitt 1.3 wird eine entsprechende Heuristik entwickelt. (4) Stellt Abschnitt 1.2 den theoretischen Zugang zu den Einstellungen und Erfahrungen der SchülerInnen dar, so bedarf es auch einer angemessenen empirischen Operationalisierung des theoretischen

Modells. Abschnitt 1.4 erläutert das methodische Vorgehen. (5) Schließlich können mit den in dieser Arbeit analysierten Jugendstudien-Daten wichtige Hinweise zu den Lebens- und Erfahrungskontexten der Jugendlichen modellgeleitet dargestellt werden. Das so in Abschnitt 1.5 empirisch konkretisierte Situationsmodell eröffnet für die folgenden materialen Kapitel die Möglichkeiten, die Einstellungen und subjektiven Theologien im Erfahrungskontext der Jugendlichen zu verstehen.“(13f.) Folgende systematisch-theologischen Topoi sind Gegenstand der Untersuchung: Sünde und die Frage der Selbstbewertung (66-129), Glaube und die Frage des Vertrauens (130-174), Rechtfertigung, Stellvertretung und die Frage nach Anerkennung (175-217), Weisheit, Vorsehung, Gericht und die Frage nach Gerechtigkeit (218-264), Exodus, Umkehr, Wunder, Auferstehung, Reich Gottes und die Frage nach der Hoffnung (265-324), Schöpfung und die Frage der Ordnung (325-348) sowie Nächstenliebe, Positionswechsel, Gemeinschaft und die Frage nach des christlichen Ethos (349-386)

Die wechselvolle Geschichte des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt in den letzten zwei Jahrzehnten beleuchten höchst eindrücklich Michael Domsgen und Frank M. Lütze in ihrer bei der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02721-7) veröffentlichten empirischen Untersuchung **Schülerperspektiven im Religionsunterricht**. Die beiden Autoren befragten unter anderem zu den Themen „religiöses Umfeld der Schülerschaft“ und „Akzeptanz des Faches“ im Jahr 2008 etwa 1000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5/6 und 9/10 an Sekundarschulen und Gymnasien. Wichtige Impulse liefern auch die aufgeführten Desiderate in religionspädagogischer Perspektive: a) Die Relevanz der Inhalte als Schlüsselfrage (Inhalte rückübersetzen in Herausforderungen – Lernmöglichkeiten vernetzen), b) Religionsunterricht schulformspezifisch profilieren und c) Die Person der Religionslehrkraft stärken (181ff.)

Mit ihrem im Verlag LUSA (ISBN 3-9812290-0-4) herausgegebenen Buch **Leben lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht** liefern Markus Schiefer Ferrari, Hans Mendl, Georg Langenhorst und Ludwig Sauter einen perspektivenreichen Beitrag für einen ganzheitlichen und zeitgerechten Religionsunterricht. In ihrem Vorwort zu dieser religionsdidaktischen Perle schreiben sie: „Der Anspruch, für das Leben zu lernen, verbindet alle Unterrichtsfächer gleichermaßen. Insbesondere für den Religionsunterricht ist die Lebensrelevanz der behandelten Themen entscheidend, wenn sich SchülerInnen dadurch angesprochen fühlen sollen. Zu Recht werden Schüler- und Erfahrungsorientierung, möglichst mit Kopf, Herz und Hand, eingefordert, auch um zu zeigen, wie ‚der christliche Glaube das menschliche Leben in seiner Vielfalt und Buntheit insgesamt prägt‘ (Rendle). Ebenso gilt umgekehrt, dass das Leben in Religion und im Glauben seine Vielgestaltigkeit und seinen Reichtum zum Ausdruck bringt, oder, pointiert formuliert, immer wieder seine Religions- und Glaubensrelevanz erweist. Bewusst setzen daher die Beiträge dieses Bandes bei alltäglichen Lebensvollzügen an, um diese als Lernperspektiven für den Religionsunterricht zu entdecken. Ausgehend von der anthropologischen und theologischen Bedeutung einzelner Lebensformen wird nach deren Wert für die SchülerInnen gefragt, werden mögliche didaktische Konsequenzen reflektiert und methodische Konkretisierungen exemplarisch vorgestellt. Die behandelten menschlichen Ausdrucksformen, wie etwa anteilnehmen, feiern, lachen, miteinander reden, spielen oder träumen, lassen sich den drei Zugangsbereichen ‚sich öffnen‘, ‚sich orientieren‘ und ‚sich positionieren‘ zuordnen. Wie im richtigen Leben sind die

Zuordnungsmöglichkeiten aber nicht eindeutig. Der idealtypische Dreischritt von ‚Offenheit zeigen‘ über ‚Orientierung suchen‘ hin zu ‚Positionen beziehen‘, der sich an der Grundstruktur eines ästhetischen Konzepts (wahrnehmen – urteilen – handeln) orientiert, dürfte sich in der Realität des Alltags nicht immer in dieser Abfolge vollziehen, sondern mehrfach in sich verschränkt sein.“(7)

An dieser Stelle sei auch auf das im Kösel Verlag (ISBN 3-466-36810-5) als Neuausgabe von Rüdiger Kaldewey und Franz Niehl verfasste **Grundwissen Religion. Begleitbuch für Religionsunterricht und Studium** hingewiesen, das in sieben Kapiteln (Religion – Christentum – Die Bibel – Gott – Jesus Christus – Kirche – Ethik) das religiöse Problembewusstsein vor dem Hintergrund des zeitgenössischen Lebensgefühls spiegeln möchte, sowie auf das im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70118-8) erschienene Praxishandbuch **Evaluation** von Michaela Schmidt und Franziska Perels mit dem Titel **Der optimale Unterricht!?** hingewiesen, das verschiedene Methoden zur Reflexion des Unterrichts vorstellt und praxisnah zu deren Einsatz anleitet. Es gliedert sich in sechs Kapitel: I Was ist Evaluation?, II Interne prozessbezogene Evaluation des Unterrichts, III Interne ergebnisorientierte Evaluation des Unterrichts, IV Externe prozessbezogene Evaluation des Unterrichts, V Externe ergebnisbezogene Evaluation des Unterrichts sowie VI Schulrelevante statistische Kennwerte und methodische Prüfverfahren.

3. Diakonie in der Schule und Jugendarbeit – Bildungsgerechtigkeit – Evangelische Schulen

Eine herausragende Veröffentlichung liegt mit der in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02737-8) erschienenen Leipziger Habilitationsschrift von Christoph Gramzow **Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie** vor. In seiner Einleitung umreißt der Verfasser sein anspruchsvolles Vorhaben wie folgt: „Diakonie in der Schule – damit ist eine eher wenig vertraute Verknüpfung zwischen zwei Begriffen angesprochen, die allerdings im letzten Jahrzehnt in mancherlei Weise konkret und praktisch Gestalt gewonnen hat. Dieser etwas plakative Titel der vorliegenden Untersuchung ist zunächst in zweierlei Hinsicht zu ergänzen. Zum einen sind damit vor allem die verschiedenen Formen der Begegnung mit Diakonie und diakonischem Lernen angesprochen, die heute in zahlreichen Schulen, vor allem in solchen mit kirchlichem Träger, anzutreffen sind. Zum anderen wäre der Hinweis auf die Praxis als einem zentralen Lernort hinzuzufügen. Da jedoch die Schule der maßgebliche Initiator entsprechender Projekte ist und die Schüler, nicht die Mitarbeiter diakonischer Einrichtungen, im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, sei nur die Schule ausdrücklich genannt. Der Bezug zur diakonischen Praxis ist freilich für das diakonische Lernen wie für alle weiteren Überlegungen fundamental und unverzichtbar. Projekte diakonischen oder sozialen Lernens sind wiederholt – nicht selten parallel zu ihrem Entstehen – Gegenstand wissenschaftlichen Interesses gewesen. Zu nennen sind vor allem das Projekt Soziales Lernen sowie das Compassion-Projekt. Letzteres umfasst katholische Initiativen sozialen Lernens und ihre wissenschaftliche Begleitung. Daneben verweisen auch die Schulen selbst öffentlich auf ihre bisherigen Erfahrungen und Erfolge mit entsprechenden Projekttagen, Sozialpraktika oder Diakoniekursen. Meist stützen sich diese schulischen Darstellungen jedoch auf anfallende Daten wie Praktikumsberichte oder Hausarbeiten, sind also nicht durch eine systematische und theoriegeleitete

Erhebung fundiert. Deshalb ist der Feststellung von Uta Hallwirth, Leiterin der Wissenschaftlichen Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD, zuzustimmen, wenn diese konstatiert: ‚In seiner Wirkung auf Schülerinnen und Schüler ist diakonisch-soziales Lernen noch wenig erforscht.‘ So lägen kaum Studien oder Evaluationsberichte vor, die darüber Auskunft geben, was und wie man beim diakonisch-sozialen Lernen lernt. Dazu beizutragen, diese und ähnliche Fragen zum Erfolg diakonischen Lernens, aber auch zu seinen Grenzen künftig besser beantworten zu können, ist das elementare Anliegen dieser Untersuchung. Damit kommt der nachfolgenden Arbeit, von ihrer wissenschaftlichen Anlage und Ausrichtung her gesehen, der Charakter einer empirischen Studie, genauer einer Evaluationsuntersuchung zum diakonischen Lernen zu. Mit Jürgen Bortz und Nicola Döring kann Evaluationsforschung wie folgt verstanden werden: Sie ‚beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.‘ Ohne sich alle Einzelheiten dieser Definition zu Eigen machen zu wollen, sieht sich unsere Studie in diesem Sinne als *systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung eines Unterrichtskonzeptes und seiner Wirksamkeit*. Sie tut dies zugleich auf einer breiten theoretischen Grundlage, die insbesondere im ersten Teil der Arbeit entwickelt und vorgestellt werden soll. Damit macht sie zum einen theoretische Konzepte zum Verständnis von Diakonie und diakonischem Lernen für die Forschungspraxis und vermittelt auch für die Schul- und Unterrichtspraxis fruchtbar. Helmut Hanisch, Christoph Gramzow und Siegfried Hoppe-Graff sprechen mit Blick auf das Konzept eines Gesamtbegriffs vom diakonischen Lernen davon, dass dieses als Instrument genutzt werden kann, ‚um konkrete Praxismodelle auf ihre Leistungsfähigkeit zu untersuchen‘. Die drei Autoren haben auf dem Hintergrund eigener Befragungen und unter Bezugnahme auf lerntheoretische Überlegungen einen solchen Gesamtbegriff zum diakonischen Lernen im schulischen Kontext entwickelt. Er wird in der weiteren Untersuchung eine hervorragende Rolle spielen. Zum anderen kann aber auch die Begegnung mit der ‚Realität‘ in Schule und diakonischer Einrichtung dazu beitragen, die theoretischen Modelle und Begriffe neu zu bedenken und gegebenenfalls zu präzisieren. Beides, theoretische Grundlegung und empirische Prüfung von Projekten diakonischen Lernens, sind damit der zentrale Gegenstand dieser Arbeit. Aus den theoretischen Überlegungen entwickelt sich die Anlage des empirischen Teils, ehe am Schluss wiederum die theoretische Perspektive als Frage nach den religionspädagogischen und unterrichtlichen Konsequenzen einzunehmen ist.“ (13ff.) Seine höchst beeindruckende innovative Studie fasst der Verfasser mit folgenden Worten zusammen: „1. Die umfangreichen theoretischen und empirischen Zugänge zum Phänomen Diakonie münden in die Formulierung eines komplexen Gesamtbegriffes von Diakonie. Bei dessen Formulierung sind insbesondere Annahmen der psychologischen Begriffsforschung leitend. Danach sind Begriffe komplexe Konstruktionen von miteinander vernetzten Teilbegriffen. Solche Teilbegriffe können auch die Grundlage für die systematische Erarbeitung eines Gesamtbegriffes im schulischen Unterricht bilden. Bei der Erschließung eines Gesamtbegriffes von Diakonie sollten folgende Teilbegriffe Berücksichtigung finden: das wörtliche Verständnis und das semantische Umfeld des Diakoniebegriffs, die biblischen Grundlagen, die Geschichte der Diakonie einschließlich diakonischer Persönlichkeiten, die Handlungsfelder und die gesellschaftliche Bedeutung von Diakonie, die Fragen nach Handlungsmotiven und diakonischem Profil sowie die Diskussion des Menschenbildes. Zum Begriff ‚Diakonie‘ gehören unbedingt auch

dessen affektive und handlungsorientierte Dimension. 2. Modelle des *situated learning* bieten eine überzeugende Grundlage, um zu erklären, was beim diakonischen Lernen geschieht und wie entsprechende Lernprozesse anzustoßen sind. Zugleich lassen sich aus ihnen Momente ableiten, die bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen diakonischen Lernens wie bei der Prüfung von Lernerfolgen zu berücksichtigen sind. Die drei Modelle *legitimate peripheral participation*, *knowing what we know* und *world travelling* setzen dabei in Abhängigkeit von ihrem ursprünglichen Entstehungs- und Formulierungskontext unterschiedliche Akzente, gewährleisten also auch einen multiperspektivischen Zugang zum Verständnis diakonischen Lernens. 3. Diakonisches Lernen erfolgt mit dem Ziel der Persönlichkeitsbildung des Lernenden. Es hat dabei verschiedene Persönlichkeitsdimensionen und Kompetenzen im Blick. Die empirische Prüfung erlaubt für jede Dimension bzw. Kompetenz die Angabe einer Reihe von Subkompetenzen oder auch von Fähigkeiten, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie bei mehreren oder allen Schülern gefördert werden. Darüber hinaus liefert sie Hinweise für die Wahrnehmung und Gestaltung eines förderlichen Lernkontextes in Schule, Praktikumseinrichtung und Elternhaus. 4. Diakonisches Lernen trifft nicht bei allen Schülern auf die gleichen Lernvoraussetzungen. Mädchen und Jungen finden unterschiedlich leicht bzw. schwer Zugang zu diakonischen Projekten und ihren auch christlich-religiösen Intentionen. Gerade Jungen wäre noch vor der Entscheidung für ein bestimmtes Profulfach ein authentischer Einblick in die diakonische Praxis zu gewähren. Der Wunsch nach karitativem Engagement kann bei Schülern religiös motiviert sein, begegnet aber häufiger als schlichte Selbstverständlichkeit, die Spaß macht und gut tut. Christliche Begründungen diakonischen Handelns sollten Schüler in Unterricht *und* Praxis als Angebot wahrnehmen können. Zur Überwindung von Distanzen zwischen diakonisch engagierten („Diakonern“) und weniger engagierten Schülern („Nichtdiakonern“) ist die „diakonische Gemeinschaft“ aller an einer evangelischen Schule Lernenden zu betonen. 5. Der Bildungsplan zum Diakonieunterricht am Evangelischen Schulzentrum Michelbach ermöglicht den Schülern in einem vierjährigen Curriculum eine umfassende und praxisbetonte Beschäftigung mit Diakonie und diakonischem Handeln in Geschichte und Gegenwart. Dabei finden alle Teilbegriffe und Dimensionen des erarbeiteten Gesamtbegriffs von Diakonie in unterschiedlichem Maße Berücksichtigung. Zu fördern wäre entsprechend die Teilnahme der Schüler am gesamten Curriculum. Das im Bildungsplan vorgeschlagene Kompetenzmodell sollte um die „Kommunikative Kompetenz“ erweitert werden. 6. Praktika bilden das „Herzstück“ diakonischen Lernens. Sie müssen angemessen vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden. Zur Vorbereitung sollte das Erarbeiten fachlicher Kenntnisse über das Handlungsfeld und eine Erstbegegnung am Praktikumsort gehören. Für die Begleitung eines Schülers während des Praktikums zeichnen örtliche Mitarbeiter und ein Lehrer der Schule verantwortlich. Letzterer sollte sich immer einen persönlichen Eindruck von der Tätigkeit und dem Befinden der Schüler verschaffen. Bei der Auswertung eines Praktikums sollte auf mündliche und schriftliche Ausdrucksformen zurückgegriffen werden. Praktikumsberichte zu verschiedenen Praktika sollten sich unter Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen in Zugangsweise und Struktur unterscheiden. Während bereits kurze Blockpraktika ein adäquates diakonisches Lernen gewährleisten können, sollte wöchentlich wiederkehrenden Nachmittagseinsätzen wenigstens ein Kurzblock von mindestens zwei Tagen vorausgehen. Als relevanten Praktikumsort

gilt es künftig das Handlungsfeld ‚diakonische Gemeinde‘ stärker zu entdecken und anzuregen.“ (585ff.)

Umfassend und in ökumenischer Perspektive führt das von Tobias Braune-Krickau und Stephan Ellinger im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2450-4) herausgegebene vorzügliche **Handbuch Diakonische Jugendarbeit** in deren Themenfelder und Handlungsfelder ein. Es gliedert sich in zwei große Teile: 1. Reflexion: Horizonte Diakonischer Jugendarbeit (1.1 Diakonische Jugendarbeit: Begriffe, Themenfelder und Handlungsfelder 3-25; 1.2 Christentum und Gesellschaft 27-183; 1.3 Institutionen 185-266) sowie 2. Qualifikation: Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen (2.1 Theoretische Perspektiven 269-351; 2.2 Diakonische Jugendarbeit in ausgewählten Phänomenkreisen 353-657). In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeber über ihre Konzeption: „Dieses Handbuch ist im Wesentlichen auf zwei lebensweltliche Szenen hin konzipiert. Die erste Szene spielt sich in der Praxis Diakonischer Jugendarbeit ab. Hier arbeiten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter teils ehrenamtlich, teils auf Angestellten- oder Honorarbasis, teils autodidaktisch eingearbeitet, teils langjährig ausgebildet. Aber auch bei Absolventinnen und Absolventen einschlägiger Ausbildungen oder Studiengänge liegt der letzte ‚fachliche Input‘ möglicherweise schon einige Jahre zurück. In ihrem pädagogischen Alltag begegnen sie alle einer Fülle von komplexen Herausforderungen. Viele Situationen lassen sich aus dem einmal angeeigneten Wissen oder aus der eigenen Lebenserfahrung heraus gut bewältigen. Einige Erlebnisse und Phänomene fordern jedoch eine vertiefte Reflexion und wecken den Wunsch nach mehr Informationen. Das gedankliche Ringen um einen neuen Zugang zum Problem beginnt vielleicht auf dem Nachhauseweg, setzt sich am nächsten Tag bei einer Tasse Kaffee im Kollegenkreis fort und führt unter Umständen mehr oder weniger verzweifelt zum Bücherschrank der Einrichtung oder zum eigenen Bücherregal, um sich dort nach Inspiration und Orientierung umzusehen. Das vorliegende Handbuch zielt auf die Praxis und will helfen, mit so unterschiedlichen Phänomenen wie z.B. Gewalt, ADHS, Rechtsextremismus, Sucht, Schulabsentismus und anderen pädagogisch sinnvoll umzugehen. Die zweite Szene spielt sich an jenen Orten ab, an denen sich Menschen gezielt auf Diakonische Jugendarbeit vorbereiten: An Universitäten, Fachhochschulen und Ausbildungsstätten für soziale Berufe. Hier geht es darum, einen eigenständigen Zugang zu den verschiedenen Themengebieten und Handlungsfeldern zu finden. Begriffe müssen geklärt, Fachpublikationen gesichtet, Ursachen gesucht, Handlungsansätze erwogen und eigene Horizonte erweitert werden. Lehrende und Lernende befinden sich auf dem Weg zu einem tragfähigen Selbstverständnis in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Welt- und Lebensdeutungen der sie umgebenden Gesellschaft. Hier kann das Handbuch einerseits verlässliche Informationen und andererseits Anregungen zur selbstständigen Weiterarbeit bieten. Beide Szenen schließen sich nicht aus, so als ginge es den Praktikern etwa nicht um theoretische Reflexion oder als seien Studium und Ausbildung notwendig praxisfern. Es handelt sich dabei allerdings aus Sicht der Herausgeber um die beiden Fixpunkte, an denen sich das Handbuch Diakonische Jugendarbeit ausrichtet: Die Bedürfnisse der Praxis und die Bedürfnisse von Studium und Ausbildung. Beiden Aspekten gerecht zu werden, kann nur durch eine gewisse Vielfalt an Themen wie an Autorinnen und Autoren gelingen. Was letztere betrifft, gilt das sowohl in fachlicher Hinsicht – es sind Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Theologen am Werk – als auch in konfessioneller Hinsicht – hier schreiben katholische, evangelische, freikirchliche, jüdische und nichtkonfessionelle Menschen gemeinsam. Schon allein vor diesem Hintergrund liegt die Textgattung Handbuch

nahe. Anders als bei einer Monographie macht gerade die Vielfalt an Mitwirkenden den Reiz aus. Zugleich beansprucht ein Handbuch, anders als etwa ein schmaler Herausgeberband, möglichst umfassend in ein komplexes und zugleich abgrenzbares Themengebiet einzuführen. Dies soll aber nicht wie in einem Lexikon geschehen, das in standardisierter Form, möglichst knapp und alphabetisch geordnet theoretische Informationen liefert, sondern in Form von gut lesbaren, auf die Praxis zugeschnittenen und ausführlichen Artikeln, die unter inhaltslogischen Gesichtspunkten auf einander abgestimmt sind. Gemeinsam ist allen Artikeln der ‚zweite Blick‘: Wahrnehmen statt Stigmatisieren, überlegtes statt überhastetes Handeln, Fokus statt Weitwinkel.“ (IXf.)

Den „zweiten Blick“ fordern auch Hartmut Rupp und Christoph Th. Scheilke als Herausgeber des im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4125-4) erschienenen Jahrbuchs für kirchliche Bildungsarbeit 2010 mit dem Titel **Gerechtigkeit in der Bildung**, das eine Fülle lesenswerter Beiträge enthält. Der Aufbau des Jahrbuches wird im Inhaltsverzeichnis leicht erkennbar: „Die ersten beiden Beiträge gehen auf die Grundlagen der gegenwärtigen Debatte ein. Johannes Eurich diskutiert den Begriff der Bildungsgerechtigkeit und zeigt unterschiedliche Verständnisse auf. Dabei stellt er das herkömmliche Konzept der Chancengleichheit in Frage und überschreitet den Begriff der Teilhabegerechtigkeit durch Einführung einer Anerkennungsperspektive. Diese wird schließlich noch einmal durch die Einführung eines symbolischen Dritten überschritten, der die Möglichkeit eröffnet, anderen Raum zu geben, sich gegen verzerrende zugeschriebene Identitäten zu wehren und eine eigene Identität zu entwerfen. Birgit Rommel weist nachdrücklich darauf hin, dass Förderung und Anerkennung nicht bei Defiziten, sondern bei Kompetenzen und Ressourcen ansetzen muss, um tatsächlich Selbstvertrauen und Selbstbestimmung ermöglichen zu können. Zugleich ordnet sie das Konzept des ‚Empowerment‘ theologisch ein und zeigt auf, dass die im christlichen Glauben angelegte Kraft zum Verzicht auf Sinn- deutung Menschen in Krisen stärken kann. Der Bereich Schule bildet den Schwerpunkt des Jahrbuchs. Vorgelegt wird das Positionspapier der beiden Kirchen nebst der Stellungnahme der württembergischen und der badischen Synode. Der Beitrag von Christoph Th. Scheilke verdeutlicht die pädagogischen und theologischen Hintergründe und Zusammenhänge dieses Positionspapiers. Dem Beitrag liegt ein Vortrag vor der württembergischen Synode zu Grunde. Ludger Wössmann stellt in seinem Beitrag die Leistungskraft von Schulen in privater Trägerschaft heraus, zu der auch evangelische Schulen gehören. Der Blick in empirische Studien belegt, dass ein Bildungssystem dann erfolgreicher und auch gerechter ist, wenn es einen relativ hohen Anteil privater Schulen mit relativ hohen Anteilen staatlicher Finanzierung enthält. Tom Hoyem stellt das Konzept der Europäischen Schulen dar und kommentiert von hier aus das Positionspapier der Kirchen. Wolfhard Schweiker zeigt am Beispiel der Torwiesenschule in Stuttgart auf, wie gemeinsames Lernen im Sinne der Inklusion von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern ansetzen kann. Die beiden folgenden Beiträge widmen sich dem Gerechtigkeitslernen in der Schule. ‚Bildung und Gerechtigkeit‘ haben ja nicht nur mit Bildungsgerechtigkeit, sondern auch mit dem Lernen von Gerechtigkeit zu tun. Dieter Toder zeigt dies in der Einführung eines neuen abiturrelevanten fächerübergreifenden Faches ‚Wirtschaft und Verantwortung‘ an dem allgemein bildenden Evangelischen Gymnasium in Gaienhofen sowie in der Entwicklung eines Wahlfachs ‚Globale Studien‘ an einem neu gegründeten Wirtschaftsgymnasium. Jörg Conrad zeigt dies an der Entwicklung des Gerechtigkeitsurteils durch die von Lawrence Kohlberg bekannte Methode der

Dilemmadiskussion. Neu und wesentlich an diesem Ansatz des Gerechtigkeitslernens ist die Einsicht in die Notwendigkeit von Bildern und Visionen des ‚Guten‘. Dies führt einmal zur begründeten Kritik an der Trennung von Ethik und Religion bei Kohlberg. Ohne partikuläre Selbst- und Weltbilder geht es offenkundig nicht. Dies begründet zum anderen das didaktische Modell des ‚leidenschaftlichen Streits‘, das auf eine differenzierte und eben nicht uniforme Gemeinsamkeit zielt. Mit den Beiträgen von Georg Hohl und Klaus Fröhlich-Gildhoff erreichen wir den Bereich elementarer Bildung. Georg Hohl betont im Sinne einer Anerkennungsperspektive die Bedeutung verlässlicher Beziehungen, einer vertrauensvollen Umgebung und das Gefühl der Zugehörigkeit für einen Lernerfolg. Gleichzeitig betont er die Wichtigkeit von Netzwerken für Bildung und rückt die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern in den Mittelpunkt. Klaus Fröhlich-Gildhoff rückt die Resilienzförderung als Gegengewicht zu den vielfältigen Benachteiligungen in den Mittelpunkt. Auf Grund eigener Forschungen kann er für Kindertagesstätten und Grundschulen ein nachhaltiges Stärkungsprogramm empfehlen. Urte Bejick widmet sich der Bildungsgerechtigkeit im Alter. Sie hebt die unterschiedlichen Verlaufsmöglichkeiten des Alters hervor, die nicht zuletzt von früheren Bildungserfahrungen geprägt sind. Sie stellt das verbreitete Leitbild des fitten und kompetenten Senioren bzw. der fitten und kompetenten Seniorin in Frage und wirbt engagiert für Leitbilder, die auch dem hohen Alter und Hilflosigkeit gerecht werden. Nicht mehr das lebenslange Lernen kann dann Maßstab sein, sondern die Muße, die Geborgenheit und die Fürsorge. Angesichts der Fragmentarität allen Lebens kann der Blick auf den gekreuzigten Christus dem Leben Halt und Kraft geben. Das Jahrbuch bietet zum Schluss einen Beitrag zum Amt des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin. Ingrid Schoberth macht darauf aufmerksam, dass die an der Theologischen Erklärung von Barmen orientierte Vocatio Zuspruch und Anspruch enthält und vor Vollkommenheitsidealen bewahrt.“ (8ff.)

Wertvolle Anregungen zur Weiterentwicklung evangelischer Schulen auf dem Weg zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit enthält der von Jürgen Frank und Uta Hallwirth im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2268-1) herausgegebene Band **Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen**. In seinem luziden Vorwort schreibt Friedrich Schweitzer: „Alle Schulen sehen sich heute mit der Situation einer zunehmend heterogenen Schülerschaft konfrontiert. Dies ist eine unmittelbare Folge der Ausdifferenzierung von Lebensverhältnissen und Lebenslagen in unserer Gesellschaft. Je pluraler sich die sozialen, kulturellen, religiösen und ethnischen Hintergründe darstellen, desto mehr Heterogenität muss auch die Schule bewältigen. Dies ist die gleichsam objektive Voraussetzung, die ihre pädagogische Bedeutung jedoch erst dann gewinnt, wenn dazu auch entsprechende Intentionen im Sinne einer bewussten Offenheit für Heterogenität hinzukommen. Nur dann werden unterschiedliche Prägungen und Lernvoraussetzungen wirklich wahrgenommen und also nicht verdrängt oder gar verleugnet. Und nur dann wird einer zunehmend heterogenen Schülerschaft nicht einfach durch Homogenisierungsstrategien im Sinne struktureller Aus- und Eingrenzungen begegnet, wie sie nicht nur im deutschen Schulsystem lange Zeit üblich waren und zum Teil noch immer wirksam sind. Integration und Inklusion bezeichnen auch weiterhin Aufgaben für die Zukunft. Dieser Band nimmt zu Recht beide Aspekte auf – die Voraussetzung faktischer Heterogenität, sowie mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit, eine pädagogische Intention, die auf produktive und konstruktive Offenheit für plurale Verhältnisse zielt. Damit wird übergreifend die Aufgabe des Förderns hervorgehoben. Schule hat so gesehen die

Aufgabe, jede und jeden optimal zu fördern, gerade auch dann, wenn dies schwierig erscheint. Insofern geht es nicht bloß um die herkömmliche Chancengerechtigkeit, sondern um eine weiterführende Befähigungsgerechtigkeit, die auf umfassende soziale und kulturelle Teilhabemöglichkeiten für alle zielt und die die Voraussetzungen dafür verfügbar machen möchte. Angesichts des inzwischen mehrfach als für Deutschland bezeichnend diagnostizierten engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg liegt die Bedeutung einer solchen Befähigungsgerechtigkeit auf der Hand. Unterschiedliche Prägungen und Lernvoraussetzungen werden gesellschaftlich gesehen noch immer nicht als Reichtum erlebt, sondern vielfach eher als Belastung behandelt. Das gilt nach wie vor an erster Stelle für Menschen mit Behinderung. Es gilt aber auch für von der Bevölkerungsmehrheit ‚abweichende‘ kulturelle, ethnische und religiöse Prägungen. Erst in den letzten Jahren ist zudem neu bewusst geworden, dass unsere Schulen selbst so genannten hochbegabten Kindern und Jugendlichen nicht gerecht werden. Heterogenität ist eine umfassende Herausforderung, deren Wurzeln weit über die Schule hinausreichen. Für Evangelische Schulen liegt in der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft eine besondere Herausforderung. Für sie ist ein eigenes Verständnis des Menschen leitend – ein christliches Menschenbild, wie es häufig in abgekürzter Form bezeichnet wird. In diesem Verständnis kommt jedem Menschen – jedem Kind, jedem Jugendlichen, jedem Erwachsenen – eine unverlierbare Würde zu. Diese Würde ist Ausdruck der Geschöpflichkeit des Menschen. Nach einem biblischen Grundtext (1. Mose 1, 27) wird sie dem Menschen von Gott geschenkt. Sie ist unabhängig von Leistung und Versagen. Deshalb sehen sich Schulen in evangelischer Trägerschaft verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern dadurch gerecht zu werden, dass sie ihnen die für sie besten Förderungsmöglichkeiten bieten. Darüber hinaus haben die Evangelischen Schulen teil an der Aufgabe einer Bildung zur Pluralitätsfähigkeit, die heute ganz allgemein als Ausdruck eines evangelischen Bildungsverständnisses angesehen wird. Besonderes Gewicht hat für eine solche Pluralitätsfähigkeit der Umgang mit verschiedenen Religionen und Weltanschauungen – im Horizont von Toleranz und Respekt, von Verständigung und Gemeinsinn. Manchmal wird den Evangelischen Schulen oder auch den Schulen in freier Trägerschaft insgesamt allerdings vorgehalten, dass sie sich den Herausforderungen von Pluralität und Heterogenität noch zu wenig stellen. Dabei wird an die zumeist homogen christliche Schülerschaft gedacht. Zum Teil ist auch der Vorwurf eines elitären Bildungsangebots zu hören. Die Beiträge des vorliegenden Bandes machen demgegenüber sichtbar, dass solche Kritik die Evangelischen Schulen keineswegs treffen muss. Sie rufen in Erinnerung, dass die Förderung von Menschen mit Behinderung schon seit langem – aufgrund der diakonischen Ausrichtung der Evangelischen Schulen – geradezu eine Domäne dieser Schulen ist. Sie zeigen darüber hinaus, dass Befähigungsgerechtigkeit in diesen Schulen in allen Schularten und auf allen Schulstufen verfolgt wird. Und schließlich kommen dabei sehr unterschiedliche Aspekte von Heterogenität in den Blick – neben behinderungsbedingten auch andere Lernschwierigkeiten, die Förderung von Hochbegabten, aber auch kulturelle und religiöse Heterogenität. Dabei verfügen Evangelische Schulen über besondere Chancen und Möglichkeiten der Bildung, die sich aus der Zusammenarbeit mit anderen Lernorten außerhalb der Schule ergeben, etwa in Gestalt der Evangelischen Jugendarbeit oder von Kirchengemeinden.“(7ff.)

Im Auftrag des Dezernates Bildung im Landeskirchenamt und des Evangelischen Schulwerkes der Evangelischen Kirchen in Mitteldeutschland hat Dorothy Bonchino-

Demmler einen im Verlag IKS Garamond in der edition paideia (ISBN 3-941854-23-9) erschienenen interessanten Survey erstellt mit dem Titel **Evangelische Schulen in freier Trägerschaft in Mitteldeutschland – Eine Bestandsaufnahme zum Schuljahr 2008/2009**. In ihrer Einführung erklärt die Verfasserin: „Die vorliegende Untersuchung möchte dem Bekenntnis der Kirchen zu evangelischen Schulen in freier Trägerschaft mit wissenschaftlicher Expertise zur Seite stehen. Die Studie ist im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung auf dem Gebiet evangelischer Schule anzusiedeln und auf diese Weise durchaus Anliegen und Aufgabe der Religionspädagogik. Bildungsberichterstattung hat die Funktion langfristig die Entwicklung von evangelischen Schulen zu dokumentieren und damit eine verlässliche Orientierung in bildungsstrategischen Entscheidungsprozessen zu gewähren. Gleichzeitig gilt es im Blick zu behalten, dass die Untersuchung deskriptiv angelegt ist. Beschreibungen selbst haben keinen präskriptiven Charakter. Eingangs werden [...] Forschungsgeschichte und Datenlage zu evangelischen Schulen kurz umrissen. Anschließend wird das Vorgehen bei der Datenerhebung im Vordergrund stehen. Danach erfolgt die Darstellung der Datenauswertung unter Berücksichtigung der einzelnen Schularten. Die Untergliederung der einzelnen Kapitel ist sich jeweils gleich und lehnt sich an die Sequenzierung des Fragebogens an. Abweichungen von diesem Vorgehen ergeben sich für die Kapitel 7 und 8 und zwar für die Berufsfachschulen. Im neunten Kapitel erfolgt eine Zusammenschau der wichtigsten Ergebnisse in der Gegenüberstellung der Schularten mit Schwerpunkt im allgemeinbildenden Bereich. Dort sollen zudem Anfragen an die bestehende Praxis, Entwicklungschancen, Anregungen für die Weiterarbeit und Empfehlungen für die weitere Forschung formuliert werden.“(13)

Globales Lernen an evangelischen Schulen steht im Mittelpunkt der anregenden Veröffentlichung von Hanne Leewe **Lust auf Begegnung mit der Welt** im Verlag IKS Garamond in der Reihe edition paideia (ISBN 3-941854-29-1). In ihrer Begründung für ihre Studie führt die Verfasserin an: „Neben dem Interesse an der Förderung der Zivilgesellschaft verfolge ich mit dieser Studie das Interesse, Schulen so zu entwickeln, dass in ihnen Demokratie, Partizipation, Verantwortungsübernahme gelernt werden können. Die etwa 60 Schulen, die sich im Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ zusammengeschlossen haben, beschreiben ihr Leitbild, dem ich mich anschließe: ‚Demokratie und Schule sind wechselseitig aufeinander angewiesen. Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und ‚zählen‘. Sie muss ihnen die Zuversicht mitgeben, dass das gemeinte gute Leben möglich ist, dass es dabei auf jeden Einzelnen ankommt, dass Regeln und Ordnungen hilfreich und notwendig sind. Zu diesem guten Leben gehört, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen als Reichtum angesehen wird, dass Schwächere geschützt werden, dass die gemeinsam festgelegten Regeln und geltenden Werte dem Egoismus der Einzelnen Grenzen setzen. Dazu gehört auch die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung in der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu der die Schule erzieht, müssen mehr als Unterrichtsstoff sein; Selbstständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden. Die Zukunft der ‚Bürgergesellschaft‘ hängt auch davon ab, ob und wie die nachwachsende Generation sich ihre kulturelle Überlieferung und ihre Werte aneignet; dazu gehört auch, andere Kulturen zu verstehen und achten zu lernen.‘ Eine

weitere Präzisierung des Auftrags dieser Studie: Unter den etwa 45 allgemeinbildenden evangelischen Schulen in Sachsen-Anhalt und Thüringen hat sich ein Gymnasium entschieden, in seinem Schulentwicklungsprozess dem Globalen Lernen als profilbildendem Lernbereich besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Das Christliche Spalatin-Gymnasium in Altenburg überarbeitet mit externer Begleitung sein Konzept des Globalen Lernens. Damit verfolgt diese Studie ein doppeltes Ziel: Globales Lernen soll als Lernbereich an evangelischen Schulen entworfen, begründet und beschrieben werden. Neben diesem theoretischen Ansatz steht der praktische Auftrag, den Schulentwicklungsprozess in Altenburg zu begleiten und zu dokumentieren. Wenn es gelingt, diese beiden Ansätze und Aufträge aufeinander zu beziehen, kann dies zu guter praxisorientierter Theorie und zu theoriereflektierter Praxis führen. Der Doppelauftrag hat notwendige Einschränkungen zur Folge: Theoretische Überlegungen müssen anschlussfähig sein an Schulentwicklungsprozesse einer konkreten Schule. Das führt dazu, dass einige grundlegende Gedanken nur kurz referiert und auf ihre ‚Brauchbarkeit‘ für den Schulentwicklungsprozess geprüft werden. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass Grundschulen, Sekundar- bzw. Regelschulen, Berufsbildende Schulen und Erwachsenenbildung in dieser Studie keine ausdrückliche Berücksichtigung finden.“ (11f.)

4. Kindertheologie – Religionssensible Erziehung in Familie und Kindergarten

Die im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2438-2) erschienene Dortmunder Habilitationsschrift von Miriam Zimmermann **Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu** stellt einen weiteren Meilenstein in Theorie und Praxis der Kindertheologie dar. Sie ist in zwei große Hauptteile gegliedert. Im ersten Hauptteil „Kindertheologie als neues religionspädagogisches Leitbild?“ finden sich die Kapitel I „Kindertheologie – was ist das?“ (3-130), Kapitel II „Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern“ (130-163) und Kapitel III „Methoden der Kindertheologie“ (165-230); im zweiten Hauptteil „Die Deutung des Todes Jesu als Paradigma einer Kindertheologie“ finden sich die Kapitel IV „Die Deutung des Todes Jesu – eine theologische Herausforderung“ (233-321), Kapitel V „Die Kindertheologie des Todes Jesu – Empirische Erhebungen und ihre Auswertung“ (323-398) und Kapitel VI „Zusammenfassende Thesen“ (399-409). Ein umfangreiches Literaturverzeichnis (411-453) schließt die vorzügliche Arbeit ab. Zu dem Aspekt allgemeiner Erträge der Teilstudien im Horizont der Kindertheologie schreibt die Verfasserin Mirjam Zimmermann am Ende des fünften Kapitels: „Im Horizont der gesamten vorliegenden Arbeit diene die Beschäftigung mit dem ‚Tod Jesu‘ lediglich als Paradigma für eine kindertheologische Fragestellung im Allgemeinen. So möchte ich an dieser Stelle bereits einige erste allgemeine Einsichten für die kindertheologische Arbeit ableiten.

1. *Methodische Aspekte:* Die vorgenannten Studien haben erkennen lassen, dass es möglich ist, methodisch verantwortete empirische Studien durchzuführen, die Mindeststandards der qualitativen Forschung einzuhalten, ohne zugleich in die differenzierte Komplexität empirischer Sozialforschung in allen Einzelheiten vordringen zu müssen. Ein reflektierter Methodeneinsatz muss folglich dem Gegenstand angemessen sein. Um Voraussetzungskompetenzen zu erfassen, sollte m.E. die Leistung jedes einzelnen Kindes, sei es durch schriftliche Aufgaben, sei es durch Einzelinterviews abgerufen werden. Frühere Studien, die Gruppengespräche

z.B. zum Tod Jesu auswerteten, konnten die Einzelleistung besonders von stilleren Kindern nicht angemessen würdigen, weil sich im gruppenspezifischen Diskurs immer bestimmte Kinder in den Vordergrund spielen und die Richtung des ‚Theologisierens‘ vorgeben. Die Auswertung der Studien hat allerdings auch gezeigt, dass neben die akribische Auswertung der Leistungen eines einzelnen Kindes (z.B. Rebekka-Interview) die Wahrnehmung kollektiver Potenziale (hier: Teilnehmer der Kinder-Uni) treten muss. So sehr die kindertheologische Forschung hinsichtlich des Aufbaus von Kompetenzen an Resultatkompetenzen des einzelnen Kindes interessiert ist, kann für die Erfassung von Voraussetzungskompetenzen auch das ‚überindividuelle‘, kollektive Wissen bzw. das kollektiv wahrnehmbare ‚Kompetenz-Potenzial‘ der Kinder hilfreich sein. Damit ist der Forschungsansatz bewusst zwischen einer individuellen Einzelstudie und einer quantitativen Erhebung anzusiedeln. Man könnte von einer Art ‚kollektiver, qualitativer Forschung‘ sprechen. Die Auswertung der Kinder-Uni-Studie hat gezeigt, dass die Formulierung von Fragen eng mit den eigenen Antwortversuchen der Kinder korreliert. Kindertheologische Fragen sind deshalb eine wichtige Basis für kindertheologische Arbeit. Eine Theologie der Kinder nur aus ihren Fragen abzuleiten, würde allerdings den unterschiedlichen Sprach- und Denkformen der Kinder nicht gerecht. Ferner sind die Fragen so vielfältig, dass eine Präzisierung der Fragestellung bzw. die Entfaltung eigenständiger und kreativer Denkleistungen über diesen Weg allein nicht möglich ist. Kindertheologische Forschung ist an domänenspezifischen Kompetenzen der Kinder interessiert. Entsprechend muss das Forschungsdesign stets an konkreten Einzelfragen oder Einzeltexten (wie hier zum Tod Jesu) ausgerichtet sein. Die allgemeine Fähigkeit historisch, logisch oder hermeneutisch zu denken, muss auf einen theologischen Gegenstand bezogen sein. Bei der Wahl des Gegenstandes sind die Interessen und Fragen der Kinder aufzunehmen, gleichwohl zeigen diese wie frühere Studien, dass besonders schwierige theologische Fragen und Texte als produktive Herausforderungen dienen können. Die in den Studien erkennbaren Voraussetzungskompetenzen sollten in differenzierter Weise bei der Konzeption didaktischer Prozesse zur Kompetenzerweiterung aufgenommen werden: So gilt es, Lernprozesse anzuregen, die gezielt sprachliche, historische, dogmatische sowie hermeneutische Kompetenzen fördern. Die Initiation theologischer Prozesskompetenzen setzt – wie z.B. das Einzelgespräch mit Rebekka gezeigt hat – ein hohes Maß an Kompetenzen des erwachsenen Gesprächspartners voraus, sowohl im Blick auf das Expertenwissen, das es ermöglicht Probleme und Fragestellungen zu erkennen, als auch im Blick auf die Gesprächsführung, die einen Raum eröffnen soll, in dem sich Theologisieren mit Kindern in einer konstruktiven Weise ereignet. Der von Petra Freudenberger-Lötz eingeschlagene Weg der Kompetenzförderung und -ausbildung der Lehrperson sollte deshalb weitergeführt werden.

2. *Inhaltliche Aspekte:* Kinder können sich mit einem schwierigen theologischen Problem beschäftigen – mehr noch: Sie können eigene theologische Fragestellungen entwickeln und Antworten auf theologische Probleme entwerfen. Die empirischen Studien zum Tod Jesu haben gezeigt, welches breite Spektrum an Sprach- und Denkformen den Kindern möglich ist. Kinder sind dabei in der Lage auf unterschiedlichen Ebenen zu denken (z.B. historisch – theologisch). Sie benutzen in der reflexiven Verarbeitung narrative Strukturierung, logische Argumentation sowie hermeneutische Überdetermination, um einige Beispiele zu nennen. Das weite Feld der kindlichen Artefakte zu einem bestimmten Thema kann mit dem Paradigma der ‚domain specificities‘ als Landkarte des Denkens in inhaltliche Bereiche systematisiert und beschrieben werden: Je umfangreicher das domänenspezifische

Wissen der Kinder war, desto differenzierter konnten sie das Problem bearbeiten. Eine Kartographie theologischen Denkens sollte immer inhaltsbezogen sein, kann sich also nicht auf ‚Denkformen‘ allein beziehen. Je differenzierter domänenspezifisches Wissen und Denken von Kindern beschrieben werden kann, desto konkreter können mögliche Anknüpfungspunkte, Erweiterungen und Fragestellungen für die religionspädagogische Arbeit ausgewiesen werden. Kindertheologisch formuliert kann die ‚Theologie der Kinder‘ eine Basis für weiteres ‚Theologisieren mit Kindern‘ darstellen, bei dem die (wenigen) theologisch oder historisch problematischen Einschätzungen im Sinne einer ‚Theologie für Kinder‘ korrigiert und andere Aspekte hinzugenommen bzw. neue Ebenen theologischer Denkweise angesteuert werden können (z.B. Kollektives Gedächtnis, Narrativität, Theodizee). Es wurde deutlich, dass sich in den theologischen Artefakten der Kinder beträchtliche Konvergenzen mit klassischen Lösungsansätzen der theologischen Tradition zeigen. Diese Beobachtung führt zu der Frage, ob diese Konvergenzen aufgrund anthropologischer Basisdispositionen bestehen oder ob sich in den Ansätzen der Kinder Elemente eines kollektiven kulturellen Gedächtnisses wiederfinden.“(396ff.)

Auf der Basis von neuen Forschungen liefern Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger in Zusammenarbeit mit Anne Bausenhardt, Gabriele Conrad und Cornelia Rink eingehende Analysen und neue Erkenntnisse zur Gestaltung religiöser Orientierung in Familien. Ihr im Herder Verlag (ISBN 3-451-30727-0) erschienenes Buch trägt den Titel **Religiöse Erziehung in evangelisch-katholischen Familien**. Die Verfasser verfolgen drei Ziele: „1. An erster Stelle steht für uns das Ziel, Familien im Blick auf die religiöse Erziehung Unterstützung zu bieten. Im Zentrum stehen dabei konfessionsverbindende Elternhäuser, denen wir Klärungshilfen, Impulse und Hilfestellungen geben wollen. Darüber hinaus wollen wir die Kirchen und Gemeinden anregen, bei ihrer Arbeit verstärkt auch solche Familien mit in den Blick zu nehmen. Im letzten Teil des Buches werden dazu zahlreiche praxisorientierte Vorschläge gemacht. 2. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung muss in der Bewusstmachung der Situation religiöser Erziehung in konfessionsverbindenden Elternhäusern selbst bestehen. Es kann niemand damit geholfen sein, wenn die damit verbundenen Fragen weiterhin mit Schweigen übergangen werden oder wenn so getan wird, als gäbe es in dieser Hinsicht keine Fragen oder Probleme mehr. Auch wir gehen nicht davon aus, dass konfessionsverbindende Ehen zu besonderen Schwierigkeiten führen. Wir nehmen aber wahr, dass Eltern und Kinder in solchen Familien doch deutlich mehr Unterstützung brauchen, als ihnen bislang geboten wird. 3. Die von uns angestrebte Unterstützung und Bewusstmachung kann unter heutigen Voraussetzungen ohne empirisch gesicherte Erkenntnisse nicht realisiert werden. Deshalb kommt es uns darauf an, Einsichten in die alltägliche Situation der religiösen Erziehung in konfessionsverbindenden Elternhäusern zu gewinnen. Wir haben mit Eltern in verschiedenen Lebenssituationen und an verschiedenen Orten gesprochen. Diese Gespräche wurden von uns sorgfältig dokumentiert und ausgewertet. Unsere Untersuchung wird im letzten Kapitel des Buches eigens dargestellt, und die Ergebnisse sind die maßgebliche Grundlage der gesamten Darstellung.“ (18f.) Im Mittelpunkt der von Katrin Bederna und Hildegard König im Verlag Cornelsen Skriptor (ISBN 3-589-24670-0) herausgegebenen Veröffentlichung **Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertagesstätten** steht die Frage „Wie können Erziehende die Welt der Kinder so gestalten, dass da, was wir Gott nennen, spürbar wird, dass Religion dort ihre Sprache findet?“. Das praxisorientierte Buch ist in sechs Kapitel gegliedert: 1. Religionssensible Erziehung – Bedeutung für die

Frühpädagogik (13-28); 2. Religionssensible Erziehung – Voraussetzungen und Möglichkeiten (29-128); 3. Impulse für die Praxis – Wahrnehmen und Fragen (129-162); 4. Erzählen (163-184); 5. Feiern (185-215); 6. Bei den Erzieherinnen beginnen! (216-245).

5. Islamische Religionspädagogik – Islamischer Religionsunterricht – Interreligiöse Seelsorge

Einen äußerst wichtigen Beitrag zur Diskussion zur Verortung von Religionen im Rahmen des Religionsunterrichts in der Schullandschaft stellt das von Bülent Ucar, Martina Blasberg-Kuhnke und Arnulf von Scheliha als Veröffentlichung des Universitätsverlags Osnabrück im Verlag V&R unipress (ISBN 3-89971-611-5) erschienene Buch **Religionen in der Schule und die Bedeutung des Islamischen Religionsunterrichts** dar. Ucar gibt in seinem Vorwort Auskunft über Genese, Inhalt und Ziel der durchwegs sehr lesenswerten Aufsätze: „Das Thema Religionsunterricht bietet viel Diskussionsstoff, angefangen bei der Frage, ob Religion überhaupt noch in der Schule gelehrt werden sollte, ob er eher religionskundlich – also als reiner Informationsunterricht –, religionsübergreifend oder konfessionell getrennt erteilt werden oder als Bekenntnisunterricht mit gläubigen Lehrern und gläubigen Schülern stattfinden sollte. Darüber hinaus gibt es detaillierte Überlegungen zu Inhalten und Methoden, und nicht zu vergessen ist die Frage: Wie sieht eigentlich die rechtliche Lage aus? In Deutschland hat Religionsunterricht – anders als beispielsweise in Frankreich und den USA – seinen festen Platz im Stundenplan, und das ist auch gut so. Schließlich ermöglicht er den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu ihren kulturellen Wurzeln und eröffnet so den Weg zu einer individuellen Einstellung und Sichtweise, der Fähigkeit religiöse Themen artikulieren zu können und damit in den Austausch zu treten – kurzum: Der Religionsunterricht ermöglicht individuelles Wachstum. Dass dieses nicht nur für Christen wünschenswert ist, versteht sich von selbst. Der Wunsch nach islamischem Religionsunterricht wächst. Der Bedarf ist angesichts der Zahl hier lebender Muslime mehr als gegeben. Die Diskrepanz zwischen Bestehendem und noch Ausstehendem, katholischem, evangelischem, jüdischen Religionsunterricht auf der einen Seite und islamischem Religionsunterricht auf der anderen, manifestiert sich deutlich und erscheint unsinnig und nicht nachvollziehbar. Was macht den großen Unterschied aus, der dieses Ungleichgewicht rechtfertigt? Das größte Problem liegt meines Erachtens in der fehlenden oder unzureichenden offenen Kommunikation, die ihrerseits gegenseitige Vorurteile, Ähnlichkeiten und Unterschiede greifbar und begreifbar machen könnte, um so unsere gemeinsame Gesellschaft voranzubringen. Durch islamischen Religionsunterricht bietet sich die Möglichkeit zum Austausch an Schulen, zu interreligiösen Projekten (wie an der Michaelschule in Papenburg), zu einem aneinander interessierten, gleichberechtigten Neben- und Miteinander, das letztendlich der ganzen Gesellschaft die Tür zu einem besseren gegenseitigen Verständnis öffnet. Am Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück befinden wir uns inmitten der oben genannten Fragestellungen. Beantwortet mag vielleicht die erste sein, denn Religionsunterricht gehört als ein Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in die staatliche Schule. Darüber hinaus stellen sich uns Fragen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für islamischen Religionsunterricht: Was soll gelehrt werden? Wie unterscheidet sich islamischer Religionsunterricht in der Schule von der Vermittlung religiöser Inhalte in den Koranschulen? Wie können die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern mit den Erwartungen der

Mehrheitsgesellschaft unter einen Hut gebracht werden? Was ist wissenschaftlich nötig, um den Bereich der islamischen Theologie an deutschen Universitäten auszubauen? Wie kann eine islamische Fachdidaktik aussehen? [...] usw. Die Fragestellungen nehmen kein Ende, während sich herauskristallisiert, dass es noch einer Menge Auf- und Zuwendungen von verschiedensten Seiten bedarf, um diese Fachbereiche gut auf den Weg zu bringen. Schließlich weist die universitäre Anbindung der Ausbildung von islamischen Religionspädagogen eine sehr große Bedeutung für die Akzeptanz und Etablierung des Islam in Deutschland auf – in Augenhöhe mit katholischen, evangelischen, orthodoxen und jüdischen Theologien und der Religionspädagogik. Und wer bildet wiederum diese Theologen aus? Aber das würde hier jetzt zu weit führen. Zurück zum Religionsunterricht: Auf diesen gibt es die unterschiedlichsten Blickwinkel, was uns bewog, zur Einrichtung des Lehrstuhls für Islamische Religionspädagogik an der Universität Osnabrück ein Symposium zu diesem Thema zu veranstalten, um viele verschiedene Stimmen zu hören, die unterschiedlichen Herangehensweisen in den Bundesländern und dem Ausland besser kennenzulernen, Standpunkte der katholischen und evangelischen Kirche sowie des Landesrabbiners zu erfahren und um selbst in die Diskussion zur Rolle der Religion an öffentlichen Schulen einzutreten. Die folgenden Artikel, die aus diesem Symposium erwachsen sind, zeigen demnach ein breit gefächertes Bild zum Thema Religionsunterricht. Beleuchtet werden rechtshistorische, -wissenschaftliche und soziologische Perspektiven des Religionsunterrichts, pädagogische Blickwinkel, der interreligiöse Ansatz, schulorganisatorische und didaktische Perspektiven des islamischen Religionsunterrichts und dessen Bedeutung in Europa. In ihrer Verschiedenheit haben diese Texte jedoch eines gemein: den Wunsch zum Austausch, zur Kommunikation. Es sollen keine fertigen Antworten gegeben, sondern weitere Diskussionen angeregt werden. In diesem Zusammenhang kann nicht häufig genug hervorgehoben und wiederholt werden, dass einerseits, bezüglich der Entwicklung der religionspädagogischen Konzepte und fachdidaktischen Überlegungen, Bemühungen, das Rad noch mal zu erfinden, einer wissenschaftlich reflektierten islamischen Religionspädagogik de facto nicht gerecht werden (können). An dieser Stelle ist von den reichhaltigen, jahrzehntelangen Erfahrungen der christlichen Kollegen im Bereich der Religionspädagogik zu lernen. Andererseits wird jede Forderung der katholischen oder evangelischen Kirche, die eigene Entwicklung mit dem Etikett ‚wissenschaftlich‘ und ‚modern‘ zu versehen und auf die islamische Religionspädagogik zu übertragen, ebenfalls kritisch zu hinterfragen sein. Aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Voraussetzungen und theologischer Prämissen wird die islamische Religionspädagogik ihre eigenen Akzente setzen und eigene Wege gehen (dürfen), wenngleich sie dabei etablierten theologischen und gesellschaftlichen Ansprüchen häufig entsprechen wird. Diese kritische Distanz und Nähe gehört zum respektvollen Umgang benachbarter Glaubenssysteme. Die Symposiumsteilnehmer haben somit genau das umgesetzt, was Entwicklung und Bewegung ermöglicht und den Schlüssel für ein funktionierendes multireligiöses Miteinander ausmacht: Kommunikation – dem Sehen und Anerkennen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede und dem Austausch darüber. Damit wird ein wachsendes und erfüllendes Verständnis sowohl innerhalb der eigenen Religion als auch gegenüber Andersgläubigen angestrebt, und zu Letzterem soll gerade Religion in der Schule und damit auch der islamische Religionsunterricht befähigen.“(9ff.) Genau dieses Verständnis fördert die Lektüre des bedeutsamen Bandes!

Eine hervorragende Ergänzung dazu liefern einerseits die Aufsätze in dem bei Peter Lang (ISBN 3-631-59886-3) von Mizrat Polat und Cemal Tosun herausgegebenen

Buch **Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst.** Dieser Sammelband will „die religionspädagogisch relevanten Erkenntnisse aus Deutschland, Österreich und der Türkei für die Lehrpraxis zugänglich machen. Die Beiträge aus den Federn christlicher und muslimischer Kollegen tragen zum Vergleich und zur Erweiterung der Perspektive innerhalb der Religionspädagogik bei. Ebenso ist zu hoffen, dass durch die wissenschaftliche Begegnung und den Austausch zwischen muslimischen und christlichen Pädagoginnen und Pädagogen religionspädagogische Diskussionen sowohl in der Christlichen als auch in der Islamischen Religionspädagogik hervorgerufen werden. Solche Diskussionen können zur Entwicklung einer zeitgemäßen Gesamtdisziplin ‚Religionspädagogik‘ in der vielseitig pluralen Gesellschaft beitragen.“(8)

Andererseits eröffnet spannende Einsichten in reichhaltige Erziehungs- und Bildungstraditionen das von Bernd Schröder, Harry Harun Behr und Daniel Krochmalnik im Frank&Timme Verlag herausgegebene Buch **Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen.** In der Einleitung geben die Herausgeber einen Überblick: „Eingangs umreißen die drei Initiatoren der Tagungsreihe und Herausgeber der Buchreihe ‚Religionspädagogische Gespräche‘, deren erster Band hiermit vorliegt, in ihren knappen Eröffnungsstatements Gründe und Zielperspektiven für den avisierten religionspädagogischen Fachaustausch: ‚Von Sinn und Zweck des Gesprächs zwischen jüdischen, christlichen und muslimischen Religionspädagoginnen und –pädagogen‘. Abgerundet wird dieser erste Teil durch weiter ausgreifende, die Befunde einschlägiger Forschung einbeziehende Überlegungen zum Stand sowie den Desideraten des religionspädagogischen Austausches aus christlicher, hier evangelischer Perspektive. Alles in allem tritt in diesen Stellungnahmen ein erfreuliches Maß an Gleichsinnigkeit im Blick auf die je eigenen Erwartungen und die Gründe für einen solchen religionspädagogischen ‚Dialog‘ zu Tage. Im zweiten Teil werden Beiträge zu ‚Ursprung und Wandel des Lehrerbildes‘ in den drei Religionsgemeinschaften geboten. Es handelt sich um geschichtlich angelegte Längsschnitte zur Entwicklung des Lehrsideals, die mit kühnem Schwung wesentliche Linien Jahrhunderte lang wirksamer Idealvorstellungen und ihrer Wandlungen herauszuarbeiten suchen. Für den Druck wurden die zunächst thetisch pointierten Impulsreferate z.T. erheblich erweitert und mit zahlreichen Lesehinweisen versehen. Hinzugenommen wurde eine Detailuntersuchung zu einer Schlüsselepoche in der Formierung jüdischer Bildungs- und Lehrsideale, zur Epoche der jüdischen Aufklärung, der Haskala. In der Sache werden, zumal in den drei Längsschnitten, unbeschadet etlicher fundamentaler Ähnlichkeiten (die z.B. das ‚Lehrer-Sein‘ von Moses, Jesus und Muhammad oder den beträchtlichen Stellenwert von Lehren und Lernen in allen drei Schriftreligionen betreffen) auch – möglicherweise für Geschichte und Eigenart der drei Religionen charakteristische – Unterschiede erkennbar. Diese betreffen etwa die unterschiedliche Verbindlichkeit und Bindungskraft, die dem Lehrideal zugeschrieben wird, das sich aus dem Leben und Wirken der jeweiligen Schlüsselgestalten Moses, Jesus und Muhammad ableiten lässt, das unterschiedliche Maß der Traditionsleitung bei der Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie der Bestimmung ihrer Inhalte oder auch die unterschiedliche Affinität zu einer als autonome Wissenschaft etablierten Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Ein dritter Teil informiert über Strukturen der Ausbildung von schulischen Lehrerinnen und Lehrern mit den Fächern ‚jüdische Religionslehre‘, ‚Katholische bzw. Evangelische Religion‘ und ‚Islamische Religionslehre‘ in der

Bundesrepublik Deutschland. Fraglos sind die Ausbildung und die durch sie geförderten Haltungen und Interessen ein Schlüsselfaktor für das (zukünftige) Zustandekommen und Gelingen des interreligiösen Gesprächs; deshalb liegt der Fokus der Darstellung auf den Bausteinen der Ausbildung, die geeignet sind, den sog. Dialog zu fördern. Dabei geht es nicht allein um den Erwerb hinreichender Kenntnisse über die jeweils anderen Religionen – eine solche Expertise ist schon für einen (herkömmlichen) Religionsunterricht erforderlich, der lehrplankonform Einheiten zu den jeweils nicht-eigenen Religionen enthält – sondern darüber hinaus um eine anfängliche Einübung der Zwiesprache mit Angehörigen anderer Religionen und den Erwerb der Fähigkeit, interreligiöse Lernprozesse für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu initiieren bzw. durchzuführen. Diese Fähigkeit schließt die Kenntnis religionsdidaktischer und -methodischer Wege zur Anbahnung dieses Gesprächs, darunter auch die Option für fachübergreifende Kooperation mit den Lehrenden und Schülern der benachbarten ‚Religionsunterrichte‘, ein. Bei näherer Betrachtung erweisen sich die Ausbildungsgänge in dieser Hinsicht – cum grano salis – als noch verbesserungsfähig. Ein vierter Teil kontrastiert abschließend die (Religions-)Lehrerideale, die sich geschichtlich in den drei Religionsgemeinschaften herausgebildet haben, mit den Anforderungen, Qualitätskriterien und Leitbildern heutiger erziehungswissenschaftlicher Lehrer(innen)forschung. Die unübersehbare Distanz zwischen beiden Größen, die sich in der Akzentuierung von Inhalten, in Plausibilitätskriterien und nicht zuletzt auch in der Diktion niederschlägt, hat auf der Tagung befruchtend-anregend gewirkt: Zwischen den verschiedenen theologischen und pädagogischen Idealen öffnet sich ein weiter Gestaltungsspielraum, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer verorten können.“(10ff.)

In der Reihe „Religionen im Dialog“, einer Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums Weltreligionen im Dialog / der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg ist im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2342-8) ein weiterer lesenswerter Band **Religiöse Differenz als Chance? Positionen, Kontroversen, Perspektiven** erschienen, für den Wolfram Weiße und Hans-Martin Gutmann als Herausgeber verantwortlich zeichnen. In ihrer grundlegend orientierenden Einleitung schreiben sie zurecht: „Die Frage, inwieweit Religionen eine Ressource für wechselseitige Verständigung bilden können, wo aber auch religiös bedingte Konfliktpotenziale liegen, erlangt seit einer Reihe von Jahren im nationalen wie internationalen Bereich eine immer stärkere Bedeutung. Dies hängt auch mit einer Veränderung der Einschätzung der Bedeutung von Religion für Individuen, Gesellschaft und Politik zusammen. Nachdem es in Westeuropa lange Zeit so schien, als ob sich Religionen im Rahmen einer kontinuierlich fortschreitenden Säkularisierung im individuellen wie gesellschaftlichen Bereich verflüchtigen würden, haben wir es in den vergangenen Jahren mit einer gegenteiligen Entwicklung zu tun. Überall in Europa und im internationalen Feld scheint es ein Wiederaufleben von Religion im gesellschaftlichen Bereich ebenso wie in individuell-lebensgeschichtlicher Orientierung zu geben. Selbst in Staaten wie Frankreich mit einem seit über 100 Jahren etablierten System der Laizität, d.h. der strikten Trennung zwischen Staat und Religion, ist eine Rückkehr des Religiösen ‚dans la sphère publique‘ zu konstatieren. Und in anderen Staaten und Gesellschaften ist es ähnlich. Es ist deutlich, dass das Paradigma der Säkularisierung nicht mehr tragfähig ist, dass sich aber auch neue Bedeutungen von Religion im öffentlichen Leben in einer Phase des Überganges befinden und noch nicht austariert sind. Ohne Zweifel wird es in den nächsten Jahren hierzu eine intensive Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Ebenen geben: An Universitäten in Deutschland werden Exzellenzzentren zu Religion und Gesellschaft und zu Fragen

des interreligiösen Dialogs gegründet, europäische Institutionen weisen in politisch hochrangigen Erklärungen auf die große Bedeutung von Religionen für den Zusammenhalt in Gesellschaften und die Lösungsmöglichkeiten von sozialen Konflikten hin (Council of Europe 2008), hoch angesehene Politiker wie der frühere Bundeskanzler Schmidt sehen Religionen als zentrales Thema des 21. Jahrhunderts und international renommierte Wissenschaftler aus ganz verschiedenen Disziplinen nehmen das Thema Religion neu auf. Beispielhaft für diese generelle Entwicklung ist das Interesse des Philosophen Jürgen Habermas am Thema Religion, das erst seit seiner Rede bei der Verleihung des Preises des deutschen Buchhandels im Herbst 2001 manifest wurde. Vorher hat sich Habermas nicht zu religiösen Fragen geäußert. Seit Jahren redet und publiziert er dazu und bringt die Diskussion aus philosophischer Warte und im Interesse an öffentlichen Fragen entscheidend weiter. Hierzu die folgenden Anmerkungen. Habermas schließt ganz ausdrücklich an philosophische Traditionen an, wenn er sagt, dass ‚die großen Religionen zur Geschichte der Vernunft selbst gehören‘. Für die Gegenwart sieht er eine Herausforderung darin, zur Überwindung eines ‚säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses‘ in der westlichen Moderne beizutragen. Religiöse Überlieferungen seien notwendig, um Bewusstseinsdefizite zu überwinden: ‚Religiöse Überlieferungen leisten bis heute die Artikulation eines Bewusstseins von dem, was fehlt. Sie halten eine Sensibilität für Versagtes wach. Sie bewahren die Dimensionen unseres gesellschaftlichen und persönlichen Zusammenlebens, in denen noch die Fortschritte der kulturellen und gesellschaftlichen Rationalisierung abgründige Zerstörungen angerichtet haben, vor dem Vergessen‘. Schließlich sieht Habermas ein besonderes Potenzial in religiöser Toleranz, die er als ‚Schrittmacher für einen richtig verstandenen Multikulturalismus und die gleichberechtigte Koexistenz verschiedener kultureller Lebensformen innerhalb eines demokratisch verfassten Gemeinwesens‘ bezeichnet. Bei aller Dynamik in der Wertschätzung von Religionen sind indes mögliche Probleme nicht zu unterschätzen. Grundlegende Analysen und neue Antworten sind notwendig, damit die religiös-kulturelle Vielfalt eine Ressource für menschliches Zusammenleben und nicht einen Faktor für Missverständnisse, Spaltung und Feindschaft bildet. Hierfür genügt es nicht, ein Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Zugehörigkeiten zu dulden; vielmehr ist es mehr denn je notwendig, auf eine Anerkennung der/des Anderen abzielen und dafür auf tragfähige philosophische und theologische Ansätze zuzugehen. Hier kommen u.a. Entwürfe wie die von Martin Buber und Emmanuel Levinas aus dem Bereich jüdischer Philosophie, von Hans-Jochen Margull aus der ökumenisch-christlichen Theologie, von Abdoldjavad Falaturi oder Abdulkader Tayob aus dem islamischen Bereich, von Paul Ricoeur aus einer protestantisch gefärbten Philosophie oder von Helmut Peukert aus dem Überschneidungsbereich von Theologie und Erziehungswissenschaft in Frage. Sie alle zielen auf einen Ansatz von Religion, der nicht das ‚Eigene‘ im Abschluss, in Absetzung oder gar in Feindschaft zu anderen sucht, sondern in Bezug zu ihnen. Hierzu einige Andeutungen im Blick auf Paul Ricoeur und Helmut Peukert. Paul Ricoeur vertritt ein doppeltes Anliegen, nämlich den Anderen in seiner Andersheit anzuerkennen und sich selber als verantwortliches und handelndes Subjekt zu erkennen, um in wechselseitiger Anerkennung zu einer Gewissheit der eigenen Identität zu gelangen. Er plädiert damit für eine Identitätsfindung, die nicht auf die Wahrung der eigenen Identität durch Abschluss von anderen baut, sondern nur im Bezug zu ihnen zu suchen ist. Der katholische Theologe und Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert weist auf die Gefahr eines aus Machtgründen bestimmten Motivs der Identitätsfindung hin und

mahnt, dass ‚der Versuch, verzweifelt man selbst sein zu wollen, zu dem Versuch werden [kann], sich zur eigenen Macht zu entschließen und angesichts eigener Ohnmacht nichts sein zu wollen als Wille zur Macht und zu ihrer Steigerung, und dies gegenüber aller Wirklichkeit und damit auch gegenüber den anderen‘. Einer solchen Auffassung von machtförmiger Identität stellt Peukert die der christlichen Tradition entgegen. Hier gehe es um die Erinnerung an die Erfahrung von Vernichtung und Rettung im Tod und im Glauben an die Auferstehung des Jesus von Nazareth. Er unterstreicht mit Rückgriff auf Grundmotive der jüdischen und christlichen Tradition die Aufgabe der ‚unbedingten Solidarität‘, die auf Hoffnung gegen alle Hoffnung gerichtet ist, und erläutert dazu: ‚Existieren in solcher Hoffnung ist nicht das Behaupten einer schon erreichten Ganzheit, sondern hoffendes Ausgespanntsein und Zugehen auf die Gewährung von Integrität für die anderen und erst darin auch für sich selbst. Sie ist gegenüber einem sich selbst genügenden und behauptenden Selbstsein sich offen haltende, hoffende ‚Nicht-Identität‘. Diese Ansätze bergen weit reichende Konsequenzen für den persönlichen und gesellschaftlichen Bereich. In diesem Rahmen gewinnt auch die Beachtung religiöser Vielfalt an Bedeutung. Wenn die Anerkennung und das Erkennen des Anderen ein notwendiger Pol für die Selbsterkenntnis des Subjekts und das Anerkanntsein im sozialen Leben sind, wenn die Zusage auf eigene Identität notwendigerweise über die ‚unbedingte Solidarität‘ mit dem bzw. der anderen laufen muss, dann kann ein Abschluss anderen gegenüber in keiner Weise philosophisch oder theologisch gerechtfertigt werden. Dann ist eine solche, womöglich machtförmige Abgrenzung gegen andere kein Modell für Identifikationsprozesse. Und dann bildet die Pluralität religiöser Positionen eine Chance, andere als Menschen in ihrem Anderssein wahrzunehmen und sich auf einen Weg der wechselseitigen Anerkennung zu begeben. Kann hierüber Verständigung erzielt werden, so ergeben sich zwei Fragen: Zum einen ist eine Wahl darüber zu treffen, welches Verständnis von Religion und religiös inspirierter Identität leitend ist. Die oben getroffenen Anmerkungen weisen auf die Position der Herausgeber dieses Buches. Die zweite Frage richtet sich darauf, inwieweit ‚religiöse Differenz eine Chance‘ darstellt oder nicht. Dieser Frage wird im vorliegenden Buch aus ganz unterschiedlichen Perspektiven nachgegangen.“(7ff.)

Hans-Georg Ziebertz ist als Herausgeber verantwortlich für den im LIT Verlag (ISBN 3-643-10463-2) in der Reihe „Empirische Theologie“ erscheinenden höchst interessanten Band **Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien**. Im Vorwort zu den dreizehn allesamt lesenswerten Studien schreibt er: „Die interkulturelle Pädagogik beobachtet und reflektiert das Denken und Handeln von Menschen, die eine unterschiedliche Herkunft haben: kulturell, ethnisch, religiös. Die Reflexion hat zum einen das Ziel, Interaktionen zu verstehen. Zum anderen erfolgt die Erforschung interkultureller Interaktionen mit der Absicht, Bildungsprozesse angemessen zu planen und darin angemessen intervenieren zu können. Bildungssubjekte sollen unter anderem lernen, das anzuerkennen, was die/den Andere(n) ausmacht und ihr/ihm eigen und wertvoll ist; sie sollen aufmerksam werden für Prozesse der Marginalisierung des Anderen; sie sollen Sensibilität entwickeln, das Fremde nicht nur dem eigenen Verstehenshorizont unterzuordnen, sondern es als Fremdes zu verstehen; sie sollen Fremdheit aushalten können, weil sie kein Objekt der Beherrschung durch eine Majorität sein soll; usw. Interkulturelle Interaktion ist mehr als ein Austausch über folkloristische Besonderheiten. Es geht immer auch um die Frage der Wertladung von Einstellungen und Bräuchen und deren Geltung. Daher sind Diversität und Konflikt ein selbstverständlicher Teil der interkulturellen Interaktion. Die interkulturelle

Hermeneutik ist darauf gerichtet, das Fremde und das Eigene in einen Dialog zu bringen. Dieser Dialog kann erkennen lassen, dass es nicht nur Meines und Deines gibt, sondern Beides – vielleicht sogar etwas Drittes, das über beide Traditionen hinausreicht und diese gegebenenfalls auf einem höheren Niveau miteinander verbindet und weiterführt. Interkulturelle Pädagogik wird in diesem Buch zugespitzt auf zwei religiös-kulturelle Kontexte: das Christentum und den Islam. Sie wird des Weiteren fokussiert auf ein Thema: Gender. Beide Religionen verfügen über ein differenziertes Regelwerk zu den Rollen von Mann und Frau. Diese Regeln weisen Gemeinsamkeiten auf, aber auch eine Reihe von Differenzen. Freilich ist keine der beiden Religionen so homogen, dass von ‚dem‘ Islam oder ‚dem‘ Christentum gesprochen werden könnte. In einzelnen Beiträgen wird gefragt, wie die beiden Religionen Genderfragen thematisieren und wie ihre Positionen in den Stellungnahmen Jugendlicher vorkommen. Die Religionen sind Teil eines kulturell-gesellschaftlichen Umfelds, in dem eine kritisch-aufklärerische Perspektive entwickelt ist, die in Geschichte und Gegenwart der Religionen zahlreiche Positionen und Praxen findet, die sie unter Kritik stellt. Wir können annehmen, dass Jugendliche auch damit in Berührung kommen. Die moderne Genderdebatte macht schließlich deutlich, dass die Beschäftigung mit Geschlechterrollen nicht nur auf der Oberfläche interkultureller Begegnungen angesiedelt ist, sondern einen zentralen konflikthaften Punkt der jeweiligen Identität berührt. Wie sich diese Zusammenhänge theoretisch und empirisch darstellen, wollen die Beiträge dieses Buches zeigen. Dieser Band führt im ersten Teil thematisch in die Genderdebatte ein. Im zweiten Teil werden Teilbereiche einer Unterrichtsforschung dargestellt. Die Beschäftigung mit diesen Fragen ist eingebettet in einen Forschungsschwerpunkt ‚Interkulturalität und Interreligiosität in Christentum und Islam‘, der am Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Universität Würzburg angesiedelt ist. Das Buch verfolgt ein hermeneutisches, empirisches und pädagogisches Interesse. Es will Zusammenhänge interkultureller Arbeit zu Genderfragen theoretisch und empirisch verstehen und erklären und Perspektiven für die pädagogische Arbeit in der Schule aufzeigen.“(3) Dies gelingt ihm zweifellos auf sehr hohem Niveau!

Nicht nur interkulturelle, sondern insbesondere interreligiöse Aspekte stehen im Mittelpunkt des im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2448-1) von Helmut Weiß, Karl Federschmidt und Klaus Temme herausgegebenen innovativen **Handbuch Interreligiöse Seelsorge**. Es gliedert sich in fünf Teile: A Zum Verständnis von Religion (17-70), B Grundlagen und Bezugspunkte interreligiöser Seelsorge (73-149), C Themen interreligiöser Seelsorge (153-226), D Praxis interreligiöser Seelsorge in verschiedenen Arbeitsbereichen (229-315) und E Perspektiven (319-417). In der äußerst fundierten Einleitung schreiben die Herausgeber präzise über ihre Intention: „Die Gesellschaften in Deutschland und in Europa werden immer multikultureller und multireligiöser. Kirchen und Religionen sind herausgefordert, sich mit dieser Situation zu beschäftigen und Möglichkeiten für das Zusammenleben der unterschiedlichen Menschen zu entwickeln. Dies gilt auch für die seelsorgliche Arbeit. In der christlichen Seelsorge – wie auch in der ‚Seelsorge‘ anderer Religionen – finden zunehmend Begegnungen mit Menschen statt, die nicht (wie es traditionell immer war) der eigenen Religion angehören. Welche Konsequenzen und Bedeutungen hat das für das Verständnis und die Praxis von Seelsorge? Die vielfältigen Fragen, die sich hier stellen, stehen im Mittelpunkt dieses Handbuches. Es ist das erste Buch zur Thematik ‚Interreligiöse Seelsorge‘ im deutschsprachigen Raum und will Anregungen und Hilfen für Theorie und Praxis des seelsorglichen Umgangs mit Menschen aus anderen Religionen geben. Da interreligiöse Seelsorge etwas Neues ist, werden

Grundlagen erarbeitet und Bezugspunkte aufgezeigt, die den großen thematischen Rahmen und die unterschiedlichen systematischen Zugänge deutlich machen, die damit angesprochen sind. Auch wenn dieses Buch eine neue Thematik aufgreift, steht es doch zugleich im Zusammenhang mit den Arbeiten zur ‚Interkulturellen Seelsorge‘, der sich die ‚Gesellschaft für Interkulturelle Seelsorge und Beratung‘ (Society for Intercultural Pastoral Care and Counselling – SIPCC) besonders verpflichtet fühlt. Im Jahre 2002 ist auf Anregung von SIPCC hin das Handbuch Interkulturelle Seelsorge erschienen. Das Buch ist mittlerweile vergriffen und ‚Interkulturelle Seelsorge‘ inzwischen auch kein Fremdwort mehr. Dass Seelsorge eng mit dem jeweiligen kulturellen Kontext verflochten ist, wurde zum Allgemeingut; die Diskussion um interkulturelle Kompetenzen auch im Bereich der Seelsorge hat begonnen und hält intensiv an. Das pastoralpsychologische Modell erweitert sich dabei zunehmend um kulturelle, soziopolitische und ökonomische, aber auch um spirituelle und religiöse Fragestellungen. Es wird wahrgenommen, welche große Bedeutung der Lebenskontext von Menschen auf das Befinden und auf die Bedürfnisse hat, mit denen Seelsorge konfrontiert wird. Wir freuen uns, dass das Handbuch Interkulturelle Seelsorge dabei eine Rolle gespielt hat. Inzwischen ist die Frage der Interreligiosität in Gesellschaft und Kirche zunehmend in den Vordergrund getreten – und das ist der Hauptgrund, nun auch ‚interreligiöse Seelsorge‘ zu bedenken. Die Gesellschaften in Deutschland und vielen europäischen Ländern wandeln sich in hohem Maße, immer mehr Personen mit Migrationshintergrund zeigen ihre Religiosität bewusster und offener als früher. Migranten und Migrantinnen bringen nicht nur ihre Kultur, sondern auch ihre Religion mit und leben sie. Europa wird zunehmend ein multikultureller und multireligiöser Kontinent mit erheblichen demographischen Folgen. Religiöse und spirituelle Strömungen werden immer globaler, so wie viele andere Bereiche des Lebens auch. Das führt dazu, dass Menschen oftmals in sich selbst eine multikulturelle und multireligiöse Identität ausbilden. Sie übernehmen Weltansichten und Glaubensüberzeugungen aus verschiedenen Zusammenhängen und versuchen, sie bei sich selbst zu integrieren. Nicht zu vergessen ist dabei, dass ‚Religion‘ und ihre Zukunft durchaus kontrovers diskutiert werden: Manche sehen sie als überholt, weil sie von der Wissenschaft abgelöst sei und keine oder allenfalls eine negative Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben habe; andere halten daran fest, dass Religion gerade in einer säkularen Welt ihre Bedeutung behalte und eine wichtige Ressource für das individuelle und gesellschaftliche Leben sei. In vielen Bereichen und auch in den Kirchen wird also über das Verhältnis der Religionen zueinander intensiv nachgedacht. Seit vielen Jahren engagieren sich Menschen im interreligiösen Dialog, interreligiöses Lernen für Schule und Erwachsenenbildung ist inzwischen ein selbstständiges pädagogisches Konzept, und zu all diesen Themen gibt es inzwischen zahllose Literatur auf dem Markt. Doch zu den Fragen einer interreligiösen Seelsorge gibt es im deutschen Sprachraum noch kaum bekannte Veröffentlichungen. Immer wieder kommen Anfragen aus Krankenhäusern, Gefängnissen und anderen Einrichtungen, wie denn Seelsorge mit Menschen aus anderen Religionen aussehen könnte. Dort treffen christliche Seelsorgerinnen und Seelsorger auf Muslime, Juden, Buddhisten, Hindus und viele Menschen mit anderen religiösen Bekenntnissen und spirituellen Bedürfnissen. Ihnen sollen und wollen sie beistehen – aber wie? Nur selten gelingt der Verweis auf Personen aus diesen Religionen selbst, die seelischen Beistand leisten könnten. Eine Ausweitung der Kompetenzen von Seelsorgerinnen und Seelsorgern steht darum an. In Nachbarländern (z.B. in Großbritannien und den Niederlanden) wurden längst

Modelle entwickelt, die auch nichtchristliche spirituelle Begleiter und Begleiterinnen in Institutionen (insbesondere in Krankenhäusern) in die seelische Betreuung einbeziehen. In Deutschland gibt es erste Versuche, Musliminnen und Muslime in islamischer Seelsorge fürs Krankenhaus oder für die Notfallseelsorge auszubilden. Aber eine breite Diskussion interreligiöser Seelsorge und der mit ihr verbundenen Fragen steht noch aus. Das ‚Handbuch Interreligiöse Seelsorge‘ will hier einen Beitrag leisten. Es will Anregungen und Hilfen geben für Theorie und Praxis der seelsorglichen Begegnung mit Menschen aus anderen Religionen. Es will die interreligiöse Sensibilität all derer unterstützen, die in Kontakt kommen mit Menschen aus fremden Kulturen und Religionen, und die interreligiöse Kompetenz im seelsorglichen Umgang fördern. So will es zugleich mithelfen, das Zusammenleben von Menschen, die religiös und spirituell verschieden sind, sinnvoll zu gestalten. Wie manche der Beiträge zeigen, ist es sprachlich nicht einfach, die Begriffe ‚religiös‘ und ‚spirituell‘ auseinander zu halten. In englischsprachigen Publikationen – und tendenziell wohl auch im deutschen Sprachgebrauch – wird ‚spirituell‘ meist als der umfassendere und allgemeinere Begriff verwendet, so dass z.B. auch von einer ‚nichtreligiösen Spiritualität‘ gesprochen werden kann. Wenn ‚religiös‘ und ‚spirituell‘ teilweise identisch und teilweise unterschiedlich gebraucht werden, ist das aber auch ein Hinweis dafür, wie nahe sie beieinander liegen. Bemerkenswert ist jedoch, dass alle Ansätze vor allem in der englischsprachigen Literatur, die sich bisher mit Fragen einer interreligiösen Seelsorge befassen, ‚allgemein-spirituell‘ ansetzen, also von einer (typisch westlichen?) individualisierten Religiosität des Einzelnen ausgehen. Das ist – gerade im Kontext der Seelsorge, die ja den Einzelnen in den Mittelpunkt stellt – ein wichtiger und richtiger Aspekt, er unterschlägt in seiner Ausschließlichkeit aber, dass sich die Spiritualität von Menschen nach wie vor eben weithin in Religionen vergesellschaftet und dass die Zuordnungen und Loyalitäten zu bestimmten Religionsgemeinschaften dann auch eine erhebliche Bedeutung für den Einzelnen haben. Für die ‚nicht-westlich‘ sozialisierten Menschen gilt das allemal, aber doch auch für Menschen, die sich einer Kirche verbunden fühlen, und sicherlich auch für kirchlich beauftragte Seelsorger und Seelsorgerinnen. Darum war es eine bewusste Entscheidung in der Konzeption dieses Handbuchs, den Ansatz der ‚interspirituellen Seelsorge‘ (interfaith spiritual care), der in verschiedenen Beiträgen hier durchaus auch mit vertreten ist, noch einmal zu erweitern und die Religionen als die sozialen ‚Heimatländer‘ der Spiritualität der Individuen nicht auszuklammern, sondern bewusst in den Reflexionshorizont einzubeziehen. Auf diese Weise möchte das Buch auch im Blick auf die internationale Diskussion um eine ‚Seelsorge in religiöser Vielfalt‘ eine eigene Position beziehen. Mit ‚interreligiöser Seelsorge‘ wird in diesem Buch also ‚Seelsorge zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen‘ bezeichnet. Interreligiosität weist, so haben wir betont, auf Unterschiede der Religionsgemeinschaften und -familien hin, die sich zu anderen Religionen verhalten. Zugleich ist aber auch festzustellen, dass es Formen von ‚Interreligiosität‘ auch zwischen Menschen geben kann, die nominell zur gleichen Religion gehören, deren Glaubensleben und deren Glaubensinhalte aber doch gravierende Unterschiede aufweisen. Oft spielt dabei ein unterschiedlicher kultureller Hintergrund eine Rolle. Insofern ist schon hier festzuhalten, dass es keine trennscharfen Grenzen dafür gibt, was mit ‚interreligiös‘ gemeint ist; es hängt letztlich davon ab, wie ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ definiert werden. Wenn in diesem Handbuch die traditionellen Einteilungen der Weltreligionen übernommen werden, sind wir uns bewusst, dass damit vereinfacht wird. Religiosität hat noch viele andere Formen. Außerdem differenzieren sich alle Religionen in großer innerer Vielfalt aus. Aber um überhaupt

von religiösen Identitäten sprechen und die Unterschiede zwischen Religionen bezeichnen zu können, ist es angebracht, ihre jeweiligen gemeinsamen Traditionen ernst zu nehmen. Und trotz aller Differenzierungen und unterschiedlichen Traditionen innerhalb von Religionen kann man immer wieder auch feststellen, dass es auch bei solchen weit auseinander liegenden Glaubenswelten viele charakteristische Gemeinsamkeiten gibt. Eine weitere Frage ist, wie sich ‚interreligiös‘ und ‚interkulturell‘ unterscheiden lassen. Auch hier gibt es Überschneidungen, da sich in vieler Hinsicht Kulturen und Religionen verbinden. Und doch ist es analytisch sinnvoll, beide Begriffe auseinander zu halten, da zumindest die heutigen Weltreligionen sehr viele verschiedene Kulturen übergreifen und umgekehrt auch innerhalb derselben Kultur unterschiedliche Religionen anzutreffen sind. Der Schwerpunkt in den Beiträgen dieses Buches liegt – im Unterschied zum oben erwähnten Handbuch *Interkulturelle Seelsorge* – nicht bei der Kultur, sondern bei Religion als einem Phänomen, das sich auf das Verhältnis des Einzelnen zu einer ‚letzten Wirklichkeit‘ bezieht. In unserem Buch wird besonders auf Christentum, Judentum und Islam Bezug genommen, weil wir im deutschsprachigen Raum bisher vor allem mit ihnen in Berührung kommen. Es bleibt weiterer Arbeit vorbehalten, die großen asiatischen Religionen und ihren Beitrag für eine Kultur der Seelsorge intensiver zu reflektieren. Ihre Ideen und Einflüsse gewinnen an Bedeutung für unser Leben, was man an vielen Beispielen zeigen kann.“(9-13)

6. Identität und Religion – Raum und Religion – Begriff der Seele – Meditation

Dass Identität eine religiöse Dimension hat, in der sich zentrale Symbole des christlichen Glaubens neu erschließen, zeigt eindrucksvoll in der Reihe „Religion in Philosophy and Theology“ im Mohr Siebeck Verlag (ISBN 3-16-150142-5) die Hallenser Dissertation **Identität und Religion. Philosophische, soziologische, religionspsychologische und theologische Dimensionen des Identitätsbegriffs** von Christopher Zarnow. Es geht darin um die theologische Grundproblematik des Verhältnisses von Religion und Identität unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft: „Wie lässt sich die Spannung zwischen religiöser und nichtreligiöser Wirklichkeitseinstellung – in gewisser Weise die Radikalform modernitätsspezifischer Pluralitätserfahrung – theologisch auf eine solche Weise bearbeiten, dass sowohl der faktischen Fragmentarität von Ich-Identität als auch dem spezifischen Ganzheitssinn des Religiösen Rechnung getragen wird? Für dieses komplexe Problem gibt es nach meiner Überzeugung keine einfachen Lösungen. Zu suchen ist vielmehr innerhalb der religiösen Symbol- und Glaubenswelt selbst nach ‚anschlussfähigen‘ Interpretationsmustern der Differenzbearbeitung – und womöglich sogar der Differenzverstärkung. Die religionssoziologische Deskription geht an dieser Stelle nahtlos in eine materialdogmatische Problemstellung über: Nur in der wechselseitigen Beziehung und Durchdringung von Religionssoziologie und Theologie lässt sich das Verhältnis von Identität, Religion und Moderne auf eine Weise bestimmen, die sowohl der systemtheoretischen Außenbetrachtung als auch der Binnenperspektive des religiösen Bewusstseins Rechnung zu tragen vermag. Die Komplexität des Verhältnisses von Identität und Religion fordert mithin eine doppelte Differenzierungsarbeit. Auf der einen Seite erweisen sich beide Konzepte als begrifflich so weit, dass ihre vielfältigen Bezüge sich nur in einem disziplinübergreifenden Rahmen zur Darstellung bringen lassen. Je nach soziologischer oder psychologischer Rahmentheorie kommt Religion dabei als eine Leistung der Kontingenzbewältigung, der Einheitsstiftung und biographischen

Sinndeutung oder auch als Aktivierung von Rollendistanzierungspotentialen in den Blick. Auf der anderen Seite reflektieren sich die vielfältigen Bezüge des Verhältnisses von Identität und Religion in der religiösen Kommunikation und ihrer wissenschaftlichen Reflexionsgestalt, der Theologie. Die Komplexität des Verhältnisses von Identität und Religion bildet sich innerhalb des materialdogmatischen Verweisungszusammenhangs gleichsam noch einmal ab. Die religiösen Symbolvorstellungen, welche die Materialdogmatik am Ort der Schöpfungs-, Sünden-, Gnaden- und Vollendungslehre zur Darstellung bringt, rücken damit in die Frageperspektive ein, inwieweit sie sich als Thematisierungshorizonte lebenspraktisch verwirklichter und in Differenzerfahrungen reflektierter Identität rekonstruieren lassen.“(6) Der Verfasser erklärt zur Forschungsbilanz, Fragestellung und Aufbau der Arbeit: „Der Forschungsüberblick liefert einen gemischten Ertrag. Zunächst bestätigt sich das Eingangsurteil, wonach der Identitätsbegriff weniger auf einen isolierbaren Gegenstandsbereich als vielmehr auf eine Vielzahl sich überschneidender Debatten verweist. Entsprechend vielschichtig gestalten sich die Wechselbezüge zwischen der Identitäts- und der Religionsthematik. Diese Vielschichtigkeit reflektiert sich dann auch in der theologischen Fachliteratur. Identität vermag hier als Gegenstand der Entwicklungspsychologie und Religionspädagogik, als Thema empirischer Sozialanalysen, als fundamentaltheologischer Explikationsrahmen des christlichen Glaubensverständnisses oder auch im Reflexionshorizont einzelner materialdogmatischer Topoi in Erscheinung zu treten. Die theologische Konjunktur der Identitätsthematik zeigt sich also gerade darin, dass sie unter unterschiedlichsten Vorzeichen und innerhalb verschiedenster Problemkonstellationen zur Verhandlung kommt. Genau auf dieser Tatsache beruht aber auch ein wesentliches Forschungsdefizit. So ist der innere Zusammenhang dieser Konstellationen bislang kaum zur systematischen Entfaltung gebracht worden. Vielmehr dominiert eine selektive Wahrnehmung aus Sicht der jeweiligen Teildisziplin. Diese selektive Wahrnehmung ist zudem mit inhaltlichen – teils sogar programmatisch intendierten – Verkürzungen verbunden. Ein weiterer Mangel besteht in einer gewissen Einseitigkeit hinsichtlich der rezipierten Quellenlage. Während das ich-psychologische Identitätsmodell Eriksons eine breite – teils affirmative, teils ablehnende – Behandlung erfahren hat, beschränkt sich die Auseinandersetzung mit der sozialpsychologischen Identitätsforschung aus systematisch-theologischer Sicht auf verstreute Einzelbeobachtungen. Eine Darstellung des Verhältnisses von Identität und Religion, welche den skizzierten Mängeln Abhilfe schaffen will, wird nur so zu leisten sein, dass sie sich der Pluralität des Themas öffnet und sich an den verschiedenen, interdisziplinären Explikationskontexten der Identitätsforschung orientiert. Umso dringlicher stellt sich die Frage nach der inneren Einheit des Themas. Diese lässt sich aber nicht anders als in Form einer systematischen Entfaltung übergreifender Problemaspekte zur Darstellung bringen. Inhaltlich leitend ist dabei die Annahme, dass sich ein roter Faden von der transzendentalphilosophischen Grundlegung des Identitätsbegriffs über seine soziologische Konkretisierung bis in eine religionspsychologische und theologische Fragekonstellation hinein verfolgen lässt. Diese argumentative Abfolge soll nicht nur vor sachlichen Verkürzungen schützen. Vielmehr lautet die These, dass sich jene Schritte als ein aufeinander aufbauendes Explikationsgefüge konstruieren lassen. Als Scharnierstück der vorliegenden Arbeit fungiert die Darstellung des sozialpsychologischen Identitätsbegriffs Georg Herbert Meads sowie seine interaktionstheoretische Weiterentwicklung durch Erving Goffman und Lothar Krappmann. Als eines der Interpretationsziele wird zu zeigen sein, wie der sozialpsychologische

Identitätsbegriff ein transzendentalphilosophisches Erbe mitführt – freilich weniger im Sinne einer expliziten Fragestellung, als vielmehr in Gestalt einer spezifischen Leerstelle innerhalb der eigenen Theoriebildung (Kapitel III). Der Explikation dieser transzendentalphilosophischen Dimension der Identität gilt das vorgeschaltete Kantkapitel (Kapitel II). Kants Programm erschließt sich seinerseits als Synthese der entgegen gesetzten Positionen Lockes und Leibniz'. Deren Bedeutung beschränkt sich indessen nicht auf eine Prolegomena-Funktion zu Kant. Vielmehr repräsentieren sie paradigmatische Theoriegestalten, die bis in die gegenwärtige Identitätsforschung hinein fortwirken (Kapitel I). Der Übergang in die Religionsthematik wird im vierten Hauptkapitel vollzogen. Während die religionssoziologische Identitätsforschung sich dabei als sinntheoretische Vertiefung des sozialpsychologischen Ansatzes rekonstruieren lässt, reflektiert sich die Identitäts- und Persönlichkeitsproblematik innerhalb der neueren Religionspsychologie in der Brechung verschiedener psychologischer Modelle und Rahmentheorien (Kapitel IV). Eine Auslegung der Identitätsthematik in den Horizonten der materialdogmatischen Symbolbildung schließt die Untersuchung ab. Die verschiedenen Aspekte und Strukturmerkmale der Identität, die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeitet wurden, kommen hier gleichsam noch einmal, auf einer Metastufe der Betrachtung, vor – und werden zugleich auf elementare Inhalte der christlichen Glaubenswelt zurückbezogen (Kapitel V).“(56f.) In seinen Schlussgedanken fasst der Autor zusammen: „Das Verhältnis von Identität und Religion gestaltet sich folglich aufs Ganze gesehen ambivalent. Auf der einen Seite verweist das religiöse Bewusstsein in transzendentaler Hinsicht nicht nur auf eine den Wechseln des Lebens bereits zugrunde und voraus liegende Einheits- und Identitätsdimension. Sondern es strebt auch nach einer materialen Selbstintegration, in der sich jene Einheitsintention am Ort der konkreten Lebensführung erfüllt. Auf der anderen Seite besteht ein mehr oder weniger offen liegender Konflikt zwischen dem umfassenden Integrationsanspruch, welcher der religiösen Selbstauffassung entspringt, und der faktischen Partikularität der ‚religiösen Rolle‘ – die sich ihrem Wesen nach doch nicht als eine solche begreifen kann. Dieses Konfliktpotential wird besonders virulent innerhalb der räumlichen und zeitlichen Übergänge zwischen den religiös institutionalisierten und den profanen Bereichen der Alltagswelt. Doch die religiöse Thematisierung des darin angelegten Rollenkonflikts bleibt in der Regel auf diese Übergänge selbst beschränkt. Konstruktiv gewendet heißt das aber: Die religiöse Integrationstendenz lässt sich ausschließlich im Durchgang durch die Heterogenität des empirischen Rollenspektrums hindurch zur Erfüllung bringen. Sie verwirklicht sich in immer wieder neu zu leistenden Akten der Vermittlung und Distanznahme. Religiöse Selbstinterpretationen bewähren sich in der Befähigung zur Ambiguitätstoleranz, die sie vermitteln. Aus Perspektive des christlichen Glaubensverständnisses ist dabei grundsätzlich im Blick zu behalten, dass die Ganzheitsperspektive, welche die Religion eröffnet, und die Glaubensgestalt, in der sie sich erfüllen will, so zu denken sind, dass sie zugleich von überzogenen Integrationszwängen entlasten. Die Rechtfertigung von Nicht-Identität als Ausdruck des christlichen Erlösungsbewusstseins behält mithin das letzte Wort auch über die Selbstverwirklichungsansprüche, die dem religiösen Bewusstsein selbst erwachsen. Die systematisch- und praktisch-theologische Wahrnehmung der Identitätsproblematik hat sich an der aufgezeigten Vielschichtigkeit des Verhältnisses von Identität und Religion zu orientieren. Die Theologie tut weder gut daran, die Identitätsthematik, gleichsam über die Aporien der modernen Individualitätskultur hinweg, christlich zu vereinnahmen – noch daran, wenn sie dann das Scheitern überzogener

Integrationsansprüche feststellen muss, sie sündentheologisch pauschal abzuqualifizieren. Damit unterschreitet sie dramatisch den in ihr angelegten Theoriereichtum und spielt sich religionskulturell nur selbst ins Abseits. Viel eher lässt sich das Identitätsthema gerade in seiner Reflexivität und Komplexität als Herausforderung begreifen, theologische Themen am Ort des menschlichen Selbstumgangs aufzuspüren. Freilich wird die religionshermeneutische Sensibilität dabei immer nur so differenziert sein, wie die theologischen Kategorien, auf denen sie basiert.“(361f.)

Die Religion als eine für den Raum relevante Dimension diskutiert der im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-62441-8) von Thomas Erne und Peter Schütz herausgegebene Band **Die Religion des Raumes und die Räumlichkeit der Religion**, der im Wesentlichen zwei Forschungsaufgaben benennt: „Zum einen geht es um die Frage nach der Räumlichkeit der gelebten Religion. Ob und inwiefern stellt die religiöse Praxis einen produktiven Faktor dar, der Räume gestaltet und der von diesen Räumen gestaltet wird? Mit dieser Fragerichtung wird zugleich auf die Religion als einem ‚darstellenden Handeln‘ aufmerksam gemacht, die sich der ‚darstellenden Kunstthätigkeiten‘ (Schleiermacher) bedient, um ihren an sich unübertragbaren Inhalt auszudrücken. In dieser Perspektive ist Religion eine expressive Praxis in der Perspektive der 1. Person Singular, die auf Kommunikation angelegt ist und sich daher in soziale Symbolformen übersetzt, zum Beispiel in die räumliche Ordnung einer Kirche. Im Blick auf diese sozialen Symbolformen, in denen sich ein Unendliches im Endlichen artikuliert, ist Religion ein relevanter Faktor für die Analyse von Räumen, die von der Handlung her gedacht werden. Diese religiöse Dimension des Raumes ist im ‚spatial turn‘ der Kulturwissenschaften bisher kaum beachtet worden. So als habe es, um nur zwei Beispiele aus Georg Simmels reichhaltigen Analysen zu nennen, weder Rom und den Einfluss einer christlichen Topographie auf ‚die Streckfähigkeit des Geistes‘ gegeben, noch die ‚wunderbare Vereinigung von Lokalisierung und Überörtlichkeit‘, mit der in Kirchen und Klöstern die räumlichen Grenzen zugleich geformt und überschritten wurden. Zum anderen, und darauf weist die Formel des ‚spatial turns‘ ebenfalls hin, stellt sich die Frage, ob nicht der Raum in seiner Substanz, von dem sich die Kulturwissenschaften abwendet, in den kulturellen Repräsentationen des Raumes als eine Art Restrisiko der Materialität wiederkehrt. Könnte es denn nicht sein, dass auch umgekehrt der Raum ein produktiver Faktor für die Religion ist? Nicht nur die gelebte Religion formt räumliche Ordnungen und Grenzen, sondern der Raum prägt die Religion, wenn der Raum möglicherweise überhaupt erst den Horizont für die religiöse Praxis eröffnet. Das ist jedenfalls die Pointe von Heideggers Interesse an der Architektur des Tempels. Raum wäre konstitutiv für Religion, nicht nur produktiv in dem Sinn, dass die Räume, die von der religiösen Praxis geformt wurden, auf diese wieder zurückwirken. Da aber der Raum ein Grundphänomen ist, das alles einfärbt, was zum Thema wird, einschließlich des Raumes selber, gilt dies auch für die Frage nach einer konstitutiven Bedeutung des Raumes für die Religion. Wer folglich nach der Religion des Raumes fragt, rechnet damit, dass es in der Erfahrung des Raumes etwas gibt, das in dieser Raumerfahrung nicht aufgeht. Baut die Architektur vielleicht ein ‚materielles Dispositiv‘ für den Raum des leiblichen Spürens? Das ‚Wie‘, die Repräsentationen des Raumes, wären dann mit dem ‚Dass‘, seiner Existenz und Aura, nicht identisch. So entstünde zwar der Raum in den sozialen und religiösen Handlungen, aber es bliebe eine Nichtauflösbarkeit der Materialität, die sich als Widerstand und Irritation in den Raum bildenden Handlungen bemerkbar machte. Mit der doppelten Ausrichtung der Frage, einerseits nach dem Raum der Religion und

andererseits nach der Religion des Raumes, ist auch eine doppelte Transzendenzvermutung verbunden. In Richtung der Materialität des Raumes lässt sich eine Schwerkraft und Stummheit der Dinge beobachten, ein Unräumliches, auf dem das Deuten und Erleben zwar aufruht, das es aber nie ganz in seinen Vollzug einholen kann. Und in Richtung der kulturellen Repräsentation des Raumes zeigt sich ein Überschuss, ein Noch-Nicht-Verräumlichtes, das über die jeweils erreichten Sinnzuschreibungen hinausweist. Insofern könnte man nicht nur von einer ‚indirekten Architektur‘ reden, die im Bauen ein ‚Ungebautes und Unbaubares mit entstehen lässt‘, sondern von einer generellen ‚Indirektheit‘ der Repräsentationen des Räumlichen, einer Topik, die nie ohne Heterotopie zu haben ist.“(11ff.) Interdisziplinäre Arbeits- und Problemfelder markieren die Herausgeber von theoretischen Überlegungen zum Raumbegriff ausgehend, soziologische Aspekte in den Blick nehmend und schließlich in pädagogische und architektonische bzw. baukonstruktive Beispiele mündend bis hin zur Auseinandersetzung mit ‚virtuellen‘ Raumkonzepten. Das höchst anregende Buch ist gegliedert in vier Teile: I Raum und Religion kategorial (23-83), II Raumkonstruktionen in Soziologie, Exegese und Architektur (87-130), III Räume religiöser Performanz und religiöser Spurensuche (133-199) sowie IV Virtuelle Religion und Virtuelle Räume (203-254).

Die Auseinandersetzung mit diesem Thema kongenial flankierend empfiehlt sich die Lektüre der in der Reihe „Research in Contemporary Religion“ im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-60443-4) erschienenen Veröffentlichung **Raum und Geist. Zur Erdung und Beheimatung der Religion – eine theologische Ästh/Ethik des Raumes** von Sigurd Bergmann. Zu den Phänomenen Raum und Religion sowie Geist erklärt der Verfasser in seiner Einleitung: „Die Religionen sind im Raum begründet, der dem Mensch-Sein vorangeht, es umgibt und erfüllt. Aus dem Lebensraum der Ahnen werden wir geboren, und ihm bleiben wir verbunden. Im Tod nimmt der natürliche Raum den Körper wieder zu sich und seinen Elementen, sei es in die Erde, auf das Wasser, in die Luft oder durch das Feuer. Viele Bilder und Erzählungen zeugen in den religiösen Traditionen von der Eigenmacht des göttlich geschaffenen Raums, den der Tod nicht überwindet sondern nur verwandelt, sei es in die ewigen Jagdgründe, die Heimat Gottes, oder die Unterwelt. Während einige Religionen den Ausstieg aus ‚dieser Welt‘ für möglich halten, bleiben andere dem Kreis des Lebens dauerhaft verbunden. Während einige die Befreiung vom Bösen und die Transformation dieses Lebensraums in einen anderen anstreben, nehmen andere die Zukunft im Kontinuum des Raums wahr. Der Glaube an die räumlich von Gott oder den anderen Mächten geschaffene Wirklichkeit, die dem Menschen zeitlich voranliegt, ihn umgibt, erhält und ihm zukünftig voraus ist, zeigt sich als Grundcode der Religionen. Der Raum offenbart die Handlungskraft und Macht des Göttlichen: ‚Die Himmel zeugen von Gottes Ehre und die Feste verkündet seiner Hände Werk.‘ (Ps 19,2) Deshalb verbindet sich die ästhetische Gestaltung der heiligen Orte und Bauten auch immer zugleich untrennbar mit der ethischen Umgestaltung der Welt als Lebensraum der Geschöpfe. Das Thema der Verschmelzung der Ästhetik und Ethik zur ‚Ästh/Ethik des Raums‘ liefert daher einen der roten Fäden durch die folgenden Texte. Obwohl Begriffe wie Raum und Ort die elementaren Phänomene der menschlichen Orientierung in der Wirklichkeit umschreiben, haben sich die Theologie und die Religionswissenschaft ihnen nur spärlich zugewandt. Nur wenige systematische Theologen haben Interpretationen der Räumlichkeit und Beweglichkeit gewagt, was man wohl selbst als einen Beleg des Primats der Zeit über den Raum in der westlichen Zivilisation von Ägypten bis heute verstehen darf. Die Marginalisierung

der räumlichen Interpretation führte zur Einseitigkeit und führte zu fatalen Folgen in der Interpretation Gottes und der Religion. Das Gottesbild verkümmerte auf diese Weise zur Idee eines un-räumlichen oder über-weltlichen und un-körperlichen Wesens, was gegenwärtig immerhin im neuen Paradigma der kontextuellen Theologie korrigiert wird. Auch die ökologische Herausforderung der Theologie und der religiösen Traditionen aller Schattierungen erzwingt eine neue Reflektion über die Bedeutung des Glaubens und der religiösen Handlungen im Zusammenhang des sich anthropogen verändernden Lebensraums. Für die ökologische Naturphilosophie und die ökologische Theologie erscheint es notwendig, wieder neu zu entdecken, dass der Raum nicht gleichförmig zur Zeit gedacht werden darf, was die Naturwissenschaft lange vorausgesetzt hat. Erst durch die sich verwandelnde Wahrnehmung des natürlichen Haushalts (oikos) und des Menschen selbst im Wechselspiel des Sich-befinden-in-Gefügen (G. Böhme) gewinnt der Raum seine Eigenart und Eigenmacht im Kontrast zur irreversiblen Zeit zurück. Während die Zeit nur in eine Richtung fließt, ereignen sich Bewegungen im Raum ganz anders und auf offenartige Weise in komplexen Figuren. Im Kontext der Macht des nur nach vorne gerichteten Mythos des Fortschritts bietet die Reflektion des Raums wichtige Möglichkeitsbedingungen für eine radikale Zivilisationskritik, deren Fähigkeiten die Umweltbewegung gegenwärtig intuitiv und zuweilen reflexiv erprobt. Kann das ‚trialektische‘ Denken (H. Lefebvre) die Dialektik der Gegensätze aufheben, und plastisch zur Versöhnung beitragen, indem es die fortwährenden Territorialkriege um den natürlichen, sozialen, diskursiven, kulturellen und geistigen Raum transformiert? Kann das Land die Macht über die Karte zurückgewinnen? Gibt es ein Land der Dekolonialisierung und wie gelangt man dorthin? Können die religiösen Traditionen, Erfahrungen und Visionen die zentralen Triebkräfte zur ökologischen Kulturrevolution liefern, oder spiegeln sie lediglich das Kräftespiel der Spätmoderne und verzerren es? Sollte man Religion als spezifische Funktion zur Reflexivisierung und tiefen Ästhetisierung der modernen Gesellschaft verstehen, oder bietet sie lediglich deren Auswuchs? Auf der Suche nach Antworten auf Fragen wie diese erspare ich dem Leser die Pflichtübung einer Erörterung des Religionsbegriffs in der Moderne mithilfe religionssoziologischer und religionsanthropologischer Theorien. Stattdessen spüre ich direkt dem Geist nach im Gelände unserer Thematik. ‚Geist‘ dient mir dabei, im Anschluss an die wertvolle – leider von vielen Religionsforschern übersehene – Definition Ekkehard Lessings, als Suchlicht für ‚das Sein des Einen in oder bei einem anderen‘ in Umgebungen und Orten im Raum. Dabei geht es mir keineswegs nur um den Genius loci, den Geist des spezifischen Ortes, oder den Naturgeist der Romantik, d. h. um die Frage, welchen Geistes ein Ort sei. Vielmehr wollen wir die doppelte Bewegung in den Blick bekommen, die einerseits nach dem Geist des Ortes forscht, und andererseits den Ort des Geistes sucht. Im Wechsel zwischen beiden Perspektiven gelangen wir dann schließlich zur kreisförmigen Bewegung vom Geist zum Ort zum Geist zum Ort im Raum. Der marginalisierten Reflektion des Raums in der Naturwissenschaft entspricht in der Geschichte des Christentums die Schwächung und Einschränkung der Reflektion über den Heiligen Geist. Obwohl es in der jüdischchristlichen Tradition von Erfahrungen, Erzählungen und Bildern des Geistes Gottes (hebräisch ‚ruach‘; griechisch ‚pneuma‘) nur so wimmelt, reduziert die Theologie seit dem 8. Jahrhundert den Geist vom beweglichen lebenspendenden Gott zu einer diffusen unsichtbaren Kraft, die entweder in den Raum der Kirche eingeeengt oder im ‚Buch der Natur‘ nach Bedarf als Wirkkraft und Energie identifiziert wird. Obwohl das ökumenische Bekenntnis von Konstantinopel 381 die Mehrheit der Christen im Osten und Westen der Spätantike einigte, und den Heiligen Geist als den

vollwertig dritten im trinitarischen Bunde des Vaters, Sohnes und Geistes bezeichnete, der als ‚Lebensspender‘ aller Dinge auch ‚das Leben der kommenden Welt‘ wirkt, verliert die Rede vom Geist ihre Bedeutung für die Machtkonstruktion der wachsenden Kirche. Allerdings bleiben die Erfahrungen, Traditionen und Bilder des Geistes weiter lebendig, und entfalten ihre Bedeutung auf eine umso tiefere Weise in den Subkulturen der Geistes- und Kulturgeschichte. Im christlichen Glauben stellt das Sein und Handeln des Geistes im Raum und an den Orten der Umgebung eine grundlegende Notwendigkeit dar. Nachdem, laut Schöpfungsgeschichte des Johannes, der Sohn Gottes als Logos ‚Fleisch wurde‘, nimmt der Geist seine Wohnung in der Schöpfung. Auf die Inkarnation Gottes im Sohn folgt seine ‚Inhabitation‘ im Geist. Wer diese altkirchlich klassische Logik einmal verstanden hat, kann nur schwer verstehen, warum die christlichen Kirchen aller Schattierungen immer noch das Primat der Lehre von der Kirche über die Lehre von Gott als Geist in einer dreieinigen Gemeinschaft behaupten und die Geistlosigkeit in Theologie und Praxis fortschreiben. Die Texte dieses Buches lassen jedoch von den inner-theologischen Kontroversen ab, und konzentrieren sich auf die Ausdrucksweisen des Geistes, der/die ja bekanntlich dort weht, wo er/sie will. Demzufolge soll auch der Theologe sich frei in der Weite der Welt, zwischen Himmel und Erde, bewegen um der Frage nachzuspüren wo der Geist heute seine Wohnung nimmt. Allerdings sollte sich der Leser keine Antwort auf diese Frage in der Form einer Kartographierung des Heiligen Geistes versprechen. Diese bleibt Aufgabe der Glaubensgemeinschaften, und keineswegs nur der christlichen Kirche. In diesem Band hingegen geht es um Ausdrucksweisen, Artefakte, Erzählungen und Bilder, die dem *Fragen* nach dem Geist im Raum und nach dem Raum des Geistes einen Sinn verleihen. Dabei bleibt notwendig offen, ob es sich um den Heiligen Geist der christlichen Tradition, den Geist der Romantik, den ökologischen Geist Gregory Batesons oder etwas anderes handelt. Die Hoffnung des Verfassers ist es lediglich, im reflektierten Fragen nach dem Geist im Raum Geburtshilfe zur Wahrnehmung zu leisten.“(18-21) Zur Disposition der Arbeit schreibt der Autor: „Die Reihenfolge und Struktur der Texte folgt einer Figur, die sich aus der Fremde in die Nähe und wieder zurück in die offene Weite bewegt. Im ersten Kapitel werden die theoretischen Werkzeuge der ‚Trialektik‘, der ‚Ästh/Ethik‘ und der neuen Religionswissenschaft als ‚Third-Space‘-Disziplin erörtert, welche im transdisziplinären Dialog der Theologie und Religionswissenschaft mit der Phänomenologie, Ökologie und der Kultur- und Raumforschung entstehen. Das zweite Kapitel vertieft diesen Dialog und konzentriert sich auf die ‚ökologische Spiritualität‘, und dabei im Besonderen auf die Vorstellung von der Heiligkeit des einen Weltkörpers und Weltraums genannt Gaia. Die These von der Utopisierung des Raums im Übergang von der älteren, lokativen (d.h. konkret verorteten) zur modernen translokalen Religion wird dabei ebenso ausführlich ausgelotet wie die weit verbreiteten Glaubensvorstellungen von der Welt als ‚Gaia‘ und der Forderung nach einer neuen kosmischen ‚Topophilie‘, der Liebe zum Ort. Im dritten und vierten Kapitel begeben wir uns auf die Reise in zwei verschiedene Weltteile: auf die Yucatán-Halbinsel in der Karibik und in die Berge des südlichen Korea. In der Wahrnehmung fremder Orte wollen wir die Eigenart von Artefakten und Orten kennenlernen und auf diese Weise unser Fragen nach dem Geist im Raum in Begegnungen vor Ort verankern. Während im Land der vormodernen, klassischen Maya die – erst jüngst von der Archäologie entdeckte – tiefe Verankerung der Lebens- und Denkweisen im Bezug auf das Fließen der Wasserströme und Götter unter und in der kalkhaltigen Halbinsel in den Blick gerät, wird uns im vierten Kapitel die uralte Weisheitsform der ‚Geomantik‘ (zuweilen auch mit dem chinesischen

Begriff des ‚Fengshui‘ bezeichnet) herausfordern, mithilfe derer man seit Jahrtausenden die Lokalisierung und Gestaltung menschlicher Bauten und Siedlungen im nördlichen Asien bestimmt. Beide Kapitel sind in den Erfahrungen und Beobachtungen mehrerer Feldstudienreisen in Yucatán und Korea verwurzelt und bieten dem Leser Einsichten in ausgewählte Orte und vielfältige Interpretationszugänge zum Verhältnis von Raum und Geist. Das fünfte Kapitel führt uns zurück in die moderne Stadt und widmet sich der Dynamik und dem Selbstlauf der Stadtplanung und ihrer Reflexion im Licht der modernen kritischen Urbanisierungsforschung. Im Zentrum steht dabei die Frage nach dem Umgang mit der Geschichtlichkeit der Raumgestaltung. Zeichnet sich die moderne Stadt durch eine gewaltsame ‚urbane Amnesie‘ aus? Wie kann die Religion, mit ihren Traditionen und religiösen Erinnerungsräumen, dazu beitragen, daß sich die Stadt in einen bewohnbaren Ort entwickelt? Fäden aus den vorangegangenen Kapiteln werden nun miteinander versponnen. Die Dynamik von Amnesie und Erinnerung und ihre Bedeutung für die Stadtentwicklung steht in der globalisierten Moderne einerseits im grellen Kontrast zur Kultur der Maya und der asiatischen Erdweisheit und lässt andererseits auch bislang unbeachtete, kulturelle Kontinuitäten im Blickfeld erscheinen. Die Betrachtungen dieses Kapitels führen zum Plädoyer, den Ort der Erinnerung an die Leiden der Vergangenheit sowie die Differenz zu den Fremden als eine notwendige Bedingung für eine Stadt zu betrachten, in der sich Menschen beheimaten können. Mithilfe der theoretischen Ausführungen der ersten zwei Kapitel schlage ich eine ‚Transkontextualisierung‘ des urbanen Raums vor, in dem sich die Erinnerung an die – in natürlichen und gebauten Umwelten – vorangegangenen Lebewesen und die Vision der Lebenden gegenseitig trialektisch beeinflussen. Im letzten Kapitel wenden wir uns dem Phänomen der Bewegung, Mobilität und Beweglichkeit im Raume zu. Dabei gehe ich davon aus, daß die Bewegung, spätmodern verstanden als Geschwindigkeit und Beschleunigung, ein zentrales Kennzeichen unseres gesellschaftlichen Zustands bietet, und untersuche in welchem Masse die Religion von dieser Beschleunigung ergriffen und beeinflusst wird, und diese möglicherweise auch selbst beeinflussen kann. Der Raum wird dabei als technisch erschaffener Raum verstanden, was zu einem neuen Blick auf die Beziehung von Beschleunigung, Raum und Religion führt. Sollte man die Religion selbst als Bewegung im, mit und durch den Raum verstehen, wobei Bewegung dabei gewiss mehr als lediglich den Transport von etwas von Ort zu Ort bezeichnet? Abschließend stellt sich im Dialog mit der künstlerischen Raumbildung die (offene) Frage ob man ‚Geist‘ am besten als Geist, der bewegt werden kann. Die sechs Kapitel sind vom roten Faden der doppelten Frage nach dem Raum im Geist und dem Geist im Raum, sowie der Frage nach der Beweglichkeit beider durchzogen. Sie bewegen sich allesamt im Horizont einer ökotheologischen Ästh/Ethik des Raums, wobei ich die Ästhetik programmatisch der Ethik vorordne, ohne die eine dabei in die andere aufzulösen. Das Adjektiv ‚theologisch‘ bezeichnet die Position des Autors in der akademischen Landschaft der Disziplinen, wohingegen das Adjektiv ‚ökologisch‘ als ein Bekenntnis zum Denken über das Sich-Befinden in Gefügen gelesen werden darf. ‚Ökotheologisch‘ bezeichnet somit den Ausgangspunkt, dass Gott im Geist in diesem Sein-in-Gefügen wirkt. Die Absicht des Bands darf dabei keineswegs apologetisch oder missionarisch verstanden werden, als ginge es um den Erweis dieses Gottes im Raum der Welt. Einen solchen Er- oder Beweis braucht Gott kaum. Dem Autor geht es im Folgenden ganz einfach nur um die Erprobung des Fragens nach dem Geist im Raum, in der Hoffnung, dass er so gemeinsam mit dem Leser zur Beheimatung unserer selbst im Fremden ein wenig beitragen möge.“(27ff)

Nicht mithilfe des Geistesbegriffs, sondern mithilfe des Seelenbegriffs werden in dem von Georg Gasser und Josef Quitterer im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-76905-3) herausgegebenen Band **Die Aktualität des Seelenbegriffs. Interdisziplinäre Zugänge** Möglichkeiten einer Bestimmung des Verhältnisses von naturwissenschaftlicher und religiöser Deutung der menschlichen Wirklichkeit aufgezeigt. Es geht in den 16 Beiträgen um einen erweiterten Blickwinkel anthropologischen Fragens: „Als Alternative zum Neuen Naturalismus werden in diesem Sammelband verschiedene Zugänge zum Menschen aufgezeigt und in ihrer Eigenart diskutiert. Bereits der klassischen Bestimmung des Menschen als animal rationale liegt ein weiter Fokus des Fragens zugrunde. Als animal ist der Mensch zuallererst Lebewesen. Wer also wissen will, was der Mensch ist, wird sich zuallererst mit der Frage auseinandersetzen müssen, was es heißt, ein Lebewesen zu sein. Erst in einem weiteren Schritt wird man sich dann der spezielleren Frage zuwenden können, was den Menschen als animal rationale von anderen Lebewesen unterscheidet und von welcher Art diese Unterscheidung ist. Die Frage nach dem Menschen qua Menschen stellt keine wohlgeformte Frage dar, sondern lässt es vorerst offen, unter welcher Rücksicht an den ‚Untersuchungsgegenstand Mensch‘ herangegangen wird, etwa als materieller Gegenstand, als Lebewesen oder als Person. Der Begriff des Menschen ist eben nicht das Definitionsprodukt einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin, sondern dieser Begriff umfasst vielmehr eine offene Liste von Zuschreibungen, die es zu reflektieren gilt. Dabei muss beachtet werden, dass der Mensch nicht einfach nur als Objekt verschiedener Wissenschaften zu betrachten ist, so wie etwa die Statik einen ruhenden Körper als ihr Untersuchungsobjekt betrachtet. Vielmehr ist der Mensch wesentlich als dasjenige Wesen zu berücksichtigen, das handelt, Kriterien erstellt, Methoden entwickelt, sich Ziele setzt und anstrebt. Wenn der Mensch als Mensch betrachtet werden soll, so muss dieses unterfangen in einem lebensweltlichen Kontext eingebettet bleiben und kann nicht durch Zugänge wissenschaftlicher Einzeldisziplinen ersetzt werden. Aus diesem Grund sollte sich eine Anthropologie nicht an einer einzigen Leitwissenschaft orientieren, sondern Erträge verschiedener Disziplinen berücksichtigen. Je nach gewählter Zugangsart fällt die Antwort anders aus. Eine Fülle unterschiedlicher Perspektiven steht zur Auswahl, wobei jede für sich nur eine eingeschränkte Geltung beanspruchen kann. Einzelwissenschaften stellen nämlich ihre Fragen jeweils ausgehend von einer gewissen Perspektive. Damit einher geht eine methodische Ausblendung jener Wirklichkeitsdimensionen, die nicht in den Bereich der entsprechenden Einzelwissenschaft fallen. Für ein adäquates Verständnis dieser Gegenstände dürfen jene Kontexte nicht außer Acht gelassen werden, von denen methodisch während der Untersuchung abgesehen worden ist. Den Wissenschaften liegt bereits die uns vertraute Lebenswelt zugrunde, in der wir uns als selbstbewusste, fragende, erkennende und frei handelnde Personen erfahren. In der Erfahrung, menschliche Person zu sein, gründet die Einheit der verschiedenen disziplinären Zugänge zum Menschen. Gemäß diesem Verständnis weisen anthropologische Fragestellungen einen Doppelaspekt auf: Die Frage nach dem Menschen kommt erstens nicht ohne die Berücksichtigung des Wissens der Einzelwissenschaften aus. Die Frage, wie dieses Wissen in ein geordnetes Ganzes gebracht werden kann, ist zweitens aber nicht mehr eine Frage der Einzelwissenschaften, sondern vor allem eine Frage der philosophischen Anthropologie. Eine solche Anthropologie akzeptiert verschiedene methodische Zugänge als gleichberechtigt. Und in der Zusammenschau der einzelnen Zugänge macht sie deutlich, dass nach verschiedenen Aspekten beim Menschen gefragt

werden kann und muss. Indem wir uns die verschiedenen Zugänge und Antwortmöglichkeiten vor Augen halten, entsteht, um mit Wittgenstein zu sprechen, eine ‚ausgewogene Diät‘ – das Denken wird dann nicht nur mit einer Art von Begriffen genährt.“(15f.)

Eine kritische Sicht auf theologisch zu klärende Fragen im Umfeld von Meditation als Phänomen gelebter Religiosität eröffnet die in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02768-2) veröffentlichte ausgezeichnete Kieler Dissertation **Meditation. Konturen einer spirituellen Praxis in semiotischer Perspektive** von Sabine Bayreuther. Die Autorin schreibt in ihrer Einleitung zu Recht: „Meditation hat Konjunktur. Seit fast vier Jahrzehnten wird sie von einer immer größer werdenden Bevölkerungsgruppe praktiziert. Meditationsangebote werden innerhalb und außerhalb der Kirche wahrgenommen, die Methoden der Meditation sind sehr unterschiedlich und kaum noch zu überblicken, ebenso die Ziele, die damit verfolgt werden. Ein Blick in das ‚Handbuch der Meditation‘, in Programme kirchlicher Erwachsenenbildungseinrichtungen und auf die Angebote im Bereich Spiritualität in Kirchengemeinden lässt schnell die Breite erkennen: Spontane Meditation, Gelenkte Meditation, Schweigemeditation, Meditations-Exerzitien, Meditation und Heilung, Meditativer Tanz, Meditatives Wandern, Meditative Tage im Advent, Fasten und Meditieren, Übung im Herzensgebet, Zen-Meditation und Mystagogie, Weg in die innere Stille, Kontemplation, Yoga und Meditation etc. Meditation ist unverkennbar Teil kirchlicher Praxis – sowohl historisch als auch gegenwärtig. Etwa 23 Prozent der evangelischen Christinnen und Christen in Deutschland haben mehr als nur oberflächliche Erfahrungen mit Meditation, in den Programmen evangelischer Erwachsenenbildungseinrichtungen oder des Deutschen Evangelischen Kirchentages ist sie fester Bestandteil. Hinzu kommt eine Fülle an christlicher Ratgeberliteratur, die sich mit Meditation befasst und inzwischen ein unübersichtliches Ausmaß angenommen hat. Dieser Breite des Phänomens korrespondiert eine Unklarheit des Begriffs. Meditation ist zu einem sog. Container-Begriff geworden, der eine Fülle divergierender Sachverhalte bezeichnet. Die Wahrnehmung dieser Vielfalt des Phänomens Meditation und der damit verbundenen Unklarheit des Begriffs bildet zugleich Ausgangspunkt und Herausforderung der hier vorliegenden Untersuchung. Sie will dazu beitragen, den Begriff Meditation zu klären. Angesichts der weiten Verbreitung der Meditationspraxis erstaunt es, dass praktisch-theologische Forschung sich bislang kaum mit diesem Phänomen gelebter Religiosität auseinandergesetzt hat. Diese Arbeit ist ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke.“(13) Als Ziel der Untersuchung gibt die Verfasserin an, zu einer Antwort auf die Frage ‚Was ist Meditation?‘ zu kommen: „Die Antwort wird dergestalt gegeben, dass Konturen nachgezeichnet werden, die sich durch die in historischer Einordnung vorgenommenen semantischen Komponentenanalysen abzeichnen. Der Aufbau dieser Arbeit ergibt sich aus Theoriezugriff und Untersuchungsgegenstand: Im ersten Teil werden Grundbegriffe der Semiotik vorgestellt, sofern sie für die weitere Untersuchung relevant sind. Im zweiten Teil wird das Phänomen Meditation anhand der drei genannten Meditationsmethoden untersucht. Je ein Kapitel befasst sich mit Schriftmeditation, Herzensgebet und Zen-Meditation. Die Kapitel sind im Aufbau identisch und bestehen jeweils aus einem Abriss der Geschichte der entsprechenden Meditationspraxis, der Analyse der semantischen Komponenten dieser Praxis anhand der Untersuchung einer Anleitungsschrift und einer knappen Darstellung des jeweiligen Signifikats, in der die Ergebnisse von historischem Abriss und semantischer Analyse miteinander verschränkt werden. Am Ende der Arbeit steht ein knapper Ausblick, der Meditation im Horizont

gesellschaftlicher und kirchlicher Entwicklung in den Blick nimmt.“(18) In ihrem Schlussgedanken hält die Verfasserin fest: „Meditation hat gegenwärtig Konjunktur. Dass darin Chancen auch für die kirchliche Praxis liegen, wurde gezeigt. Angesichts der langen Tradition, die Meditation in der Kirche hat, wäre es ein Verlust, sie anderen ‚Anbietern‘ auf dem spirituellen Markt zu überlassen, denn aus christlicher Perspektive geht es in der Meditation nicht um die ‚kleinen Transzendenzen‘. Zukunftsweisend wäre, Meditation durch kirchlichen Gebrauch zur Entfaltung einer deutlich christlich konturierten Bedeutung zu bringen, damit darin Gott verherrlicht werde.“(310)

7. Lernen mit der Bibel – Bibeldidaktik – Bibelkunde

Der erste Band des von Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose im Verlag Siebert (ISBN 3-937223-11-7) herausgegebenen „Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik“ hat den Titel **Lernen mit der Bibel**. Die Herausgebenden erklären zur Konzeption des Bandes: „Die Bibel bildet das Fundament des christlichen (und jüdischen) Glaubens. In der Schule ist sie in allen Jahrgangsstufen des Religionsunterrichts präsent. Eine wie auch immer geartete konstruktivistische Religionspädagogik kommt um die Frage, was der konstruktivistische Ansatz für den Umgang mit der Bibel heißt, nicht herum. Mit der Schwerpunktsetzung ‚Bibel‘ stellen sich die Herausgeber/innen und Autor/innen des ersten Bandes dieser Frage. Ein Blick in die aktuellen Diskussionen in Bibelwissenschaft und Bibeldidaktik verspricht auf mehreren Ebenen einen fruchtbaren Dialog mit dem Konstruktivismus. Die Bibelwissenschaft verändert sich. Neben die ‚klassischen‘ Schritte der historisch-kritischen Methode treten weitere, die sich an der Literaturwissenschaft, der Semiotik, der Ikonographie etc. orientieren. Mit dieser methodischen Öffnung kann auf unterschiedliche Art und Weise eine Hinwendung zum Konstruktivismus erfolgen. Das verdeutlichen – je auf ihre Weise – die Beiträge der Neutestamentler Peter Lampe, Rainer Schwindt und Alois Stimpfle. Die Bibeldidaktik befindet sich ebenfalls in einem Umbruch. Ging es lange Zeit darum, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie sie die Bibel sachgemäß interpretieren können, steht nun das verstehende Subjekt im Mittelpunkt. Es rückt in eine Beobachterposition ein, ‚bei der es darum geht, nachzuspüren, was damalige Beobachter gedacht – also konstruiert haben‘ (Beitrag Cebulj). Die bibeldidaktisch ausgerichteten Beiträge in diesem Band machen deutlich, dass es ‚die‘ konstruktivistische Bibeldidaktik nicht gibt und nicht geben wird. Ebenso wie der Konstruktivismus ein ‚übergreifendes Prinzip dar[stellt], mit dem ganz unterschiedliche Facetten der religionsdidaktischen Diskussion miteinander verbunden werden können‘ (Einleitung, S. 7), bekommen wir mit einer konstruktivistisch ausgerichteten Bibeldidaktik Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in die Hand, mit deren Hilfe wir bereits bestehende bibeldidaktische Entwürfe und unterschiedliche biblisch fokussierte Praktiken im Unterricht (neu) betrachten, bewerten und weiterentwickeln können. Der Band möchte für eine konstruktivistisch geschulte Beobachter- und Handlungsperspektive im Umgang mit der Bibel im schulischen Religionsunterricht werben. Die einzelnen Theorie-Praxis-Beiträge spielen dieses Anliegen an unterschiedlichen biblischen Texten, Jahrgangsstufen, Schultypen und bibeldidaktischen Ausrichtungen durch. Das Jahrbuch richtet sich damit an Lehrkräfte ebenso wie an Personen, die an Universitäten, Studienseminaren etc. mit der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften betraut sind. Die Beiträge bewegen sich alle im Schnittfeld von wissenschaftlicher

Theorie und unterrichtlicher Praxis, sie setzen aber innerhalb dieses Feldes unterschiedliche Schwerpunkte. Die einzelnen Artikel sind drei Rubriken zugeteilt: Unter der Rubrik ‚Theoretische Grundlegungen‘ finden sich Artikel, die sich stärker in den Wissenschaftsdiskurs einordnen, Beiträge in der Rubrik ‚Theorie-Praxis‘ weisen dagegen einen stärkeren schulischen Praxisbezug auf. In der Rubrik ‚Der fremde Blick‘ wirft der Autor einen kritischen Blick auf einen Aspekt der Konstruktivismus. Je nach persönlichem Interessenschwerpunkt lädt der Band dazu ein, sich mit einzelnen Beiträgen – konstruktivistisch – auseinanderzusetzen. In diesem Sinne hoffen wir auf viele fruchtbare ‚Perturbationen!‘ (19f.)

Wie es gelingen kann, in Schule und Gemeinde die Bibel so zur Sprache zu bringen, dass sie sich in ihrer Vielfalt und Lebensdienlichkeit erschließt, ist das Ziel des von Peter Müller im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4084-4) veröffentlichten Buches **Schlüssel zur Bibel. Eine Einführung in die Bibeldidaktik**. Den Titel erklärt er wie folgt: „Diese Metapher gibt keine Definition, sondern öffnet eine Tür und damit einen Raum und setzt einen Prozess in Gang. Ich verwende das Wort Schlüssel und in diesem Zusammenhang einen Begriff wie ‚Schlüsseltexte‘ anders als dies üblicherweise (nämlich im Sinn wichtiger und repräsentativer Texte) geschieht. Für mich steht die Frage im Vordergrund, ob ein Text in der Lage ist, wie ein Schlüssel eine Tür zur Bibel aufzuschließen. Dies kann, es muss aber kein herausragend bedeutsamer Text der Bibel sein. Vielmehr soll ein so verstandener Schlüsseltext in der Lage sein, Interesse zu wecken, Motivation für das Lesen und Weiterlesen zu schaffen und auf diese Weise einen Zugang zur Bibel zu öffnen. Denn dazu sind Schlüssel da: Sie schließen etwas auf, was verschlossen ist, sie eröffnen Zugänge. Schülerinnen und Schüler brauchen solche Schlüssel, um sich Zugänge zu diesem Buch überhaupt oder auch wieder zu verschaffen. Bevor sie sich in der Bibel bewegen können, müssen sie erst einmal ‚in sie hinein kommen‘. Schlüssel müssen demnach in zweierlei Hinsicht ‚passen‘ – in die Hand der Schülerinnen und Schüler und ins Schloss. Ohne Metapher: – Schlüsseltexte müssen für die Lernenden begreifbar und nachvollziehbar sein; sie müssen in der Lage sein, Interesse zu wecken, sie müssen anschlussfähig sein an den Denkhorizont, das Wirklichkeitsverständnis und die Fragen von Kindern und Jugendlichen. – Schlüsseltexte müssen in der Lage sein, die biblische Tradition zu erschließen. Von ihnen ausgehend müssen sich Fragen ergeben, Querverbindungen und Verknüpfungen ziehen lassen, Wege öffnen - und zwar nicht festgelegt und reglementiert, sondern im Blick auf die Fülle der Bibel in verschiedene Richtungen. Solche Schlüsseltexte können in der Tat Textabschnitte sein. Von der Versuchungsgeschichte in Mt 4,1-11 ausgehend kann man beispielsweise dem Begriff Versuchung in der Bibel und seiner Verwendung in der Gegenwart nachgehen (Versuchung ist z. B. ein beliebtes Motiv in der Werbung) und einen Bogen schlagen zum Vaterunser („[...] und führe uns nicht in Versuchung“). Man kann die Erzählung mit der anderen Berg-Geschichte am Ende des Evangeliums in Mt 28,16-20 verknüpfen; man kann nachsehen, wo die Zitate in der Erzählung herkommen, vor allem dies, dass der Mensch ‚nicht vom Brot allein lebt‘; die Frage kann anschließen, wovon wir denn dann leben, wenn nicht allein vom Brot. Der Schlüsseltext öffnet einen Raum und verschiedene Wege, die gangbar sind und in die biblische Überlieferung hineinführen. Schlüssel können auch Einzelverse sein, die den Schülerinnen und Schülern bekannt oder wichtig sind (ein Konfirmationsspruch beispielsweise: Lass dich nicht vom Bösen überwinden, sondern überwinde das Böse mit Gutem; die Liebe aber ist die größte unter ihnen; und ob ich schon wanderte im finstern Tal). Was macht einen solchen Vers bedeutsam? Gibt es ähnliche Worte, in der Bibel oder

außerhalb von ihr? Schlüssel können Worte und Begriffe sein, die in unserer Gesellschaft Bedeutung oder Aufmerksamkeitswert haben (z. B. Gott, Paradies, Gerechtigkeit, Hoffnung, Gnade, Glaube, Himmel, Sünde, Tod, Teufel, Engel, Mensch, Zukunft, Frieden). So kann beispielsweise die Gerechtigkeit zum Schlüsselwort werden: Zum einen, weil die Frage nach rechtem Handeln und Behandelt-Werden für Schülerinnen und Schüler von enormer Bedeutung ist; zum anderen, weil sich von diesem Wort aus verschiedene Wege auftun: Die Frage nach der sozialen Gerechtigkeit bei Amos, die Rebellion gegen das unverständliche Handeln Gottes bei Hiob, das Verhältnis von Gerechtigkeit und fürsorglicher Zuwendung bei den Arbeitern im Weinberg Mt 20,1ff oder die Gerechtigkeit aus Glauben bei Paulus. Auch Bilder können Schlüssel sein, z. B. der Baum, der gepflanzt ist an den Wasserbächen; der Weg: Befiehl dem Herrn deine Wege; der Hirte: Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln; das Brot: Unser tägliches Brot gib uns heute. Ein Symbol wie die Tür kann zum Schlüssel für weitergehendes Fragen innerhalb der Bibel und im Blick auf das eigene Leben werden. Schlüssel können schließlich auch Szenen sein, beispielsweise die Konfrontation zwischen David und Nathan in 2Sam 12: Sie erschließt Fragen nach der vorangehenden Uria-Geschichte, nach der Liebesgeschichte zwischen David und Bathseba oder nach dem weiteren Ergehen Davids; man kann dem Verhältnis von Propheten und Königen generell nachgehen, nach dem Verständnis der Prophetie und ihrem Verhältnis zur Macht fragen oder auch danach, wie und wo der Satz ‚Du bist der Mann‘ übertragbar ist auf eigene Erfahrungen. Schlüssel haben die Funktion, Türen zu öffnen - und damit einen Raum, den man erkunden kann. Wichtig ist bei der Suche nach so verstandenen Schlüsseltexten, -worten und -bildern demnach dreierlei: – Sie sollen motivieren und in der Lage sein, Interesse oder Neugier zu wecken (weil sie spannend, provozierend, tröstend, überraschend oder in schöner Sprache formuliert sind; weil sie in alltäglichen Zusammenhängen begegnen etc.). – Sie sollen anschlussfähig sein an die Verstehensvoraussetzungen und die Fragestellungen der Rezipienten. – Und es soll möglich sein, von ihnen aus innerbiblisch in verschiedene Richtungen weiter zu fragen. Bei der Suche nach geeigneten Schlüsseln zur Bibel müssen die Vielfalt der biblischen Tradition und die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern angemessen berücksichtigt werden. Schlüssel zur Bibel werden sich am ehesten da finden lassen, wo beide Perspektiven ineinander greifen.“(89f.)

Anhand von konkreten Themen und zentralen Texten wird in drei alttestamentlichen und vier neutestamentlichen Beiträgen in dem von Karin Finsterbusch und Michael Tilly im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52558012-7) herausgegebenen Band **Verstehen, was man liest. Zur Notwendigkeit historisch-kritischer Bibellektüre** aufgezeigt, welchen Erkenntnisgewinn historisch-kritische Bibellektüre bringen kann. In ihrem einleitenden Plädoyer für die historisch-kritische Exegese erklären die Herausgebenden: „Der Akzent der in diesem Band versammelten Beiträge liegt nicht so sehr auf der Diskussion der exegetischen Methodik im Detail, d.h. im Fokus stehen beispielsweise nicht Definitionen einzelner historisch-kritischer Arbeitsschritte oder Fragen nach dem Verhältnis der Methoden zueinander. Vielmehr wollen die Autorinnen und Autoren die grundsätzliche Bedeutung von historisch-kritischen Fragestellungen für das Verständnis biblischer Texte aus ihrer Forschungsperspektive und anhand von Beispielen aus ihren Forschungsfeldern aufzeigen. Die Sammlung soll nicht zuletzt dazu dienen, Studierenden diesbezüglich einen Einblick zu geben.“ (12) Interessant sind auch zwei ergänzende religionspädagogische Beiträge: „Elisabeth Reil äußert sich zu einer Frage, die in der

religionspädagogischen wissenschaftlichen Literatur bislang stiefmütterlich behandelt wurde, nämlich ob im Religionsunterricht in der Grundschule historisch-kritisch gearbeitet werden kann („Historisch-kritisch Arbeiten im Religionsunterricht der Grundschule: Nein! Ja! Wie?“). Sie führt zunächst mögliche Einwände an, insbesondere dass Grundschul Kinder noch der mythisch-wörtlichen Denkweise verhaftet sind. Dies zugestanden hält sie es dennoch für möglich, in der Grundschule in einem weiten Sinn der historischen Dimension biblischer Texte Rechnung zu tragen, und zwar indem ein differenziertes Sprachverhalten eingeübt wird. Eine frühe Einübung ist nach Reil auch deshalb unverzichtbar, weil Verständnis für Religion und Glaube sich nur anbahnen kann, wenn schrittweise die Mehrschichtigkeit der Sprache in Bezug auf Wahrheit und Wirklichkeit erkannt wird. Dass dies und wie dies mit Grundschulkindern möglich ist, zeigt Reil detailliert in mehreren Schritten auf (beispielsweise durch das Einführen der Unterscheidung zwischen ‚wahr‘ – ‚passiert‘, wodurch Kinder erkennen können, dass eine Geschichte ‚wahr‘ ist, obwohl sie nicht ‚passiert‘ ist; oder durch einen ‚synoptischen Vergleich‘ der Kindheitsgeschichten Jesu, durch den Kinder lernen können, dass es verschiedene Erzählstränge gibt, die sich mit den Evangelisten Matthäus und Lukas verbinden). Der Religionsunterricht in der Grundschule kann auf diese Weise wichtige Grundlagen für eine spätere historisch-kritische Bibellektüre legen. Christian Cebulj begründet in seinem Beitrag („Gott kann froh sein, dass es ihn nicht gibt“. Zur Bedeutung historisch-kritischer Arbeit in der Bibeldidaktik“) die Unverzichtbarkeit historisch-kritischen Arbeitens im Religionsunterricht mit besonderem Blick auf Sek II. Wenn religiöse Bildung im Religionsunterricht an den staatlichen Schulen Teil der allgemeinen Bildung bleiben soll, dann muss nach Cebulj ‚konstitutive Rationalität‘ eines ihrer wichtigen Bildungsziele sein. Die Bedeutsamkeit historisch-kritischen Arbeitens im konkreten Unterrichtsalltag verdeutlicht Cebulj anhand einiger Bausteine des von ihm in der Jahrgangsstufe 12 durchgeführten bibeldidaktischen Forschungsprojektes ‚Identitätsbildende Bibeldidaktik. Eine Untersuchung zur Identitätsbildung junger Erwachsener im Spiegel biblischer Texte. Empirisch dokumentiert durch eine Unterrichtssequenz im Religionsunterricht der Sekundarstufe II‘.“(16f.)

Ein grundlegendes Arbeitsbuch, das die Schriften des Neuen Testaments erschließt und das bibelkundliche Lernen in bester Weise unterstützt, legt David C. Bienert mit seiner im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08043-7) erschienenen **Bibelkunde des Neuen Testaments** vor. In seinen lesenswerten Überlegungen zum hermeneutischen Zirkel aller Bildung führt der Verfasser aus: „Bibelkunde wird überwiegend als (reines) ‚Lernfach‘ verstanden. Doch gelten für alle Formen des Lernens gewisse *Grundvoraussetzungen* des ‚Verstehens‘. So mindert etwa die (bei vielen Studierenden des Grundstudiums anzutreffende) Unkenntnis der Geographie des Mittelmeerraums in der Antike bereits enorm die Lernkapazitäten und -leistungen hinsichtlich der paulinischen Missionsreisen. Ein Schlüsseltext wie Apg 16 (von Troas in Kleinasien gelangt Paulus nach Philippi in Makedonien) kann erst dann in seiner Relevanz *verstanden* werden, wenn die kontinentalen Unterschiede (‚Asien‘ [Troas] – ‚Europa‘ [Philippi]; zweisprachiger bzw. lateinischer ‚Westen‘ und griechischer ‚Osten‘) bekannt sind. Die Verwendung der in den geläufigen Bibelausgaben abgedruckten *Landkarten* und *Glossare* wird daher bereits an dieser Stelle dringend empfohlen. Zwar ist die Kenntnis der Geographie selbst *nicht* Gegenstand bibelkundlichen Wissens, doch wie sollen Studierende sich das Wissen sinnvoll aneignen können, wenn ihnen diese Grundkenntnisse fehlen? Darüber hinaus wird der *propädeutische* Aspekt der Bibelkunde oft nicht gebührend berücksichtigt. Für die reformatorische Theologie, in welcher der Grundsatz gilt, die Schrift als *norma*

normans (non normata) (d. h. eine nicht erneut zu begründende Norm) anzusehen, können die ‚Bekenntnisschriften‘ diesen Sachverhalt gut illustrieren. Explizit nimmt beispielsweise die *Confessio Augustana* (CA) im vierten Artikel (CA 4: ‚Von der Rechtfertigung‘) auf Paulus‘ Thesen aus Röm 3-4 Bezug. Zahlreiche andere Artikel enthalten eine explizite biblische Begründung, wie beispielsweise in CA 19, wo der Teufel (und nicht Gott!) als ‚Urheber der Sünde‘ aus Joh 8,44 *bewiesen*, in CA 22 die Notwendigkeit das Abendmahl in beiderlei Gestalt (Brot und Wein) zu empfangen aus 1 Kor 11,23-26 und in CA 23 der Ehestand der Priester aus 1 Kor 7 und 1 Tim 4 *abgeleitet* werden. Um die eigene Bekenntnisgrundlage kritisch *beurteilen* zu können, ist somit die Schrift als ‚Richtschnur‘ maßgeblich und das rechte exegetische Verständnis dieser Texte unverzichtbar. Vor aller ‚Exegese‘ steht zwar die *Lektüre* der biblischen Texte, doch in Anlehnung an die Frage des Philippus an den äthiopischen Beamten aus Apg 8 muss zugleich nach dem *Verstehen* dessen gefragt werden, was gelesen wird, soll dies Gelesene kein ‚totes‘ Wissen bleiben. Nur eine *fundierte* Kenntnis der biblischen Schriften ermöglicht einen angemessenen Einsatz der Bibel im dogmatischen und ethischen Diskurs wie auch in der Praxis (Liturgie, Predigt, Seelsorge, Unterricht). *Auch außerhalb* der theologischen Disziplinen ist eine fundierte Bibelkenntnis hilfreich. In der *Kunstgeschichte*, nicht nur des ‚christlichen Abendlandes‘, ist der Einfluss der Bibel – auch und gerade des Neuen Testaments – allgegenwärtig. Oft ist die Einsicht in die intertextuelle Verflechtung von Bildern nur bei einer profunden Kenntnis der Einzeltexte möglich. Dies gilt einerseits im Blick auf die Gestaltung der Kirchenräume, die besonders aus der Offenbarung des Johannes zahlreiche Inspirationen erhalten hat, aber auch bei Darstellungen biblischer Szenen in der bildenden Kunst, in denen einem Kundigen sichtbar wird, welche ‚Schriftstellen‘ als Vorlage gedient haben und auch, wie sie interpretiert wurden. Hier spielen nun nicht selten Details eine Rolle, die aus ‚bibelkundlicher‘ Sicht dem Exegeten wie dem Glaubenden weniger relevant erscheinen – nichtsdestotrotz: um diese Details klären und kontextualisieren zu können, bedarf es zunächst einer gründlichen (basalen) Kenntnis von Aufbau und Struktur des Neuen Testaments, zumal, wenn man sich ein eigenes Urteil über die Rezeption und Interpretation dieser Texte in der Kunst bilden möchte. Die *Literaturgeschichte* (als Teildisziplin der Germanistik, Anglistik, Romanistik, Slawistik usw.) ist ebenfalls ohne den Rückgriff auf biblische Themen undenkbar. Hier haben besonders einzelne Geschichten über Jesus, die Passionsgeschichte, die Gleichnisse Jesu, aber auch manche Pauluslegenden weitergewirkt. Angefangen bei Wolfram von Eschenbach über Goethe, Rilke, Kafka und Thomas Mann kann diese Liste bereits für die Germanistik beliebig fortgeführt und erweitert werden, und nicht erst seit Umberto Eco (‚Der Name der Rose‘) und Dan Brown (‚Sakrileg‘) sind biblische Themen in Bestsellern der Gegenwart allgegenwärtig. Letzterer Autor bietet sich zudem in besonderer Weise dafür an, der durch die fortschreitende Edition *apokrypher* Texte angeregten *neuen* Legendenbildung über Jesus mit *bibelkundlich* fundiertem Wissen zu begegnen. Der Einfluss neutestamentlicher Texte auf die abendländische (und auch die ‚morgenländische‘) *Philosophiegeschichte* ist unbestreitbar. Von der Zeit Konstantins an bis in die Zeit des Humanismus war die Philosophie vorrangig Sache der *Theologen*, zunächst der altkirchlichen Väter und später der mittelalterlichen Philosophen (die bekanntesten christlichen ‚Leuchttürme‘ sind sicherlich die Kirchenväter und Philosophen Augustinus von Hippo und Thomas von Aquin). Die Inhalte der biblischen Texte sahen sie vorwiegend als göttliche Offenbarungen an, welche die Einsichten der menschlichen Vernunft *ergänzten*. Gelesen und diskutiert wurde die Bibel im Mittelalter überwiegend von höheren Klerikern, während die zentralen Inhalte den

Laien über die bildende Kunst und die Predigt vermittelt wurden. Durch die Zentralstellung der Bibel in der Reformationszeit, die Weiterentwicklung der Übersetzung in die Volkssprachen und schließlich die weltweite Verbreitung durch Bibelanstalten entwickelten sich neue Diskurse über die Inhalte der Bibel und eine fundierte Bibelkritik, was in der Zeit der Aufklärung eine fortschreitende Emanzipation der Philosophie von der Theologie als Wissenschaft nach sich zog. Trotzdem ist auch die europäische Philosophiegeschichte vom Deutschen Idealismus bis hin zu Nietzsche und Heidegger, Gadamer, Ricoeur oder Habermas sichtbar beeinflusst von der Bild- und Themenwelt des Alten und Neuen Testaments. Die Gleichnisse vom ‚Barmherzigen Samariter‘ oder vom ‚Verlorenen Sohn‘ dienen weiterhin als ethische Paradigmen, Texte wie die ‚Bergpredigt‘ und das ‚Liebesgebot‘ werden hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit oder ihres politischen Potentials *auch* im philosophischen Kontext diskutiert. Erst das 20. Jh. brachte, besonders im europäischen Kulturraum, eine Abnabelung der Philosophie von den biblischen Fundamentaldebatten und Bildern, sodass gegenwärtig *klassische* philosophische Texte kaum noch in dem geistigem Horizont verstanden werden, dem ihre Autoren angehörten. Ein Philosophiestudium ohne *bibelkundliche* Kenntnisse gerät daher in die Gefahr, den enormen Einfluss der biblischen Texte auf das philosophische Denken mit ihren Nachwirkungen bis in die Gegenwart zu unterschätzen.“(16ff.) Und zum bibelkundlichen Lernen weist der Autor auf vier wichtige Aspekte hin: „Kein Mensch kann sofort alles für immer wissen – das gilt für Studierende der Theologie ebenso wie für Bibelkunde-Dozenten. Von daher ist es notwendig, sich von vornherein die vorrangigen Lernziele des Faches ‚Bibelkunde‘ zu vergegenwärtigen. Hier sind vier Aspekte zu erwähnen: 1. Das ‚Landkartenmodell‘: In einer fremden Umgebung ist es wichtig, sich schnell orientieren zu können. Vergleicht man das Neue Testament mit einer Stadt, die man (ohne ständig einen Stadtplan mit sich herumzutragen) erkunden möchte, so kann man sich deren Struktur auf ganz unterschiedliche Weisen ‚erarbeiten‘ oder ‚erlernen‘. Am Anfang ist eine *grobe Orientierung* notwendig – man prägt sich die großen Hauptstraßen ein, weiß, welche Stadtviertel wo liegen, wo wichtige Gebäude und Institutionen zu finden sind usw. Hilfreich sind dabei auch ‚hohe Gebäude‘, die einem den eigenen Standpunkt von weitem erschließen lassen. Wer eine Stadt auf diese Weise erkundet, der kennt zwar noch lange nicht alle Straßen, Gebäude, Institutionen, aber er kann sich Vieles schnell erschließen und sich rasch orientieren. Bibelkundlich gesprochen heißt das zweierlei. Zunächst muss man den *Kanon* kennen: Welche Schriften enthält das Neue Testament, welchen Umfang haben diese Schriften, in welcher Reihenfolge stehen sie im Kanon, wer hat sie an wen geschrieben und wovon handeln sie? Auf die einzelnen Schriften angewandt bedeutet es, deren *Inhalt* grob zusammenfassen bzw. die in den Texten verhandelten *zentralen Themen* und *Leitgedanken* benennen und wiederfinden zu können. Grobgliederungen helfen dabei, wichtige Schaltstellen in den Texten zu entdecken. Die Grenzen dieses Modells liegen darin, dass die Schriften nicht so verfasst wurden, dass man sämtliche zu lernenden Aspekte bei der ersten Lektüre wahrnimmt. Ähnlich wie (europäische, v.a. deutsche) Städte und Gemeinden sind auch viele der Schriften in einem längeren Prozess entstanden, gewachsen, gesammelt, ergänzt und zusammengestellt worden. 2. Das ‚konzentrische Lernen‘: Wer ‚konzentrisch‘ lernt, geht vom Allgemeinen zum speziellen Einzelnen vor. Wie ein Mediziner sämtliche Funktionen des menschlichen Körpers in Grundzügen kennen muss, bevor er sich einem speziellen Bereich zuwendet, so muss auch der Theologe zunächst jede neutestamentliche Schrift für sich als Ganzschrift betrachten, mit einem immer enger werdenden Fokus. Wie bei ‚konzentrischen Kreisen‘ wird der

Blick für immer feinere Details geschärft. Dies wird vorrangig durch die *wiederholte Lektüre* einzelner Schriften ermöglicht und durch *Strukturüberblicke* erleichtert. 3. Das *themenzentrierte Lernen*: ‚Finden macht das Suchen leichter‘ hat der Aphoristiker Elazar Benyoëtz einmal formuliert. Das gilt besonders für die Grundfragen: ‚Was *soll* ich wissen? – Was ist *wichtig*?‘ Aufgabe eines Bibelkunde-Lehrbuchs sollte daher sein, die richtigen Fragen zu stellen. Im Laufe der zweitausendjährigen Kirchengeschichte wurden viele Fragen an die Texte herangetragen – und im Laufe einer lebenslangen Beschäftigung mit den biblischen Texten werden immer wieder neue, andere Fragen gestellt. Dieses Lehrbuch bietet daher im letzten Kapitel neben differenzierten Porträts wichtiger Gestalten des Neuen Testaments (Johannes der Täufer, Jesus, Petrus, Paulus u.a.) auch 15 Einzelthemen, auf die hin jede einzelne Schrift befragt wird (von ‚Taufe‘ bis ‚Auferstehung‘). Auf diese Weise stellt eine Bibelkunde die notwendige Grundlage für jede weitere Arbeit mit dem Neuen Testament bereit, sei es im schulischen oder kirchlichen Unterricht, in der Predigtvorbereitung, im Kindergottesdienst – sowie bei der Behandlung wissenschaftlicher und theologischer Fragen der Gegenwart. 4. Das *Auswendiglernen wichtiger Einzeltexte*: Dem Kirchenvater Johannes Chrysostomus wird nachgesagt, er habe sämtliche Texte des Neuen Testaments auswendig aus dem Gedächtnis zitieren können. Mittelalterliche Mönche lernten in der Regel ein ganzes Evangelium (oft das MtEv). Man darf skeptisch fragen, wie *exakt* der gesamte Wortlaut behalten wurde – trotzdem erscheint es auch heute noch sinnvoll, einige ‚Kerntexte‘ des Neuen Testaments zu kennen. Jedoch scheiden sich die Geister, *welche* Texte dafür anzusehen sind. Die meist getroffene Auswahl richtet sich danach, welche Texte in der Geschichte des Christentums nachhaltig rezipiert wurden, welche Bedeutung sie in dogmatischer und ethischer Perspektive oder im gottesdienstlichen und seelsorgerlichen Handeln gewonnen haben. So ist ein Text wie der Johannesprolog (Joh 1,1-18) zwar nur einer unter vielen und seine Lehre von der *Fleischwerdung des göttlichen Logos* (Joh 1,14) im Neuen Testament sogar einzigartig – trotzdem hat diese theologische Konzeption die christliche Dogmengeschichte (genauer: die Christologie) viel stärker beeinflusst als viele andere neutestamentliche Konzeptionen. Es empfiehlt sich daneben, Texte auswendig zu lernen, die wesentliche Aussagen eines Evangeliums oder Briefes prägnant zur Sprache bringen (z. B. die ‚Inhaltsangaben‘ der Apostelgeschichte [Apg 1,6-8] oder des Römerbriefs [Röm 1,16f]). Hierbei sollte es Studierenden – im Rahmen des dazu Angemerkten – überlassen werden, welche Übersetzung sie beim Auswendiglernen zugrunde legen. Meist bietet sich hierfür immer noch die (revidierte) Lutherbibel aufgrund der (meist aus dem gottesdienstlichen Kontext) ‚vertrauten‘ Sprache und Formulierungen an. Eine korrekte Wiedergabe des Inhalts ist dabei wichtiger als die wortwörtliche Übereinstimmung mit einem bestimmten ‚Text‘. Daher richten sich auch die in den Abschnitten ‚Texte zum Auswendiglernen‘ gebotenen Übersetzungen nach keiner einheitlichen Bibelausgabe, sondern basieren auf eigenen Übersetzungen, die sich teils an die NZB, teils an die Lutherbibel, bisweilen auch an die EÜ anlehnen. Sie sind als Vorschläge anzusehen. Alle vier Aspekte wurden bei der Konzeption dieses Lehrbuchs berücksichtigt. Die neutestamentlichen Schriften werden darin zunächst *einzel*n behandelt und jedes Kapitel beginnt mit einer knappen *einleitungswissenschaftlichen* Skizze, die durch die Lektüre entsprechender Lehrbücher (‚Einleitungen‘) vertieft werden kann – und sollte. Es ist zur Vertiefung des bibelkundlichen Wissens unentbehrlich.“(18ff.)

Auf allgemeinverständliche Weise eröffnet das von Detlef Dieckmann und Bernd Kollmann im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08047-5) verfasste umfangreiche (640 Seiten) informative Sachbuch **Das Buch zur Bibel. Die Geschichten, die Menschen, die Hintergründe** einem breiten Kreis von Lesenden einen theologisch und historisch fundierten Zugang zum „Buch der Bücher“ und regt eindrucksvoll zur Lektüre der biblischen Texte an. Es kann zweifellos entscheidend dazu beitragen, dass die Bibel für die Lesenden kein „Buch mit sieben Siegeln“ bleibt. Sehr anschaulich erklärt und kommentiert es komplexe theologische, geographische und historische Zusammenhänge der biblischen Überlieferungen. Dieses Buch gehört in jede – auch nicht-religionspädagogische – Bibliothek!

Nach „Abraham“ sowie „Jesus und Maria“ ist bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-63018-1) von Christfried Böttrich, Beate Ego und Friedmann Eißler das Buch **Mose in Judentum, Christentum und Islam** erschienen. In nunmehr schon bewährter Manier nähern sich die Autoren einer weiteren großen Gestalt der biblischen Überlieferung, reflektieren an ihr die Rolle des Rechtes und der Ethik und lassen Mose und seine Geschichte als Teil eines gemeinsamen Erbes sichtbar werden.

8. Schöpfungsglaube und Weltverständnis

Die Herausforderungen, die die Debatten um Kreationismus und Intelligent Design theologisch und naturwissenschaftlich aufwerfen, greift der von Bernd Janowski, Friedrich Schweitzer und Christoph Schwöbel im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2350-7) herausgegebene Band **Schöpfungsglaube vor der Herausforderung des Kreationismus** auf und bringt höchst interessant Theologen und Nichttheologen miteinander ins Gespräch. Im Vorwort geben die Herausgeber einen Einblick in den Inhalt: „Über Weltentstehung, Evolutionismus und Schöpfungsglaube wird seit einigen Jahren eine intensive Debatte geführt. Sie betrifft nicht nur theologische und naturwissenschaftliche Grundfragen, sondern auch deren Behandlung im Biologie- und Religionsunterricht. Die aktuelle Auseinandersetzung um Schöpfung und Evolution in der Schule hat deutlich gezeigt, wie wenig die entsprechenden Fragen tatsächlich geklärt sind und welche Erwartungen beide Fächer aneinander haben. Der Biologe und Schulexperte Sven Gemballa und der Religionspädagoge Friedrich Schweitzer nehmen dieses Gespräch auf und kommen zu einer Neubewertung der anstehenden Probleme. Ein neuralgischer Punkt ist in diesem Zusammenhang die ‚untaugliche Verteidigung des Glaubens‘ durch den Kreationismus, der die Bibel wortwörtlich nimmt und speziell deren Schöpfungsaussagen als naturwissenschaftlich exakte Berichte begreift. Hans-Jörg Hemminger, der Beauftragte für Weltanschauungsfragen der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, stellt die Genese und Postulate von Kreationismus und Intelligent Design ausführlich dar und plädiert dafür, den Schöpfungsglauben als Mittel, die modernen Erkenntnisse der Evolutionsbiologie theologisch zu deuten, in Kirche und Gesellschaft (wieder) anschaulich zu machen. Ein erster Ansatzpunkt dafür wäre, wie der Alttestamentler Bernd Janowski und der Neutestamentler Hans-Joachim Eckstein zeigen, dass die Eigenbegrifflichkeit des biblischen Schöpfungsglaubens und besonders die poetische Gestalt des ersten Schöpfungsberichts (Genesis 1,1-2,4a) ernst genommen und weder als Reportage über die erste Schöpfungswoche noch als naturwissenschaftlicher Traktat missverstanden wird. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen nach wie vor die Erkenntnisse von Charles Darwin, dessen 200. Geburtstags

im vergangenen Jahr landauf und landab gedacht wurde. Eve-Marie Engels, Lehrstuhlinhaberin für Ethik in den Biowissenschaften und Direktorin des Interfakultären Zentrums für Ethik in den Wissenschaften an der Universität Tübingen, geht in ihrem Beitrag der lebenslangen Auseinandersetzung Darwins mit der natürlichen Theologie nach, wie sie maßgeblich in William Paleys 'argument from design' vertreten wurde und illustriert am Beispiel Darwins den Prozess der Differenzierung von Naturwissenschaft, Naturphilosophie und natürlicher Theologie. Jürgen Moltmann weist in seinem Beitrag auf die Gefahren einer ideologischen Instrumentalisierung der Hypothese von der ‚natürlichen Selektion der Arten‘ anhand der mit ihr in Verbindung stehenden Leitmetaphern hin und unterstreicht die Aufgaben, die sich vor diesem Hintergrund für eine christliche Schöpfungstheologie stellen. Herbert Mütter untersucht als theoretischer Physiker die Fragestellungen und möglichen Konsequenzen der Experimente mit dem Large Hadron Collider (LHC), die am CERN in Genf durchgeführt werden, und macht von Seiten der naturwissenschaftlichen Kosmologie deutlich, dass die theologische Reflexion des Schöpfungsglaubens über den Bereich unserer Alltagserfahrung hinaus auch die naturwissenschaftlichen Erfahrungen einbeziehen muss, in denen auf der Basis experimenteller Forschung im Bereich der atomaren Welt der Quantenmechanik die Frage nach Woher und Wohin unseres Universums reflektiert wird. Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Verhältnis zwischen Naturwissenschaften und Theologie analysiert Christoph Schwöbel die Auseinandersetzungen zwischen dem weltanschaulichen Evolutionismus und dem Kreationismus in historischer Perspektive und im aktuellen Kontext als Debatte zwischen zwei konkurrierenden Formen des Fundamentalismus. Er geht dabei der Frage nach, welche Ressourcen christliche Schöpfungstheologie zur Diagnose und zur Therapie fundamentalistischer Fehleinstellungen ins Spiel bringen kann. Von hier aus erscheint die im Beitrag von Sven Gemballa und Friedrich Schweitzer thematisierte Behandlung naturwissenschaftlicher und religiöser Fragen in der Schulsituation als Testfall der in diesem Band angestellten Überlegungen.“(5f.)

Den Dialog intensivieren möchte auch Rosemarie Neininger in ihrer im Ferdinand Schöningh Verlag (ISBN 3-506-76937-4) veröffentlichten Bonner Dissertation **Welt verstehen – an die Schöpfung glauben. Zum Dialog zwischen physikalischer und theologischer Weltdeutung**. In ihren Schlußgedanken schreibt sie dazu: „Wie aus den bisherigen Ausführungen zu einem Dialog zwischen Naturwissenschaft und Theologie eindeutig hervorgeht, kann weder das Konfrontationsmodell noch ein Integrationsmodell harmonistischer Prägung den erstrebten Erfolg bringen. Gefragt ist vielmehr ein Dialog der auf der Basis gegenseitigen Respektierens über alle möglicherweise auftretenden Missverständnisse und sonstige Schwierigkeiten hinaus konsequent und zielorientiert weitergeführt werden kann und weitergeführt wird. Am meisten Erfolg verspricht dabei das Komplementaritätsmodell kritisch-konstruktiver Interaktion von beiden, Theologie und Naturwissenschaft, das die Eigensphären bewahrt, nicht zu rechtfertigende Übergänge vermeidet und alle Verabsolutierungen ablehnt. Dabei kann eine hinhörende und auslotende gegenseitige Befragung dem Verständnis der Wirklichkeit in all ihren Dimensionen am ehesten gerecht werden und zu Ergebnissen führen, die dem Wohl aller suchenden Menschen dienen. Zur Vorbereitung solcher Dialoge fehlt es nicht an sorgfältigen Analysen der Unterschiede, Ähnlichkeiten und Überschneidungen der beiden Bereiche, speziell aus dem angelsächsischen Raum, von denen hier einige vorgestellt wurden. Neben der Fülle an anstehenden Fragen für einen intensiven Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft, deren Klärung für die Wissenschaftler aller Disziplinen

zweifelloso eine nicht zu überschätzende Bereicherung darstellen würde, darf ein weiterer wichtiger Punkt nicht übersehen werden. Es ist der notwendige gemeinsame Kampf, die Errungenschaften der Aufklärung zu verteidigen zugunsten einer Rationalität, die Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann. Denn noch immer bildet die rationale Verantwortung die beste Gewähr für ein geglücktes Zusammenleben der Menschen. [...] Es bedarf also alles in allem eines weiterführenden konstruktiven Dialogs. Und dazu bedarf es einer dialogbereiten Theologie, dialogbereiter Naturwissenschaftler und damit einer generellen Belebung der bisher zu zögerlichen Gesprächsbereitschaft. „Diesen Zustand zu ändern ist eine der vorrangigsten Aufgaben der Theologie [...] Ohne die hohe Wertschätzung der persönlichen Glaubensgewissheit aufzugeben, muss die Theologie die Kraft des Glaubens entdecken lernen und andere entdecken lehren.“ (Polkinghorne/Welker). ‚Gott anzielen‘ (Rahner), seine Schöpfung insgesamt in den Blick zu nehmen, den Anderen wieder die Kraft des Glaubens entdecken zu lehren, ihnen zur Sicht der einen Wirklichkeit zu verhelfen und sie so wieder zu Gott dem Schöpfer hinzuführen, das ist es, was vorrangig zu tun bleibt.“(278ff.)

9. Grundriss des Christentums – Theologie heute – Kirchengeschichte – Gottesdienst

Keine Glaubenslehre im herkömmlichen Sinne soll das im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-56358-8) erschienene Buch **Das Christentum. Grundriss einer monotheistischen Religion** von Reinhard Leuze sein. In seinem Vorwort gibt der Verfasser Rechenschaft über seine Intention: „Die christliche Religion soll zunächst von außen betrachtet werden, indem sie in den Kreis der anderen monotheistischen Religionen, Judentum und Islam, eingeordnet wird und so ihr spezifisches Profil gewinnt. Dabei verfolge ich keine apologetischen Absichten: Es geht mir nicht darum, die Höchstgeltung des Christentums gegenüber diesen Religionen zu erweisen. Der Akzent liegt stattdessen auf der gemeinsamen monotheistischen Problematik, die ich als das Verhältnis von Transzendenz und Offenbarung zur Sprache bringe. Wenn sich die Religionen einer Problemstellung bewußt werden, die sie alle teilen, vermag das Denken ihre verschiedenen Sichtweisen zusammenzuführen – im Gegensatz zu einer unreflektierten Frömmigkeit, die sich gelegentlich an einem exklusiven Wahrheitsbewusstsein erfreut. Der zweite christologische Teil wird dann in das Innere der christlichen Religion führen. Hier wird sich zeigen, dass das christliche Gottesverständnis trotz der monotheistischen Gemeinsamkeit in einer Weise entfaltet werden muß, die sich die jüdische Religion und der Islam nicht aneignen können. Auch der letzte Teil, in dem die Vorstellung der Kirche und die Bedeutung der Sakramente entfaltet werden, verdeutlicht die spezifische Struktur der christlichen Religion, die sich von den anderen monotheistischen Glaubensweisen unterscheidet.“(5) Einziges Manko dieses sehr lesenswerten Buches ist der mit 70 Euro sehr hohe Preis!

Theologie hat es, will sie ihren Namen zu Recht tragen, mit Gott zu tun und will Aussagen über ihn machen, für die sie beansprucht, sie seien wahr. Doch wie kommt die Theologie zu solchen Aussagen und wie auch noch dazu, sie als wahr zu behaupten? Guido Bausenhardt hat in der Reihe ‚Grundlagen Theologie‘ im Herder Verlag (ISBN 3-451-29609-3) mit dem Titel **Einführung in die Theologie. Genese und Geltung theologischer Aussagen** ein vorzügliches theologisches Denk-Werk verfasst! Sein äußerst empfehlenswertes kluges Buch ist in drei Teile gegliedert: I Artikulationen des Glaubens – die Vorgabe der Theologie (1. Artikulationen als

Zeugnis, 2. Artikulationen im Rückgriff auf kulturelle Bestände, 3. Rezeption – Ursprung und Ziel des Zeugnisses), II Die im Zeugnis ausgelegte Erfahrung (1. Erfahrung, 2. Glaubenserfahrung, 3. Erfahrung Jesu von Nazareth als Christus) und III Theologie als dreidimensionaler Kommentar der Glaubenszeugnisse (1. Theologie – ein Vorbegriff, 2. Theologie als klärender Kommentar, 3. Theologie als kritischer Kommentar, 4. Theologie als konstruktiver Kommentar). Als werbende Einladung zur Lektüre von Bausenharts Programm einer „Theologie als Kommentar gläubiger Praxis“ mögen die zusammenfassenden Thesen dienen (456f.): „1. Der unmittelbare Gegenstand der Theologie sind Artikulationen (verschiedener Art), in denen Menschen ihren Glauben zum Ausdruck bringen. 2. Diese Artikulationen haben den pragmatischen Charakter von Zeugnissen, gründen auf Überzeugungen und wollen überzeugen. 3. Diese Zeugnisse artikulieren sich in verschiedenen Medien und unterschiedlichen Gestalten, greifen dabei zurück auf den Kontext religiös-kultureller Bestände der Tradition, die in der Rezeption aber an die (neue) Zeugnissituation angepasst/passend gemacht werden und so eine modifizierende Weiterentwicklung erfahren. 4. Gläubige Praxis bezieht sich in ihren Artikulationen auf Glaubenserfahrungen, die darin bezeugt und ausgelegt werden und so – nur so – gegeben sind. 5. In Erfahrungen wird die Wirklichkeit als persönlich bedeutsam erlebt und in immer neuen Begegnungen mit ihr in einer Weise angeeignet/eigen, die das Selbst- und Wirklichkeitsverständnis zu vertiefen und zu transformieren vermag. 6. In Glaubenserfahrungen, die den Glaubenszeugnissen zugrunde liegen, widerfährt dem Menschen *in* gegenständlichen und personalen Erfahrungen – nicht *a/s* solcher – Gott, und der wird darin mit-erfahren als ansprechender und in Anspruch nehmender Gott, der Menschen über die Grenzen eigener Möglichkeiten hinauslockt und -trägt in eine nur von Gott selbst zu gewährende Erfüllung ihrer selbst. 7. Die christlich paradigmatische und normative Glaubenserfahrung geschieht in der Begegnung mit Jesus von Nazareth, dessen göttliche Qualität darin mit-erfahren wird und ihn als ‚Christus‘, als ‚Sohn Gottes‘, als ‚Herrn‘ zu verstehen und zu bekennen erlaubt, ja ‚nötigt‘. 8. Wie wiederholte Erfahrungen einen erfahren, zum Experten werden lassen, so wächst ein Gespür auch für Glaubenserfahrungen, in denen Gott wieder erkannt wird, ein ‚sensus fidei‘, der auch in überraschenden, selbst in verstörenden Erfahrungen nicht aufgibt, Gott zu suchen in der Erwartung, ihm auch darin begegnen zu können. 9. Theologie hat es in spezifischer Weise mit den Artikulationen solcher Glaubenserfahrungen zu tun: als klärender, kritischer und konstruktiver Kommentar. 10. Auf Klärung zielt die kommentierende Theologie, indem sie im Spektrum der theologischen Disziplinen die Bedingungen der Möglichkeit von Glaubenserfahrungen denkend zu erhellen sucht: einen Gott, der erfahren lässt, den Menschen als einen, der Gott erfahren kann, schließlich die Legitimität der Kategorie Erfahrung in der Begegnung von Gott und Mensch überhaupt. 11. Kritisch wendet sich die kommentierende Theologie den Artikulationen der Glaubenserfahrung selbst zu, weil sie diese Artikulationen auch der Unangemessenheit ihrer Auslegung dieser Erfahrung verdächtigt und so die Wahrheitsfrage stellt und Kriterien solchen Urteils ins Spiel bringt. 12. Konstruktiv ist die kommentierende Theologie, wenn es ihr gelingt, die Artikulationen glaubenserfahrener Menschen in ihre Wahrheit hinein zu begleiten und diesen Glaubenden zu helfen, das sagen, das tun, das zeigen/sehen lassen zu können, was sie eigentlich sagen, tun und zeigen/sehen lassen wollen (müssen).“

Was haben wir unter reformatorischer Theologie zu verstehen, und welche Potentiale bietet das Erbe der Reformation für unsere Gegenwart? Diese Fragen stellt der prägnante erste Band der im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17800-0)

veröffentlichten neuen Reihe „Theologische Studien. Neue Folge“ **Reformatorische Theologie im 21. Jahrhundert** von Ulrich H. J. Körtner weniger in historischer als in systematischer Absicht. In seinem Vorwort schreibt der Autor: „So notwendig es zunächst ist, sich historisch über das Grundanliegen der Reformation, ihrer inneren Einheit und Vielfalt zu verständigen, geht es im Folgenden doch nicht in erster Linie um eine kirchengeschichtliche Bestandsaufnahme, welche die Sache fachlich Berufenerer ist, sondern um systematisch-theologische Zugänge zu der Gedankenwelt der Reformatoren des 16. Jahrhunderts. So sehr die Reformation auch die Moderne vorbereitet hat und bis heute prägt, so sehr ist das reformatorische Erbe gravierenden Transformationsprozessen ausgesetzt, in denen Versuche einer Neuaneignung reformatorischen Denkens Erscheinungsformen der Distanzierung und Fremdheitserfahrungen gegenüberstehen. Ist für die einen das theologische Erbe der Reformation die Norm ihres eigenen Denkens, so für andere Gegenstand der Kritik, wobei die Theologie der Reformatoren nicht nur zwischen den Konfessionen, sondern auch innerhalb des Protestantismus dem Konflikt der Interpretationen ausgesetzt ist. Reformatorische Theologie, wie der Begriff hier gebraucht wird, ist nicht mit der historischen Rekonstruktion der Theologie der Reformatoren oder einer Quersumme ihres Denkens zu verwechseln, auch nicht mit einer ungeschichtlichen Wiederholung theologischer Lehraussagen des 16. Jahrhunderts. Gemeint ist vielmehr eine gegenwartstaugliche Theologie, die sich an den grundlegenden Einsichten der Reformation orientiert. Eine sich an der Reformation orientierende Theologie ist von der Überzeugung getragen, dass die Werke eines Luther, eines Zwingli, eines Melancthon oder eines Calvin unserer Gegenwart Maßgebliches zu sagen haben und auch für uns eine Schule theologischer Urteils- und Kritikfähigkeit sind. Reformatorische Theologie in dem hier in Rede stehenden Sinne lässt sich freilich nur so treiben, dass die Sachanliegen der Reformation in anderen Worten als denen des 16. Jahrhunderts formuliert werden, während die bloße Wiederholung reformatorischer Theologoumena in der Gefahr steht, die Sache der Reformatoren zu verfehlen. Jeder Versuch einer Neuformulierung reformatorischer Grundgedanken stellt ein Wagnis dar, ist aber aufgrund des hermeneutischen Problems aller Theologie eine unabweisbare Aufgabe. Die vorliegende Skizze reformatorischer Theologie geht davon aus, dass die Lehre von der bedingungslosen Annahme und Rechtfertigung des Gottlosen und die aus ihr abgeleitete Kirchenkritik nicht der alleinige Inhalt, wohl aber das theologische Zentrum der Reformation ist. Nach einem einleitenden Kapitel zum Begriff des Reformatorischen wird darum zunächst nach der Bedeutung der Rechtfertigungslehre für unsere Gegenwart gefragt. Die Rechtfertigungslehre aber ist als Freiheitslehre zu verstehen, deren Impulse und Implikationen für das Freiheitsproblem in der Moderne im dritten Kapitel diskutiert werden. Maßstab und Quelle christlichen Glaubens und Lebens aber ist nach reformatorischem Verständnis die Bibel, verstanden und gelesen als Heilige Schrift, weil in ihr das gewiss machende Evangelium von der bedingungslosen Rechtfertigung des Gottlosen ursprünglich und maßgeblich bezeugt wird. Das reformatorische Schriftverständnis und seine Bedeutung für die Gegenwart sind Gegenstand des vierten Kapitels. Überlegungen zum Verhältnis von Reformation und Moderne im fünften Kapitel sollen meine Skizze reformatorischer Theologie abschließen.“(7f.)

Hilfreiche Impulse zur Darstellung des reformatorischen Forschungsgegenstandes in allgemeinverständlicher, aktueller und zu selbstständiger Vertiefung anleitender Übersicht bietet in gewohnter Weise das in zweiter Auflage bei Mohr Siebeck UTB von Albrecht Beutel herausgegebene Standardwerk **Luther Handbuch**, das durch

die vier Teile „Orientierung“ (I. Lutherausgaben, II. Hilfsmittel und III. Lutherforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts), „Person“ (I. Traditionen, II. Aneignungen, III. Beziehungen und IV. Prägungen), „Werk“ (I. Gattungen, II. Themen und III. Strukturen) sowie „Wirkung und Rezeption“ (I. Im Zeitalter der lutherischen Bekenntnisbildung und Orthodoxie, II. Im Zeitalter von Pietismus und Aufklärung, III. Im 19. Jahrhundert und IV. Im 20. Jahrhundert) klar gegliedert ist und detailliert informiert.

Einem weiteren großen Reformator widmet sich das bei Mohr Siebeck UTB (ISBN 3-8252-3417-1) erschienene informative Buch **Melanchthon** von Nicole Kuroпка. Sie schreibt zum Aufbau des Buches: „Um eine historische Person im Profil darzustellen, bieten sich zweierlei Vorgehensweisen an. Die eine stellt in einer Biographie das gesamte Leben und Wirken im geschichtlichen Kontext dar, die andere ordnet das geistige Gedankengebäude nach systematischen Aspekten und fasst es in seinen geistesgeschichtlichen Entwicklungen und Veränderungen zusammen. Die Stärke einer Biographie liegt darin, dass das Handeln in Wort und Tat in die historischen Gegebenheiten eingebettet und so die Person im Rahmen ihrer Zeit und der jeweiligen Probleme und Auseinandersetzungen verstanden wird. Die systematische Zusammenschau hingegen arbeitet zentrale Themen und Schwerpunkte deutlicher heraus, als dies in einer Lebensgeschichte möglich ist. In diesem Buch wird die systematische mit der geschichtlichen Darstellung kombiniert, um der vielfältigen Wirksamkeit Melanchthons in ihrem historischen Kontext gerecht zu werden. Melanchthons Wechsel nach Wittenberg stellt einen wichtigen Einschnitt in seinem Leben dar. Daher wird in einem ersten Kapitel seine biographische und intellektuelle Herkunft bis zu seiner Berufung als Griechischprofessor erörtert. Es schließen sich vier Kapitel mit den folgenden Schwerpunkten an: Sprachwissenschaft, Theologie, Pädagogik und Ethik. Damit sind grundlegende Bereiche der Wirksamkeit Melanchthons benannt, welchen er sich im Laufe seines Lebens durchgängig widmete. Er stellte sein humanistisch geprägtes Sprachverständnis in den Dienst der Reformation (Kapitel 2: Reform der Sprache) und wendete seine wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse auf die theologische Arbeit an (Kapitel 3: Reform der Theologie), wobei er in beiden Bereichen seine Arbeit entsprechend den jeweils wechselnden Bedürfnissen der Zeit immer wieder aktualisierte. Dabei vertrat Melanchthon nicht nur eine gebildete Theologie, sondern forderte zugleich Bildung für jedermann und setzte sich für Schulgründungen, für die Bildung der Gemeindeglieder sowie für eine Reform des Theologiestudiums (Kapitel 4: Reform der Bildung) ein. Er ließ das konkrete moralische Verhalten der Menschen nicht außer Acht und widmete sich intensiv der Ausformulierung einer protestantischen Ethik (Kapitel 5: Glaube und gute Werke). Die letzten drei Kapitel stellen Melanchthons Wirken im Verlauf der geschichtlichen Ereignisse und Entwicklungen dar. Zeitlebens verpflichtete sich Melanchthon der wissenschaftlichen Theologie, die zur rechten Lehre der einträchtigen, wahren Kirche führt. Daher verdient die Frage nach der kirchlichen Einheit besondere Beachtung. Kapitel 6 zeichnet die Zeit von Melanchthons Amtsantritt in Wittenberg bis zum Augsburger Reichstag 1530 nach. Das siebte Kapitel behandelt die weiteren Entwicklungen über die Reichsreligionsgespräche (1540/41) bis hin zu Luthers Tod (1546), um abschließend im achten Kapitel die Ereignisse der letzten Lebensjahre Melanchthons darzulegen. Der Augsburger Reichstag 1530 und Luthers Tod kennzeichnen dabei nicht nur Zäsuren im Laufe der reformationsgeschichtlichen Ereignisse, sondern können auch als wichtige Stationen in Melanchthons Biographie gewertet werden. Bis zum Augsburger Reichstag 1530 war Melanchthon noch von der Hoffnung auf eine

friedliche Klärung des kirchlichen Streits erfüllt. Dieser Optimismus zerbrach in Augsburg. Zwar unterließ er es auch in den folgenden Jahren nicht, um die Einheit der wahren Kirche zu ringen, jedoch nahm seine Kritik an den verschiedenen theologischen Gegnern inhaltlich und sprachlich deutlich an Schärfe zu. Mit Luthers Tod änderte sich schließlich die Situation für die Wittenberger Reformation grundlegend. Durch den Verlust dieser Führungspersönlichkeit brach die Pluralität der protestantischen Theologie offen zutage. Die Frage nach der einen, wahren Lehre entwickelte sich somit zu einem innerprotestantischen Thema. Um einen umfassenden Einblick in Melanchthons Leben und Wirken zu ermöglichen, musste aus der Fülle der vorhandenen Informationen und Themen ausgewählt werden. Folglich können weitere wichtige Themenbereiche, wie z. B. die Abendmahls- oder die Willenslehre, nur kurz angesprochen werden.“(9ff.) Die Lektüre dieses Buches weckt zweifellos Lust auf mehr Wissen über Melanchthon.

Verständlich und präzise erklärend führt das im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-61049-7) erschienene Buch **Was geschieht im Gottesdienst? Zur theologischen Bedeutung des Gottesdienstes und seiner Formen** von Jochen Arnold in liturgische Grundfragen ein. Der Verfasser möchte es als eine Hilfe verstehen in liturgischen Grundfragen auskunftsfähig zu werden: „Ich möchte dazu anregen, die theologischen Grundlagen sowie die traditionellen und aktuellen Formen des Gottesdienstes besser kennen zu lernen, um daraus einen eigenen Standpunkt zu entwickeln für eine existenzielle Theologie des Gottesdienstes. Mit anderen Worten: Ich möchte nicht nur ein Wissen über Liturgie vermitteln, sondern dazu anregen, den Gottesdienst als Mitte der Gemeinde und als Lebens- und Kraftquelle des Glaubens (wieder) zu entdecken. Was geschieht im Gottesdienst? Auf den ersten Blick klingt diese Frage recht harmlos. Man könnte sie als Auftrag verstehen, das zu beschreiben, was in einem Gottesdienst der Reihe nach ‚dran ist‘. Gewiss spielt dieser ‚agendarische‘ Aspekt auch eine Rolle. Aber er wird dem theologischen Anspruch der Frage nicht gerecht. Neben der Außenschau (wer spricht/singt/spielt was wann?) gibt es auch eine Innenperspektive: Was berührt? Was vergewissert? Was rüttelt auf und ermutigt? Sehr schnell sind wir damit bei der aufregenden Frage nach dem Verhältnis menschlichen und göttlichen Handelns im Gottesdienst. Was können wir dazu tun, dass ein Gottesdienst gelingt, dass es ein ‚guter, schöner, ermutigender, einladender‘ etc. Gottesdienst wird? Was ist dabei Tun des Menschen und was ist uns als Werk Gottes schlechterdings unverfügbar? Ich breche diese Überlegungen hier ab, nicht weil sie es nicht wert wären, diskutiert zu werden, sondern weil sie gleichsam als ein Querschnittsthema immer wieder in unseren Darlegungen auftauchen sollen. Neben der ‚Außen‘- und ‚Innenseite‘ des Ereignisses Gottesdienst ist noch ein zweites Problem in unserer Frage enthalten, das momentan sowohl in der kirchlich-ökumenischen als auch in der wissenschaftlich-theologischen Debatte höchst kontrovers diskutiert wird. Kann man überhaupt von ‚dem Gottesdienst‘ sprechen? Oder müsste man sich nicht besser auf die besondere Form eines spezifischen Gottesdienstes (z.B. evangelische Messe; kath. Messe; göttliche Liturgie, Predigtgottesdienst, Taufgottesdienst, alternativer Gottesdienst usw.) beschränken, um etwas Genaueres sagen zu können? Um es kurz zu machen: Wir wollen dieser Frage hier keinesfalls ausweichen, sondern vielmehr mutig behaupten, dass alle christlichen Gottesdienste ihrem Wesen nach verwandt und daher auch gemeinsam verhandelbar sind: Ob Familiengottesdienst mit dem Kindergarten oder Gospelgottesdienst, ob klassische liturgische Feier im Stil der Messe oder ein schlichter Predigtgottesdienst, ob Thomasmesse, Nachteulengottesdienst oder Go special – solche Vielfalt ist charakteristisch für den

evangelischen Gottesdienst. Aber gerade darin behaupten sich die zentralen Strukturmomente des Gottesdienstes, die schon der Evangelist Lukas für die frühchristliche Gemeinde herausgestellt hat: ‚Sie blieben aber beständig in der Apostel Lehre und in der Gemeinschaft und im Brotbrechen und im Gebet.‘ (Apg 2,42). Diese zentralen Elemente liturgischen Handelns verbinden uns – wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung – durchaus mit den Geschwistern in der Ökumene. Hier haben sich in den letzten Jahrzehnten zwei Grundeinsichten etabliert, die sich in knapper Form folgendermaßen darstellen lassen: 1. Jeder Gottesdienst ist durch ein dialogisches Wechselspiel geprägt, bei dem Gott sich uns gnädig mitteilt und wir uns ihm hörend und antwortend zuwenden. Sowohl katholische als auch evangelische Theologinnen und Theologen betonen dabei die sachliche Unumkehrbarkeit dieser beiden Aspekte: Zuerst handelt und redet Gott, daran hängt sich unser Glaube, der sich seinerseits in Klage und Lob, Bitte und Dank wieder an Gott wendet. Das ist das Eine. Das Zweite schließt sich dem an, ja folgt notwendigerweise daraus: 2. Jeder Gottesdienst ist Angelegenheit der ganzen Gemeinde. ‚Gemeinde feiert Gottesdienst.‘ So beschreibt es das Evangelische Gottesdienstbuch mit seinem ersten Kriterium. Gottesdienst wird dort seinem Auftrag und seiner Verheißung gerecht, wo die Gemeinde nicht nur Zuschauerin ist, sondern sich aktiv mit Singen, Beten, ja sogar in der Verkündigung, einbringen kann. Das II. Vatikanische Konzil spricht daher von der ‚aktiven Teilnahme‘ (actuosa participatio) der Gemeinde innerhalb der Liturgie, was sich u.a. in der Verwendung der Volkssprache (anstelle des Lateinischen) bemerkbar macht. Wir wagen also, selbst wenn wir uns im Folgenden in der Regel auf evangelische Gottesdienste beziehen, das große Thema Gottesdienst auch ökumenisch zu bedenken, und vertreten damit die Überzeugung, dass sich der Gottesdienst nicht im konfessionellen Binnenraum, sondern nur in ökumenischer Weite beschreiben lässt und zwar als evangelischer, d.h. dem Evangelium von Jesus Christus gemäßer Gottesdienst.“(7ff.)

10. Religionsdidaktische Materialien

a) Bibelausgaben

Die biblischen Texte über „Als die Welt Geburtstag hatte“, „Die Arche Noah“, „Gute Reise, kleiner Mose“, „David und Goliath“, „Daniel in der Löwengrube“ sowie „Jona und der Wal“ sind im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30205-0) unter dem Titel **Das große Bilderbuch der Bibelgeschichten** zusammengefasst und mit anregenden Illustrationen versehen erschienen.

Kindern wahrhaftig Lust zu machen die Bibel zu entdecken gelingt auch Peter Spangenberg als Erzähler und Fariba Gholizadeh als Illustratorin in ihrer im Schwabenverlag (ISBN 3-7966-1489-7) veröffentlichten Kinderbibel **Die KleineUndGroßeLeuteBibel**, die „Appetit“ auf mehr wecken möchte. In seiner Einleitung schreibt der Verfasser: „Viele Erwachsene haben nie richtig gelernt, in der Bibel zu lesen oder sie zu verstehen. Weil die Bibel so unwahrscheinlich wichtig ist für unseren Glauben und für unser Leben, habe ich mich an die Arbeit gemacht und dieses wunderbare Buch für dich sozusagen in eine neue Sprache gebracht. Nicht die ganze Bibel findest du in dieser Kinderbibel. Aber lies erst mal, oder lass dir vorlesen. Vielleicht kriegst du ja ‚Appetit‘ auf mehr. Und vielleicht hörst du eines Tages, wie Gott aus den alten Geschichten zu dir redet.“ (13) Eine außergewöhnliche Künstlerbibel mit einer Auswahl der wichtigsten und schönsten Texte des Alten und Neuen Testaments auf der Grundlage der Einheitsübersetzung ist im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-06548-9) unter dem Titel **Die Bibel in Bildern** mit

großartigen Illustrationen von Quint Buchholz erschienen. Die sinnvollen und sinnlichen Bilder sind von einer immensen Tiefe und Imaginationskraft! Diese Bibelausgabe ist mit jeder der zweihundertachtzig Seiten und jedem der achtzig farbigen Abbildungen die insgesamt 39,99 Euro wert und wird sicher den Weg in sehr viele Familien, Schulen und Gemeindebüchereien finden.

b) Theologie und Literatur

Ein bewundernswertes opus magnum legt Karl-Josef Kuschel mit seiner im Patmos Verlag (ISBN 3-491-72423-5) erschienenen reichhaltigen Studie **Jesus im Spiegel der Weltliteratur. Die Bilanz eines Jahrhunderts. Originaltexte und Einführungen** vor. Der Verfasser schreibt zur Textauswahl und zu den Einführungen in seinem sehr zu empfehlenden Buch: „Um die Textflut zu kanalisieren, legt sich eine chronologische, gattungsmäßige und rezeptionsästhetische *Beschränkung* nahe. Das heißt: Aufgenommen wurden Texte des 20. Jahrhunderts, darunter nicht solche aus dem Bereich des Dramas oder der Lyrik, sondern ausschließlich aus dem Bereich der Prosa, vornehmlich aus Romanen, und besonders von solchen Autorinnen und Autoren, die man zur ‚Weltliteratur‘ zählen kann oder deren Texte weltliterarisches Niveau haben. [...] Was die *Textgestalt* angeht, habe ich mich bemüht, möglichst geschlossene Einheiten vorzulegen. In den meisten Fällen wurden ganze Kapitel aus den Romanen ungekürzt ausgewählt (z. B. James Joyce ‚Ulysses‘) oder ganze Sinn-Einheiten präsentiert (z. B. Max Frisch ‚Tagebuch‘) oder Prosa-Stücke in voller Länge präsentiert (z. B. Dürrenmatt ‚Pilatus‘). Auf diese Weise wollte ich als Herausgeber möglichst wenig ‚Schnitte‘ dem Leser zumuten. Die kompositorische Einheit sollte bewahrt werden – aus Respekt vor dem Künstler, der sich nun einmal für diese Länge entschieden hat. Unter den hier ausgewählten Prosatexten wurden nur solche berücksichtigt, in denen die Gestalt Christi entweder direkt literarisch gestaltet (der Jesus-Roman in all seinen Variationen) oder in denen durch Stellvertreterfiguren oder durch Grundereignisse ein Bezug zur Christusgestalt oder zur Christusüberlieferung eindeutig erkennbar oder wo durch unzweideutige literarische Signale ein jesuanischer oder christologischer Bezug durch den Autor oder die Autorin zum Verständnis des Textganzen vorgegeben ist. Gerade das riesige Feld der indirekten Jesus-Darstellungen zu dokumentieren konnte hier nicht das Interesse sein. Ich mußte mich auf einige repräsentative Beispiele beschränken, die es in der Weltliteratur dieses Jahrhunderts gibt. Was umgekehrt heißt: Ich lege hier keinen ‚endgültigen Kanon‘ überzeitlicher Werke vor, den es zu keinem Thema gibt. Wohl aber lege ich Texte vor, die sich in diesem Jahrhundert durchgehalten, also in Sachen Jesus auch international eine bleibende Rezeption erfahren haben. Insofern ist diese Auswahl nicht kanonisch, aber auch nicht beliebig. Es sind maßgebende Texte maßgebender Autoren in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Ergänzungen aus anderer Perspektive und anderen Rezeptionserfahrungen sind dabei nicht nur erlaubt, sondern willkommen. Diese Bilanz ist offen für kreatives Mitdenken. Zu den Einführungen: Das Besondere dieser bilanzierenden Studie sollen die Einführungen und die Verweise auf vertiefende Literatur sein. In der Regel enthalten Textsammlungen ausschließlich die ausgewählten Stücke, versehen bestenfalls mit einer Quellenangabe. Hier wollte ich bewußt eine andere Form wählen, nicht zuletzt mit Blick auf viele Kolleginnen und Kollegen in der Unterrichtspraxis von Erwachsenenbildung, Akademien, Schulen oder Hochschulen. Gerade von ihnen wurde ich in den letzten 20 Jahren – bei Fortbildungsveranstaltungen in Sachen Theologie und Literatur – immer wieder ermutigt, Texte mit Interpretationshilfen vorzulegen, also eine *Mischform* zu wählen

zwischen Monographie und Anthologie. Diese Form lege ich hier vor: eine mit ausführlichen Verstehenshilfen versehene Textsammlung. Die *Einführungen* haben den Sinn, den Leser auf die Lektüre des Textes vorzubereiten. Sie sollen ihn zunächst unabhängig machen von weiteren Quellenwerken. Sie sollen genügend Informationen über Entstehungsbedingungen des Textes, lebens- und werkgeschichtlichen Kontext, Erzählperspektive, konzeptionelle Vorentscheidungen und narrative Strategien enthalten, um den Text besser verstehen zu können. Dabei handelt es sich – aus Raumgründen – um die nötigsten Grundinformationen. Über Autorinnen und Autoren dieses Formats wären gerade zum Jesus-Thema umfangreiche Monographien nötig, die es nur in wenigen Fällen gibt (z. B. zu H. Böll). Die Einführungen beschränken sich auf das Unverzichtbare und berücksichtigen dabei möglichst den neuesten Forschungsstand, wie er sich vornehmlich, aber nicht ausschließlich, in der *deutschsprachigen Forschung* spiegelt. Ein anderes Verfahren hätte den Rahmen dieser Einführungen gesprengt. Ich stütze mich also bei meinen Kommentaren vornehmlich auf die deutschsprachige Forschung und auf die fremdsprachige nur, insofern sie mir unverzichtbar erschien und mir quellenmäßig überhaupt zugänglich war. Von den in ‚*Literatur zur Vertiefung*‘ angegebenen Titeln her aber gewinnt der weiter interessierte Leser ohne weiteres Zugang auch zur fremdsprachigen Forschung. Deshalb habe ich in diesen Rubriken eine Mischung aus Grundliteratur und Spezialliteratur vorgelegt.“ (256ff.)

Zu Grenzgängen zwischen Literatur und Theologie fordert auch Jan-Heiner Tück in seinem im Matthias-Grünwald-Verlag (ISBN 3-7867-2837-5) veröffentlichten Buch **Hintergrundgeräusche. Liebe, Tod und Trauer in der Gegenwartsliteratur** auf. Der Autor stellt zunächst drei literaturtheologische Zugänge vor als Antwort auf die Frage, wie ein Ausgangspunkt gefunden werden kann für den theologischen Dialog mit einer Gegenwartsliteratur, für deren Selbstverständigung Gott als Referenzgröße weithin verblasst ist: „Es wäre sicher wenig sinnvoll, das Gespräch allein auf der theologischen Ebene anzusiedeln und nach ausdrücklichen Artikulationen des Glaubens oder Nichtmehrglaubens zu fragen. Aussichtsreicher dürfte es sein, die Auslotung menschlicher Möglichkeiten angesichts von Glück und Liebe, Schuld und Verzeihen, Krankheit und Tod in den Blick zu nehmen und darauf zu achten, wie menschliche Selbstvergewisserung im Horizont des Gottesverlustes literarisch thematisiert wird. In der Geschichte lassen sich – typologisch – drei Zuordnungen von Theologie und Literatur aufweisen: (1) In einer gewissen Nähe zur klassischen Apologetik dominierte im Blick auf das Verhältnis von Theologie und Literatur zunächst das *Kontrastmodell*. Schon bei Tertullian, Tatian und Augustinus bildete sich in der Epoche der Kirchenväter eine eher kritisch-ablehnende Haltung gegenüber der profanen Literatur – vor allem des Theaters – heraus. Vom Wahrheitsanspruch der Offenbarung aus wurde Dichtung – nicht selten auf den Spuren Platons – als lügnerische Erfindung des Menschen abgetan. Dabei war den Kirchenvätern durchaus bewusst, dass auch die Wahrheit der Offenbarung in den biblischen Schriften poetisch zur Darstellung gelangt. So schrieb Tertullian: ‚Wenn du an der Bühnenliteratur Gefallen findest – wir haben genug Literatur, genug Verse, genug Lebensweisheiten, auch genügend Lieder und Stimmen – und zwar keine Dichtungen (*fabulae*), sondern Wahrheiten (*veritates*), keine komplizierten Fiktionen (*strophae*), sondern ungekünstelte Aufrichtigkeit (*simplicitates*).‘ Neben dem Vorwurf der lügnerischen Fiktion an die Adresse der antiken Dichter, welche die Götter in ihren Leidenschaften oft menschlicher als die Menschen darstellten, begegnet in der Patristik geradezu stereotyp der Vorwurf der moralischen Verwerflichkeit der literarischen Sujets. Ungeachtet dieser Vorwürfe, die bis zu Beginn der Neuzeit im-

mer wieder erhoben wurden, wurde im Mittelalter das Traditionsgut der griechischen und lateinischen Klassiker – Homer, Vergil, Horaz, Ovid – in den Kanon des christlichen Bildungssystems übernommen, allegorisch umgedeutet und für die christliche Weltdeutung in Dienst genommen. Der Kontrast zwischen theologischer Wahrheit und literarischer Fiktion wurde, wenn man so will, erfolgreich harmonisiert. Mit der Emanzipation von Kunst und Literatur aus kirchlichen Vorgaben wurde Dichtung spätestens mit dem Übergang zur Neuzeit autonom. ‚Die Kunst erhebt ihr Haupt, wo die Religionen nachlassen.‘ Damit tun sich neue Konfliktlinien auf, die produktiv bearbeitet werden wollen. (2) In einer gewissen Nähe zu theologischen Versuchen, die auf eine Aussöhnung mit der Moderne abzielen, steht das *Konvergenzmodell*, das den neuzeitlichen Bruch zwischen Religion und Kultur durch eine programmatisch *christliche Literatur* aufzufangen versuchte. Bereits in der romantischen Bewegung (Joseph von Eichendorff, Clemens Brentano, Novalis etc.) hatte sich ein Gegenprogramm zum Deismus der Aufklärung, zur ‚kalten Vernunft‘ der Moderne formiert, – ein Programm, das paradoxerweise selbst noch einmal jene Entfremdung zwischen aufgeklärter Reflexionskultur und christlicher Religion spiegelte, welche es eigentlich überwinden wollte. Auch die zweite große Welle christlicher Literatur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die von renommierten Schriftstellern getragen wurde (Renouveau catholique, Graham Greene, Thomas Stearns Eliot, Reinhold Schneider, Gertrud von le Fort, Elisabeth Langgässer etc.), vermochte es trotz allem Bemühen, die Gegenwartskultur durch christliche Impulse zu prägen, nicht, den Bruch zwischen Religion und Kultur zu überwinden. Das Bemühen eines Teils der Nachkriegsgermanistik, einer ‚Literatur der Krisis‘ eine ‚Literatur aus dem Glauben‘ entgegenzustellen, um dadurch ‚die Rückgewinnung der Übernatur als eines Teils der Wirklichkeit‘ zu fördern und zugleich das ‚Diesseits und Jenseits zu einer Einheit‘ zu verbinden, konnte sich ebenfalls nicht durchsetzen. (3) Das Bemühen, das Gespräch zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen im Sinne einer wechselseitigen Offenheit vorurteilsfrei zu führen, wird durch das Modell einer *Anknüpfung im Widerspruch* aufgenommen, das theologische Vereinnahmungsinteressen und Überlegenheitsattitüden vermeidet und Literatur in ihrer ästhetischen Autonomie anerkennt. Literatur kann hier zu Wort kommen, ohne als anonym christlich gedeutet oder als moralisch bedenklich disqualifiziert zu werden. Das II. Vatikanum hat ausdrücklich die Eigenständigkeit der Literatur gewürdigt, in der Pastorkonstitution *Gaudium et spes* heißt es: ‚Auf ihre Weise sind auch Literatur und Kunst für das Leben der Kirche von großer Bedeutung. Denn sie bemühen sich um das Verständnis des eigentümlichen Wesens des Menschen, seiner Probleme und seiner Erfahrungen bei dem Versuch, sich selbst und die Welt zu erkennen und zu vollenden; sie gehen darauf aus, die Situation des Menschen in Geschichte und Universum zu erhellen, sein Elend und seine Freude, seine Not und seine Kraft zu schildern und ein besseres Los des Menschen vorausahnen zu lassen. So dienen sie der Erhebung des Menschen in seinem Leben in vielfältigen Formen je nach Zeit und Land, das sie darstellen‘ (Art. 62). Bemerkenswert ist, dass das Konzil die ästhetische Würdigung der Literatur mit einer Betonung ihrer *anthropologischen Relevanz* verknüpft. Glanz und Elend des Menschen, die radikale Fraglichkeit des Lebens, die gerade in Grenzsituationen aufbricht, aber auch das nüchterne Absehen von jeder transzendenten Deutungsperspektive wird zur Herausforderung für eine gläubige Weltinterpretation, welche die Suchbewegungen der Gegenwart solidarisch und kritisch zugleich mitvollzieht. Die rückhaltlose Ehrlichkeit in der Wahrnehmung menschlicher Erfahrungen – gerade da, wo sie abgründig sind und ins Ungewisse führen – wird zur Anfrage an den gelebten Glauben, der sich allzu oft mit

Gewohnheiten und vorgestanzten Antworten über existenzielle Schwierigkeiten hinwegtäuscht. Der sensible Umgang mit Sprache, der sich in der Literatur findet, kann darüber hinaus für die Theologie ein heilsamer Anstoß sein, an der sprachlichen Vermittlung des Glaubens immer wieder neu zu feilen, ohne die Differenz zwischen poetischer Erzähl- und argumentativer Reflexionssprache einzuebneten. Gleichzeitig braucht die Theologie bei allen Anknüpfungsmöglichkeiten das eigene Profil nicht zu verstecken, sie kann und muss auch Rückfragen stellen. Sie ist der Überzeugung, dass Gott – ihr ureigenes Thema – um seiner selbst willen interessant ist. Daher geht sie davon aus: *Dort, wo Gott als Wirklichkeit nicht mehr wahrgenommen wird, fehlt in der Wahrnehmung der Wirklichkeit selbst etwas*. Die Differenzen zwischen literarischer Weltdeutung, die ohne Gott auskommt, und theologischer Reflexionskultur, welche die menschlichen Gegebenheiten *sub specie Dei* thematisiert, können und müssen daher offen angesprochen werden. Anders als in den bislang dominanten Formen von Literaturtheologien, welche ihr Erkenntnisinteresse primär auf motivgeschichtliche Untersuchungen oder explizit religiöse Aussagen fokussieren, soll in den hier versammelten fünf Essays vor allem auf der *anthropologischen Ebene* danach gefragt werden, wie Erfahrungen von Freundschaft und Liebe, aber auch von Leid, Trauer und Tod literarisch implizit mit Sinn- und Glaubensdiskursen verbunden werden.“ (23ff.) Sodann führt er in seine Studien ein: „*Rebellion gegen Gott* (I). Eine Lektüre des Bestsellers von Pascal Merciers (ein Pseudonym von Peter Bieri) *Nachtzug nach Lissabon* bildet den Auftakt. Hier wird die Faszination an der ästhetischen Dimension der katholischen Glaubenswelt mit harten Rückfragen verbunden, die ihre Kraft aus dem Argumentationsarsenal der klassischen Religionskritik beziehen. Schon der Ort Lissabon spielt auf das Erdbeben von 1755 an, das die klassischen Gottesrechtfertigungsstrategien in die Krise führte. Die Rückfragen an die Existenz Gottes, die aus der Erfahrung von Leid und Unrecht resultieren, werden in Form von Aufzeichnungen ebenso pointiert wie sprachmächtig vorgetragen. Negativität und Leid, ungesühntes Unrecht und sinnlose Vergeudung werden als so bedrückend empfunden, dass der Glaube, nicht mehr glauben zu können, am Ende zu einer ‚Rebellion gegen Gott‘ führt. *Liebe, Tod und Trauer* (II). Der literarische Umgang mit Verlusterfahrungen, wie er in Ulla Berkewicz‘ Buch *Überleben* (2008) zur Darstellung gelangt, soll in einem zweiten Essay in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden. Hier steht die Trauer um den Tod des geliebten Anderen im Zentrum, eine Trauer, die sich im Horizont des Glaubensverlustes artikuliert und eindringliche Reflexionen über die weithin agnostische Gegenwartskultur der Spätmoderne anstößt: Die Angst vor dem Tod, die heute untergründig das Denken und Fühlen der Menschen beherrscht, sei eine Folge des Unglaubens; der permissive Hedonismus der Spaßgesellschaft versuche das Hintergrundgeräusch des Todes zu verdrängen. *Melancholie und Glück* (III). Komplementär zu Berkewicz‘ expressiver Trauerarbeit, die sich zur Bewältigung einen eigenen synkretistischen Symbolkosmos schafft, werden in einem weiteren Essay die jüngsten Geschichten von Judith Hermann gelesen. Signifikant für ihr Buch *Alice* (2009), das fünf Variationen auf das Thema ‚Sterben, Weiterleben und Zurückbleiben‘ versammelt, ist der geradezu asketische Verzicht auf jeden Deutungsversuch im Angesicht des Todes. Religiöse Bewältigungsstrategien der Trauer bleiben ausgespart, sei es, dass sie nicht zur Verfügung stehen, sei es, dass sie literarisch nicht artikulationsfähig sind, weil die Worte fehlen oder verbraucht sind. Es ist, wie es ist – und es gilt mit der Faktizität der Dinge, mit dem flüchtigen Glück ebenso wie mit dem plötzlichen Einbruch des Todes, zurande zu kommen. Trotz einer gewissen Abgeklärtheit, mit der das endgültige

Verschwinden der anderen literarisch festgehalten wird, finden sich in der Erzählwelt von Judith Hermann Passagen, in denen die Grenzen der literarischen Ausdrucksmöglichkeiten offen ausgesprochen werden. Spuren des Unaussprechlichen zeichnen sich so in der literarischen Sprache selbst ab. *Freundschaft und Verrat* (IV). Thomas Bernhard, der Virtuose einer Prosa der Weltverachtung, hat mit *Wittgensteins Nefte* ein geradezu leises und autobiographisch gefärbtes Buch vorgelegt. Es ist das literarische Denkmal einer ebenso langjährigen wie schwierigen Freundschaft, die schließlich am Verrat zerbrochen ist. Der Ich-Erzähler – wohl eine literarische Maske Thomas Bernhards selbst – hat nach dem Tod des Freundes die Empfindung, im entscheidenden Augenblick versagt und dem sterbenskranken Freund die Bitte um Begleitung ausgeschlagen zu haben. Wohin aber mit einem Versagen, das man sich selbst nicht verzeihen kann? Der Freund, der allein das befreiende Wort der Verzeihung sprechen könnte, ist für immer verstummt. Wohin mit der Schuld? Von einer absoluten Instanz, die Absolution gewähren könnte, ist nicht die Rede. Aber die Tatsache, dass Bernhard seine Freundschaft zu Paul Wittgenstein in einem eigenen Buch festgehalten hat, ohne sein Versagen zu verschweigen, könnte durchaus als literarischer Versuch einer postumen Wiedergutmachung gelesen werden. *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen* (V). Arnold Stadler ist bekannt dafür, dass in seinen Romanen Reminiszenzen an die katholische Glaubenswelt immer wieder vorkommen. In seinem Roman *Salvatore* (2008) hat er eine Figur gezeichnet, die nach einer jahrelangen Entfremdung von Kirche und Theologie überraschend neu zum Glauben findet. Das letzte Wort des auferstandenen Christus im Matthäus-Evangelium: ‚Ich bin bei euch alle Tage bis ans Ende der Welt‘ (Mt 28,20) bricht plötzlich in den Alltag ein, es wird vom Protagonisten nicht als literarisches Zitat, sondern als lebensveränderndes Wort wahrgenommen. Während einer Autofahrt am Himmelfahrtstag zufällig im Radio aufgeschnappt, entfaltet es eine wirkmächtige Präsenz und führt Salvatore zu einer Quasi-Konversion, die durch den Besuch von Pasolinis Verfilmung des ersten Evangelium nachhaltig bestärkt wird. Die Schwierigkeiten, dieses ‚Konversionserlebnis‘ zu kommunizieren, führen dazu, dass Salvatore die Sequenzen des Pasolini-Filmes in 33 Miniaturen nacherzählt. Das Wort ‚Ich bin bei euch‘ und die eindrückliche Schlichtheit von Pasolinis Jesusverfilmung bringen den Protagonisten zum Glauben, wieder glauben zu dürfen. Ob die Wiederannäherung an den Glauben allerdings über die ästhetische Dimension hinausführt und Konsequenzen für den Lebensstil hat, bleibt in der Schwebe.“(27ff.)

Einen ungewöhnlichen und sehr spannenden Reise- und Gesprächsbericht hat Florian Neuhann im Artemis&Winkler Verlag (ISBN 3-538-07312-8) unter dem Titel **Theodula & ich. Über Berufung und Zweifel, Widerstand und Frauenrechte, Männer und die Liebe** veröffentlicht. Die 89-jährige Schwester Theodula aus Südafrika trifft auf ihren 27-jährigen Großneffen aus Berlin, der ihr Leben näher kennenlernen möchte. Im Prolog schreibt der Autor: „Der Truckfahrer an der Raststätte ist längst nicht der Erste, der sich über uns wundert. Nur sein Blick bleibt mir im Gedächtnis: wie er verwirrt hin- und herschaut, von ihr zu mir und wieder zurück. Wie er kurz zögert, vor uns stehen bleibt, etwas sagen möchte. Wie er schließlich leicht verwundert den Kopf schüttelt und sich bekreuzigt. August 2007 in Südafrika, ein Rastplatz an der Autobahn bei Kokstad, im Osten des Landes. Es gibt lauwarmen Kaffee aus der Thermoskanne, ein paar trockene Plätzchen, zwei Käsebrote, heute Morgen eigens geschmiert von einer Schwester in Mariannahill. Der Wind ist kalt und ungemütlich mitten im südafrikanischen Winter. Das Städtchen Kokstad in Sichtweite: Betonbauten auf der einen, Slums auf der anderen Seite. Da

sitzen wir also auf dieser Parkbank zwischen all den Truckfahrern und Fernreisenden, auf unserem ersten Halt nach fünf Stunden Autofahrt an der Ostküste entlang Richtung Durban: die zierliche, weiß gekleidete Nonne, 89 Jahre alt, die mit einer Hand immer ihren Schleier festhält, damit der Wind ihn nicht davonweht. Und ich, ihr 27 Jahre alter Großneffe aus Deutschland, fast einen halben Meter größer und ziemlich müde von der langen Autofahrt. Sie, die Missionarin, ‚Schwester Theodula‘, die ich nur unter ihrem Taufnamen als ‚Tante Agnes‘ kenne. Ich, der weltliche Neffe, der nur noch einmal im Jahr in die Kirche geht, sich über die Rückständigkeit der katholischen Bischöfe in Deutschland ärgert, aber dennoch brav seine Kirchensteuer zahlt. Auch ihretwegen, vielleicht. Wir unterhalten uns und scherzen, ich nehme sie kurz in den Arm, herze sie, als der schwarze Truckfahrer an uns vorbeikommt und nicht recht weiß, was er tun oder sagen soll. ‚Hello Sister!‘, grüßt er in Richtung meiner Großtante. Dann geht er wortlos weiter. Das seltsame Pärchen scheint ihn wirklich zu irritieren. Agnes und ich müssen lachen. Fast 10 000 Kilometer bin ich gereist, von Berlin nach Südafrika, um Tante Agnes und ihr Leben näher kennenzulernen. Sie, die Schwester meiner Großmutter, lebt seit mehr als 50 Jahren in Südafrika und ist längst Staatsbürgerin dieses Landes geworden. Ich kenne sie nur von den seltenen Heimatbesuchen, und doch hat sie mich schon als kleinen Jungen fasziniert. Mit ihren Geschichten aus einer ganz anderen Welt, von einem anderen Kontinent – toll, was sie immer für Briefmarken mitbrachte! Doch es war nicht allein ihre neue Heimat Südafrika, die sie so fremd erscheinen ließ. Vielmehr war da ihr Leben in ihrem Orden, für ihre ‚Berufung‘. Ein Wort, das ich damals, mit zehn Jahren, zum ersten Mal hörte und das eine eigenartige Faszination auf mich ausübte. Berufung: Das klang nach einer spannenden Mission für mich, ein bisschen nach einem Geheimauftrag, auf jeden Fall aber nach Abenteuer. Darüber wollte ich damals schon mehr erfahren. Wenn ich als kleiner Steppke mit ihr durch meine Heimatstadt ging, richteten sich die Blicke der anderen auf uns – eine Nonne in Ordenstracht, das war im kleinstädtischen Remscheid ein eher seltener Anblick. Ich hatte damals das Gefühl, dass etwas dieses exotischen Glanzes auch auf mich abfiel. Als vorlauter Naseweis dann mit ihr über den Papst zu diskutieren, über den blöden Religionslehrer und später den schlechten Firmunterricht, das war schon bereichernd. Erst recht später, als ich als zweifelnder Jugendlicher mit ihr über die ganz großen Fragen, über den Sinn des Lebens, diskutierte – auch, weil sie selbst in ihrem Glauben zwar keine Zweifel kannte, sie bei anderen aber durchaus nachvollziehen konnte. Tabus zumindest gab es in den Gesprächen mit ihr nicht. Stück für Stück erfuhr ich, was es mit ihrem Leben auf sich hatte. Sie machte kein großes Aufheben – und in der Familie, so scheint es mir im Rückblick, war es auch kein großes Thema – um ihre außergewöhnliche Biographie. Ein Leben, fast zu voll, um nur in ein paar Schlaglichtern zusammengefasst zu werden: ihr Widerstand während der Zeit des Nationalsozialismus, ihr Engagement gegen die Apartheid, ihr Kampf für Frauenrechte und gegen die verknöcherte Sexualmoral der katholischen Kirche, ihre außergewöhnliche Karriere als Professorin und Buchautorin. Ich begann nachzufragen, schrieb hin und wieder Briefe, wollte mehr aus ihrem Leben wissen. Sie antwortete oft postwendend, schickte kopierte Artikel aus den südafrikanischen Zeitungen, fragte auch mich nach meinem Leben, meinen Plänen, meinen Lieben. So verschieden unsere Leben auch waren, so vertraut wurden unsere Briefe, gerade später, als ich meine Heimatstadt verließ, um erst in München zu studieren und dann in Berlin zu arbeiten. Sie berichtete von ihren Vorträgen und Reisen, schrieb über ihr Leben im Orden. Ich erzählte von meinen ersten Schritten im Berufsleben, meinen Umzügen, meinen Reisen. Als eine langjährige Beziehung in die Brüche ging,

schrieb ich ihr auch darüber, und sie antwortete sehr ausführlich, mit viel Verständnis, fragte schließlich ganz grundsätzlich: ‚Ist der Journalistenberuf für eine Ehe gut? Wie steht es da mit dem Aufbau einer Familie?‘ Ein paar Wochen später erhielt ich eine Karte von ihr. Darauf stand etwas über die Fußball-WM in Deutschland, den Papstbesuch im KZ Auschwitz. Die Karte endete mit diesem Satz: ‚Ich wünsche dir die Begegnung mit einem Mädchen, das neue Freude in dein Leben bringt.‘ Einen Brief später ermunterte sie mich, an der Universität zu promovieren, statt als Journalist zu arbeiten. ‚Ich will dich nicht drängen. Wie denken deine Freunde darüber?‘ Oft endeten solche Briefe so wie dieser aus dem Juli 2006: ‚Es ist jetzt 3.30 Uhr nach Mitternacht und ich gehe wieder ins Bett. Herzlichst, deine Tante Agnes.‘ In meinen Briefen fragte ich zurück, erst zögerlich, schließlich immer drängender, ob sie nicht irgendwann einmal ihre Memoiren schreiben wolle. Dieses Leben, das müsse doch einfach festgehalten werden. Ja, sagte sie dann immer, ihre Oberen würden sie auch dazu drängen. Aber bevor sie sich an so etwas Profanes wie eine Autobiographie – nein, so hatte sie das nie formuliert, aber so interpretierte ich es wohl – setzen könne, müsste sie vorher noch andere Bücher schreiben, ihre Serie an Religionsbüchern vollenden. Das sei sie ‚ihrer Berufung schuldig‘. An Pathos mangelte es ihr nie. Die Zeit aber, das begriff sie in ihren hohen Achtzigern, lief ihr davon. Und so war sie erfreut über meinen Vorschlag, dass ich doch ihre Biographie verfassen könnte: ‚Ich nehme dein Angebot zur Mitarbeit gerne an.‘ Gut, zunächst blieb sie trotz allen Vertrauens eher skeptisch, was der junge Neffe daraus wohl machen würde. Bei einem unserer ersten Telefonate diktierte sie vorsorglich schon einmal die einzelnen Kapitelüberschriften – Unterüberschriften und Spiegelstriche inklusive. Hätte ich mich daran gehalten, wäre dies ein Buch vor allem über die Reform der Katechese und die Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts in Südafrika geworden. Dass ich nicht alles davon annehmen konnte, wurde ihr irgendwann klar. ‚Du wirst schon das Richtige daraus machen‘, sagte sie dann.“ (7ff.) Ein lesenswertes Jugendbuch über eine mutige starke Frau, deren Leitsprüche „Die Schlafmützen aufwecken“ und „Gott schreibt auf krummen Linien gerade“ waren.

c) Gerechtigkeit

Gleich fünf ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge widmen sich dem Thema Gerechtigkeit: In der bewährten Reihe ‚EinFach Philosophieren‘ im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-025022-1) erschien von Henning Franzen und Lorenz Wagner ein anspruchsvolles Unterrichtsmodell **Über Gerechtigkeit**. Zu den didaktisch-methodischen Überlegungen schreiben die Verfasser: „Von den verschiedenen philosophischen Kompetenzen, die durch den Einsatz dieses Unterrichtsmodells gefördert werden können, hat die Urteilskompetenz in der Konzeption eine herausragende Rolle. Das Urteilen findet im vorliegenden Heft auf zwei verschiedenen Ebenen statt. Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Urteilskompetenz bezüglich verschiedenster Gerechtigkeitsprobleme stärken, teilweise mithilfe von zuvor erarbeiteten philosophischen Theorien. Zum anderen sollen eben diese philosophischen Theorien selbst beurteilt werden. Ziel ist es, beide Ebenen wie folgt in ein differenziertes Überlegungsgleichgewicht zu bringen. (Diesen Begriff hat der auch in diesem Band ausführlich gewürdigte Philosoph John Rawls geprägt.) Um Kriterien auch für die Evaluation von Gerechtigkeitstheorien zu entwickeln, müssen in vielen Fällen die Intuitionen der Schülerinnen und Schüler bezüglich gerechtigkeitsrelevanter Problemstellungen ermittelt werden. Dabei geht es nicht um Meinungen ‚aus dem Bauch heraus‘, sondern um wohl überlegte Intuitionen, derer sich die Schülerinnen und Schüler oft selbst erst bewusst werden

müssen. Ist dies geschehen, können philosophische Gerechtigkeitstheorien an den eigenen Intuitionen gemessen und evaluiert, andererseits aber auch die eigenen Intuitionen anhand der Theorien überprüft und ggf. verändert werden – in steter Annäherung an das erwähnte Überlegungsgleichgewicht zwischen Theorie und Intuitionen. In diesem Urteilsprozess können die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre zunächst vielleicht pauschalen Spontanurteile kriteriengeleitet zu verändern oder aber auf ein besseres Begründungsfundament zu stellen. Ihre Urteile werden dabei (hoffentlich) differenzierter. Die einzelnen Unterrichtsbausteine beginnen daher in der Regel mit einer Phase, in der zunächst die Intuitionen der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgegenstand ermittelt bzw. bewusst gemacht, diskutiert, verglichen und geordnet werden. Dies kann etwa durch die kurze Diskussion eines Beispielfalls geschehen, aber auch durch einen umfangreichen Gruppenarbeitsauftrag, bei dem die eigenen Intuitionen sofort mit denen der Mitschülerinnen und Mitschüler konfrontiert werden. Erst in einem nächsten Schritt werden – wenn überhaupt nötig – wissenschaftlich-philosophische Texte hinzugezogen. Die Schülerinnen und Schüler sind auf diese Weise nicht nur stärker zur Auseinandersetzung mit philosophischen Positionen motiviert, weil sie sich schon vorab mit dem philosophischen Problem beschäftigt und im Idealfall das Problem zu ihrem eigenen gemacht haben. Darüber hinaus verfügen sie nun bereits über wohl überlegte Intuitionen, die als Kriterium zur kritischen Bewertung der philosophischen Texte dienen können. Ein abschließend erfolgreicher Rückbezug auf die zu Beginn gesammelten Ergebnisse hilft, Theorien und Intuitionen in ein Überlegungsgleichgewicht zu bringen, denn nun kann auch der Beitrag der philosophischen Theorie zum gegebenen Problem gewürdigt und die eigenen Intuitionen verändert oder besser begründet werden.“(4)

Ein neues Unterrichtswerk ist auch in der erfolgreichen Reihe ‚Oberstufe Religion‘ des Calwer Verlags anzuzeigen. Veit-Jakobus Dieterich hat in Verbindung mit Karin Bassler das hervorragende Schülerheft **Gerechtigkeit** (ISBN 3-7668-4085-1) konzipiert und schreibt in dem Lehrerband **Gerechtigkeit** (ISBN 3-7668-4086-8) zu Zielen und Aspekten der didaktischen Konzeption: „Die gesamte Unterrichtseinheit möchte Jugendliche bestärken (1) in einem offenen Wirklichkeitszugang, der unterschiedliche Wege erkennt und beschreitet; (2) in einer dialogbereiten Einstellung, welche die eigene Meinung deutlich vertritt und zugleich offen ist für die Einstellungen anderer; und (3) in einer engagierten und reflektierten ethischen Parteinahme zugunsten der Gerechtigkeit. Wie rote Fäden ziehen sich unterschiedliche Aspekte, welche diese Ziele zu realisieren suchen, durch die gesamte Lehrplaneinheit: – eine lebensgeschichtliche Orientierung, welche die Einstellungen und persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund von Lebenserfahrungen und -geschichten reflektiert, – eine geschichtliche Orientierung, die auf geschichtlich-gesellschaftliche Bedingtheiten von Wirklichkeitszugängen sowie auf kollektive Entwicklungsmöglichkeiten verweist, – ein dialektisch-dialogisches Verständnis der Gerechtigkeitvorstellungen in unterschiedlichen Wissenschafts- und Lebensbereichen.“ (7) Die gesamte Unterrichtseinheit ist wie folgt aufgebaut: A Einstieg (Gegenwarts- und Schülerbezug, Aktualität schlaglichtartig), B Bibel (Biblischer Bezug), C (Kirchen-)Geschichte (Geschichtlicher Überblick, brennpunktbezogen), D Ethik (über Gerechtigkeitsthematik hinausgehend Grundmodelle der Ethik), E Menschenrechte (Konkretisierung der Ethik anhand der Menschenrechtsthematik), F Bundesrepublik (Gegenwarts- und Schülerbezug, Aktualität, umfassend), G Globalisierung Gegenwartsbezug, Aktualität, umfassend) sowie H Religionen und Kulturen (grundlegend, historisch und gegenwärtig). Formulierungen zu den Kompetenzen finden sich bei den didaktischen Hinweisen zu

den einzelnen Blöcken. Die grundlegenden Kompetenzen lassen sich folgendermaßen fassen: „Die Schülerinnen und Schüler können – anhand ausgewählter (exemplarischer) Beispiele zeigen, wie sich die Vorstellungen und Auffassungen von *Gerechtigkeit zu unterschiedlichen Zeiten* (Antike mit Griechenland sowie Altem und Neuem Testament; Reformationszeit; soziale Frage im 19. Jahrhundert) bis hin zur Gegenwart (Bundesrepublik Deutschland sowie Globalisierung) darstellten und veränderten; – diese Vorstellungen von *Gerechtigkeit* in einigen *ethischen Grundmodellen* theoretisch erfassen, strukturell ordnen, in ihren unterschiedlichen und auch gegensätzlichen Grundoptionen und Implikationen diskutieren sowie zu ihrer jeweiligen Tragfähigkeit begründet Stellung nehmen; wichtige Auffassungen unterschiedlicher *religiöser*, insbesondere *biblisch-christlicher* Traditionen zur *Gerechtigkeitsfrage* kennen, dabei den Zusammenhang von biblischer Begründung, systematisch-theologischer Aussage und konkreter ethischer Implikation aufzeigen, die biblisch-christliche ‚vorrangige Option für die Armen‘ herausstellen und zu den religiösen und biblisch-christlichen Vorstellungen selbst begründet Stellung nehmen sowie auf konkrete (frühere und gegenwärtige) Situationen beziehen. Anhand der Gerechtigkeitsthematik wird so die Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, die Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert. Fragen der Gerechtigkeit können als religiös bedeutsam wahrgenommen und beschrieben, Aussagen der Bibel im Blick auf die Gerechtigkeit gedeutet werden. Eigene Urteile zeigen Begründungen und sind zugleich offen für andere Positionen in der Schulklasse wie hinsichtlich unterschiedlicher Kulturen und Religionen weltweit. Schließlich können Schritte und Beiträge zu kleinen Veränderungen hin auf ein Mehr an Gerechtigkeit identifiziert werden [...]“ (11).

Im Verlag IKS Garamond (ISBN 3-941854-21-5) ist das von Reiner Andreas Neuschäfer und Matthias Hahn herausgegebene, sehr interessante Praxisbuch für den Religions- und Ethikunterricht **Gerechter werden. Unterrichtsvorschläge für kompetenzorientierten Religionsunterricht in der Sekundarstufe I** erschienen. Darin soll deutlich werden, dass Gerecht-Sein mehr als eine Eigenschaft meint, „nämlich ein Verhältnis bzw. eine Beziehung zwischen Gott und Mensch und Menschen untereinander.“ (5) Der Sammelband enthält praxiserprobte Unterrichtsimpulse zu folgenden Themen: „Gerechtigkeit lernen“ (Frauke Büchner), „Kompetenzen stärken“ sowie „Gerechtigkeit in Schulprogramm und Schulrealität“ (Matthias Hahn), „Gerechtigkeit entdecken – auf Spurensuche zu und mit Martin Luther“ (Reiner Andreas Neuschäfer), „Das Land der Fairness oder die Reise ins Land der Gerechtigkeit“ (Stefanie Pfister), „Armut als Folge struktureller Ungerechtigkeiten“ (Sören Brenner), „Der Garten der Bergpredigt“ (Annette von Biela) sowie „Gerechtigkeit, soziale Utopien und Menschheitsträume“ (Andreas Ziemer). Sämtliche Bilder und Arbeitsblätter sind auf der beigefügten CD-ROM enthalten.

Eine hervorragende Ergänzung bieten die von Wilhelm Schwendemann in der Reihe ‚RU praktisch sekundär‘ des Verlags Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77639-1) herausgegebenen fünf Bausteine für die Sekundarstufe I **Menschenrechte im Religionsunterricht**. In seiner lesenswerten Einführung „Menschenrechte und Menschenrechtsbildung“ (7-15) schreibt der Herausgeber zu den drei Dimensionen der Menschenrechte und zum Diskurs über Menschenrechte: „Die klassischen Menschenrechte beziehen sich in erster Linie auf das Verhältnis zwischen dem Einzelnen und dem Staat. Die unterschiedlichen Schichten des Men-

schenrechtsschutzes werden drei Dimensionen zugeordnet. Zur *ersten Dimension* werden die Menschenrechte gezählt, die die persönliche Freiheit, Lebensgüter und Gleichheit gewährleisten. Sie werden als liberale Freiheits- oder Abwehrrechte bezeichnet und dienen dem Schutz vor staatlichen Übergriffen auf Leben, Eigentum; dem Schutz der Freiheit vom äußeren Zwang, religiöser Überzeugung, Meinungsäußerung, persönlicher Mitteilung in Wort, Schrift und Bild und dem Streben nach Glück. Dieser Dimension lassen sich beispielsweise die Antisklaverei-Konvention (1926), die Völkermordskonvention (1948), das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (1965), der Internationale Pakt über bürgerliche oder politische Rechte (1979), das UN-Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche und erniedrigende Behandlung oder Strafe (1984), die Europäische Menschenrechtskonvention (1950) und die Amerikanische Menschenrechtskonvention (1969) zuordnen. Die Menschenrechte der *zweiten Dimension* dienen der Gewährleistung gewisser materieller Standards und sind sowohl wirtschaftlicher als auch sozialer Natur. Sie lassen sich auch als politische Teilhaberechte definieren, die die Beteiligung des Bürgers an Meinungs- und Willensbildungsprozessen und an Entscheidungsvorgängen zu gewährleisten suchen, sowie die sozialen Teilhaberechte, welche als eine Sicherung der Rahmenbedingungen für die anderen Menschenrechte fungieren sollen. Diese sind beispielsweise normiert im Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966) oder in der Europäischen Sozialcharta (1961) enthalten. Die Menschenrechte der *dritten Dimension* umfassen kollektive Rechte und finden sich beispielsweise in der Afrikanischen Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker (1981). Diesen werden die Freiheits- und sozialen Teilhaberechte vorgeordnet. Träger der Drittdimensionsrechte sind Völker. Sie umfassen Rechte auf Entwicklung, Teilhabe am gemeinsamen Erbe der Menschheit, auf Frieden, kulturelle Eigenständigkeit und intakte Umwelt. Die Fokussierung der Menschenrechte auf das Individuum wird gelegentlich kritisch gesehen. Viele nicht-westliche Gesellschaften seien nicht so individualistisch geprägt wie die unsere. Dadurch gerate der Anspruch auf Universalität der Menschenrechte immer wieder in die Kritik. Besonders zeigt sich dies anhand von Staatsordnungen in Ländern, die vom Hinduismus oder vom Islam geprägt sind und in denen Religion und Politik eng miteinander verflochten sind. In diesen Gesellschaftssystemen spielt die in den Menschenrechten so groß geschriebene persönliche Autonomie aufgrund von religiösen Überzeugungen eine untergeordnete Rolle. Ein Beispiel hierfür ist die Verfolgung von Angehörigen der Bahai-Religion im Iran: Während diese Verfolgung am Maßstab der Menschenrechte als Verstoß gegen die Religionsfreiheit zu qualifizieren wäre, ist eine solche Praxis durch die in der islamischen Republik geltende Sharia gerechtfertigt. Auf derart kulturellrelativistische Kritik kann erwidert werden, dass, historisch gesehen, nicht vorrangig westliche Länder an der Formulierung der AEMR als Hauptakteure beteiligt waren. Menschenrechtsbildung, also *Bildung über Menschenrechte*, umfasst drei wesentliche Ziele: – die Kenntnis der eigenen Menschenrechte, – die Anerkennung der Menschenrechte anderer und den Willen, für sie einzutreten, – die Fähigkeit, Menschenrechte als Werte der eigenen Moral anzuerkennen und danach zu handeln. Diese *Lernziele* lassen sich auf drei Lernbereiche dimensionieren: – das *Lernen über* die Menschenrechte, das Wissen und Verstehen anstrebt, – das *Lernen durch* die Menschenrechte, das Einstellungen, Haltungen und Werte reflektiert und sensibilisiert, – das *Lernen für* die Menschenrechte, das Kompetenzen und Fertigkeiten für das Handeln im Sinne der Menschenrechte fördert und dazu motiviert (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte u. a. 2005). Das Konzept der

Menschenrechtsbildung umfasst verschiedene Komponenten anderer Bereiche, wie z. B. der politischen Bildung, der Anti-Rassismus- und Antidiskriminierungsarbeit, der Friedens-, Toleranz- und Demokratieerziehung, deren Ziel die Etablierung einer friedlichen, gerechteren und demokratischeren Gesellschaft ist.“(9f.) Der Band enthält die Bausteine „Menschenrechte: *Grundsätzliches*“, „Menschlichkeit: *Janusz Korczak*“, „Schöpfung und Frieden: *Wangari Muta Maathai*“, „Gewissen und Widerstand gegen Gewalt: *Sophie Scholl*“ sowie „Bürgerrechte und Proteste: *DDR-Bürgerrechtsbewegung*“.

d) Schräge Welten – Perspektiven verflechten

In der neuen Reihe BlickARTistik – Religion als Kunst ist im IKS Garamond Verlag ein Buchband (ISBN 3-941854-10-9) sowie ein didaktisches Begleitheft samt CD-Rom (ISBN 3-941854-09-3) von Petra Schulz und Zeichnungen von Rebekka Malter mit dem Titel **Exzentrisch werden. Verrückt in der Bibel und anderswo** erschienen. In ihrer Einführung zum Konzept der Reihe schreibt die Verfasserin: „Die zeitgenössische spät- bzw. postmoderne Kultur stellt das Subjekt vor immer neue Herausforderungen. Das Streben nach gelingender Identität verlangt in einer pluralisierten und individualisierten Gesellschaft einen souveränen Umgang mit Vieldeutigkeiten und einen geschärften Möglichkeitssinn, der dazu befähigt, die unterschiedlichsten Lebensbereiche eigenwillig und sinnvoll zu verknüpfen. Zunehmend wird die Fähigkeit erforderlich, quer und multiperspektivisch wahrzunehmen sowie mit sich selbst und anderen im Dialog zu denken. Mit der Entwicklung schräger Perspektiven und dem spannungsvollen Verflechten verschiedener Welten kann diese Fähigkeit angeregt werden. Religion wird dadurch wahrnehmbar als *eine* dieser Welten sowie als spezifische Form der Selbst- und Welterschließung. Religion zeigt sich stets in kulturell geprägter Gestalt und ein Verstehen von Kultur schließt die religiöse Dimension mit ein. Religion und Kultur durchdringen sich und stehen zugleich in einem spannungsvollen Wechselverhältnis zueinander. Die Sprache und Symbolik biblischer Texte sowie die traditionelle Art, vom christlichen Glauben zu sprechen, ist vielen Menschen fremd geworden. Es fehlen ihnen die Anknüpfungspunkte, um sie in ihrer Existenz erschließenden Bedeutung zu verstehen. Deshalb werden hier Zugänge zu religiösen, speziell biblisch-theologischen Themen eröffnet über Erfahrungen, die prinzipiell jeder machen kann. Dies geschieht durch die Kunst des Blick-Verrückens, über die neue, schräge Perspektiven, sprich BlickARTEN möglich werden. BlickARTistik ist Wahrnehmungs- und Deutungsartistik. BlickARTistik versucht, Religion in künstlerischer Weise zu erschließen und zur Darstellung zu bringen. Kunst bedarf der Phantasie und regt Phantasie an. Kunst regt Deutungen an und lässt verschiedene Deutungen zu. Kunst legt nicht fest, sondern setzt frei. Als Entfesselungskünstler lösen BlickARTisten die Fesseln der herkömmlichen Sichtweisen. Sie verschieben die Aufmerksamkeit von der Mitte an den Rand und wieder zurück. Sie zeigen Perspektiven verschiedener Weltzugänge und verflechten diese spannungsvoll miteinander. Das blickARTistische Konzept erfordert neue Denk-, Arbeits- und Kommunikationsformen. Beteiligt sind stets verschiedene Akteure mit je eigenen BlickARTEN. Prozess und Ergebnis korrespondieren. Heterogenität bleibt auch nach der Verflechtung erkennbar. Jeder Reihenband ist das Ergebnis eines artistischen Verflechtungsprozesses. Dies gilt nicht nur innerhalb des einzelnen Bandes selbst, sondern auch im Blick auf die Verflechtung der Bände untereinander. Und wenn Leserin und Leser bei der Lektüre auch ihrerseits Gefallen an der Kunst der BlickARTEN und Verflechtungen gewinnen, dann schreiben sie die Texte auf ihre

Weise weiter – das Ende ist offen.“ (7f.) Gegenüber den Modellen des klassischen Denkens (Modell Pfahlwurzel) und des modernen Denkens (Modell der büscheligen Wurzel) empfiehlt die Autorin einen dritten Weg: „Ein dritter Weg bietet sich nun auf der Basis rhizomatischen Denkens an. Beim Rhizom handelt es sich um ein Wurzelwerk, das ohne erkennbare Ordnung eine Vielzahl von Verzweigungen, Knoten, Kreuzungen bildet, dem aber das Zentrum, etwa eine Hauptwurzel, fehlt. Verschiedenartiges kann zusammengedacht werden, ohne dass die Autonomie der einzelnen Elemente verloren geht. Heterogenität und Konnexion, also Verschiedenartigkeit und Verbindung, Vernetzung, Verknüpfung sind die Merkmale dieser Gestalt und unhintergehbare Bedingungen für die Funktionsfähigkeit des Rhizoms. Das Rhizom bietet ein Modell, um mit zeitgenössischer Pluralität und Veränderungen konstruktiv und produktiv umzugehen. Verknüpfungen und Verdichtungen bilden sich, wachsen und vernetzen sich neu. Heterogenes kann verbunden werden, ohne dass Einheit insgesamt hergestellt werden muss. Teile des Geflechts können (vorübergehend) Ganzheiten bilden. Verschiedenartiges wird vernetzt bzw. vernetzt sich durch Suchbewegungen oder zufällige Begegnungen selbst. Das Differente wird infolgedessen nicht ausgegrenzt, sondern als (notwendiges) Teil des Ganzen wahrgenommen. Gerade hier kann es zu überraschenden Übergängen kommen. Von rhizomatischer Struktur ist beispielsweise das Internet. Es stellt einen virtuellen Kosmos dar, in dem Informationen, welcher Art auch immer, jederzeit abgreifbar, jederzeit vernetzbar sind. Die Datenmenge des Internets bildet eine offene, bewegliche, nach allen Seiten sich entwickelnde, expandierende, in sich verlinkte, nichthierarchische, azentrische Struktur. Deren Prinzipien sind Vieldimensionalität in permanenter Veränderung, Verschiedenartigkeit (Heterogenität) und komplexe Vernetztheit (Konnexion). In diesem Netzwerk kann jeder beliebige Aspekt jederzeit zu einem eigenen Zentrum werden – vorübergehend. Orientiert an der Gestalt des Rhizoms bewegen wir uns in den biblischen Textwelten, kontinuierlich werden neue Deutungsprozesse durch rhizomatische Verknüpfungen verschiedener Textgenres initiiert. Wir schweifen umher, wir nomadisieren. Es wird verrückt. In diesem Buch wollen wir Ihnen Verrücktes vorstellen und Sie zum Verrücken anstiften. Wir tun dies auf der Ebene von Texten und Deutungen und entwickeln auf diese Weise einen schrägen Zugang zu Ereignissen und Personen, die uns in biblischen, literarischen und biographischen Texten begegnen, sowie zu den Texten selbst. Wir verrücken die Texte in sich und untereinander. Textpassagen geraten auf diese Weise in andere Zusammenhänge, die sie in veränderter Weise wahrnehmbar machen. Durch das Verrücken entstehen Zwischenräume zwischen den Texten, die im wahrsten Sinne des Wortes neu erzählt und be-schrieben werden müssen. Unsere Un-Ordnung ist eine Vorstufe zur Neu-Ordnung, der die Un-Ordnung vorangeht.“ (Buchband 12f.) Wie eine Bibeldidaktik auf der Basis der Kategorien Exzentrik und Verrücken aussehen kann, entwickelt die Verfasserin in ihren Ausführungen zu einer „Didaktik im Werden. Skizzen zur Initiierung religiöser Bildungsprozesse“ (Begleitheft 4-12)

e) Unterrichtsentwürfe zu diversen Themen und Texten

Carina Pitschmann hat in der Ausgabe 1-2 2010 von Schulfach Religion (119-137) einen ausgezeichneten Entwurf zur schwierigen Parabel vom unehrlichen Verwalter vorgelegt: **„Und der Herr lobte den ungetreuen Verwalter ...“ Lk 16,1ff. – Eine „Crux Interpretum“ im Unterricht der Sekundarstufe I**, in dem sie die Chance einer lebendigen, offenen Auseinandersetzung mit dieser umstrittenen Perikope betont, die für die Lernenden neue Erkenntnisse in der historisch-kritischen

Auslegung biblischer Texte sowie in allgemeinen hermeneutischen Fragestellungen ermöglicht.

Wilhelm Schwendemann und Andrea Ziegler veröffentlichten ebenda (61-78) zu dem nicht minder schwierigen Bibeltext „Gottesurteil am Karmel“ ihre Überlegungen: **Gewalttexte in der Bibel – ein religionspädagogischer Diskurs und ein Unterrichtsentwurf zum Umgang mit Gewalt am Beispiel von 1 Kön 18**. Neben faszinierenden Zugängen, Vertiefungen und Seitenblicken zum Thema **Was letztlich zählt – Eschatologie** enthält das im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2470-2) erscheinende 26. Jahrbuch für Religionspädagogik auch sechs lesenswerte religionspädagogische Praxisstudien: Rainer Lachmann: Zum Wandel religionspädagogischer Jenseitsvorstellungen (189-204), Uta Pohl-Patalong: Kaum zu glauben und doch so wichtig. Auferstehung als Thema im Religionsunterricht (205-214), Elisabeth Naurath: „Um Himmels willen [...]!“ Mit Kindern im Religionsunterricht über das irdische Leben und Sterben hinausfragen (215-224), Martina Plieth: Vom Himmel, der ist, und vom Himmel, der kommt. Hoffnungspotentiale im Vorstellungselement des ‚Himmlischen‘ bei Kindern (225-239), Elisabeth Hennecke: „Tod – und was dann?“ Eschatologische Perspektiven in Kinderbüchern. Ein Literaturbericht in didaktischem Interesse (240-248) sowie Thomas Hörnig: „Tumor is. Rumor is. Humor is nich.“ Todesanzeigen als Spiegel zeitgenössischer Auseinandersetzung mit Eschatologie (249-260).

In der bewährten Reihe „RU praktisch sekundär“ veröffentlichten Manfred Häußler und Albrecht Rieder im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-77638-4) den Band **Wunder und Gleichnisse im Religionsunterricht**. In ihrer Einführung beschreiben die Autoren den Inhalt wie folgt: „Kapitel I geht zunächst auf einen allgemeinen Wunderbegriff ein, denn von ‚Wundern‘ wird, meistens unreflektiert, auch heute noch gesprochen. Kapitel II stellt einzelne Wunder, besonders die formalgeschichtlich und inhaltlich schwer nachvollziehbaren ‚Naturwunder‘ vor, Kapitel III und V bilden den Fokus und sammeln den Konzentrationspunkt der gesamten Materialien. Kapitel VI gibt zunächst rein kognitiv verschiedene Deutungstypen (VI 17) der Wunder wieder, während in VI 18 unterschiedliche ganzheitliche Methoden an einem Gleichnis (Der barmherzige Samariter) ausprobiert werden sollen. Bei der methodischen Aufarbeitung wurde darauf geachtet, dass die Materialien einerseits in verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I einsetzbar sind, sodass sich inhaltlich und methodisch sicher einfachere Materialien neben anspruchsvolleren finden, andererseits werden neben der rein kognitiven Bearbeitung auch ganzheitliche Methoden vorgeschlagen. Für den Einsatz der gesamten Materialien ist es hilfreich, die jeweiligen methodisch-didaktischen Hinweise vor den einzelnen Kapiteln zu lesen. Sie führen näher in die Materialien ein und liefern teilweise erwartete Ergebnisse zu den einzelnen Arbeitsaufgaben. Kommen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu einem ersten Verständnis oder wenigstens zu einer nur geahnten Einsicht, dass die Reich-Gottes-Botschaft Jesu in seinen Gleichnissen und Wundern in unserem modernen Leben einen Zuspruch und einen Anspruch darstellt, dann haben die Materialien ihre unterrichtliche Funktion erfüllt.“ (9)

Einem einzelnen Gleichnis widmet sich im Rahmen der ebenfalls bewährten Reihe „EinFach Religion“ das im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-053603-5) von Volker Garske erarbeitete Unterrichtsmodell **Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. Lk 15,1-3.11-32**, das erneut auf hohem Niveau die didaktischen Prinzipien der Exemplarität, der Schüलगemäßheit, der fachlichen Zuverlässigkeit und der

Verlangsamung realisiert. Andreas Ebert legt im Kallmeyer Verlag bei Friedrich in Velber mit dem Titel **Das Markus-Evangelium** ein empfehlenswertes Schülerarbeitsheft zur Erschließung eines ganzen biblischen Buches vor (Bestell.-Nr. 2498). Hans Freudenberg hat als Herausgeber im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77645-2) eine komplette Neubearbeitung von **Religionsunterricht praktisch – 3. Schuljahr** vorgelegt. Er schreibt dazu: „Neu ist zunächst die Gliederung. Die meisten Curricula fordern eine Mischung von Bausteinen (Unterrichtseinheiten), die – einander überschneidend und ergänzend – in folgenden Bereichen religiösen Wissens und Könnens kompetent, d. h. auskunfts- und handlungsfähig machen: Mensch, Welt, Gott, Jesus Christus, Kirche, Religionen, Bibel. Daraus ergibt sich die neue Grobstruktur, in die sich die einzelnen Bausteine einfügen. Dabei sind in den Bereichen ‚Religionen‘, ‚Kirche‘ und ‚Projekt Bibel‘ völlig neue Bausteine ergänzt worden. Jeder Baustein gliedert sich in vier Abschnitte: 1. Theologische und didaktische Aspekte; 2. Kompetenzen und Ziele; 3. Verlaufsplanung – sowie (ohne Ziffer) die Materialien. Die entscheidende Neuerung betrifft Abschnitt 2: Der Fokus liegt auf prozess- und ergebnisorientierten Kompetenzen: „Was sollen die Kinder am Ende können (was sie vorher nicht konnten)? Sie ‚kennen‘ nicht nur, sie ‚können‘ – erzählen, erklären, vergleichen, werten, gestalten [...]; dies wird so konkret wie möglich und in Übereinstimmung mit den Anforderungen der Curricula formuliert. Der Tatsache, dass es unterschiedliche Kompetenzverständnisse in den verschiedenen Bundesländern gibt, trägt das neue RU PRAKTISCH dadurch Rechnung, dass es die Lernerfolge der Kinder doppelt beschreibt: zum einen verbal, zum anderen nominal: als Sachkompetenz, Selbstkompetenz, soziale, kommunikative, Sprach-, Dialog- oder Urteilskompetenz – wohl wissend, dass diese Kategorien immer nur einen Ausschnitt komplexer religiöser Kompetenz bezeichnen. Neue Wege geht RU PRAKTISCH bei der Präsentation von Bibeltexten: Es macht keinen Erzählvorschlag mehr (der dann doch eher selten zur Persönlichkeit der Erzählenden passt), sondern gibt ein Erzählgerüst vor (‚Szenen‘), das nach individueller Erzähllust und im engen Kontakt mit der Lerngruppe ausgestaltet werden kann. Auch der Einsatz von z. B. Egli-Figuren ist denkbar. Dabei ist es wichtig, dass bestimmte inhaltliche Standards beachtet werden. Diese entfaltet ein ‚Blitzkurs Biblisch Erzählen‘. Zu jedem Baustein, der mit biblischen Geschichten arbeitet, gibt es außerdem in einem gesonderten Abschnitt ‚Biblisch erzählen‘ Hinweise auf die Besonderheiten der Texte und Inhalte.“ (6)

19 erfrischende Impulse für eine konkrete Praxis enthält das von Maria Holzapfel-Knoll für den Deutschen Katecheten-Verein in München (ISBN 3-88207-395-9) zusammengestellte Buch **Reli konkret 2**. Die Themen für die dritte bis zur zehnten Klasse enthalten neben einer religionspädagogischen Grundlegung kreative Vorschläge und Ideen für die Umsetzung in der Praxis und eine Fülle von kopierfähigen Materialien wie Arbeitsblätter, Bilder, Geschichten und Lieder. Alle Texte und Materialien finden sich auch auf der beiliegenden CD-ROM.

Anzuzeigen ist zudem das neue in Kooperation der Verlage Diesterweg (ISBN 3-425-07731-4) und Calwer (ISBN 3-7668-4114-8) entstandene und von Petra Freudenberger-Lötz herausgegebene innovative Unterrichtswerk **Spuren lesen. Religionsbuch für das 1./2. Schuljahr** samt ansprechenden **Bildkarten** (ISBN 3-425-08034-5 und 3-7668-4122-3) und hörenswerter **Audio-CD** (ISBN 3-425-08036-9 und 3-7668-4121-6). Mit angenehm kindgemäßen Illustrationen von Yvonne Hoppe-Engbring und zahlreichen anschaulichen Bildern und Fotos bietet dieses Religionsbuch hervorragende Seiten zu den Themen „Ich bin einmalig“, „Wir freuen

uns an der Schöpfung“, „Gott, wer bist du?“, „Abraham und Sara“, „Josef“, „Angst und Mut gehören zusammen“, „Wer ist Jesus?“, „Unsere Kirche – ein Haus für Gott und Menschen“, „Wir feiern viele Feste“ und „Die Bibel begleitet uns“. 23 praxiserprobte spirituelle Fantasiereisen und wie man mit ihnen arbeitet stehen im Mittelpunkt des im Schwabenverlag (ISBN 3-7966-1509-2) erschienenen Buches **Himmliche Momente** von Gabriele Denner, das innere Bilder zu biblischen Symbolen, Personen und Inhalten wecken möchte, und zudem eine Fülle an kreativen Bausteinen und meditativen Texten enthält, die Erfahrungen vertiefen und in der Gruppe teilen hilft.

f) Aufklärung über Scientology

Zuletzt sei auf das im Schöningh Verlag (ISBN 3-506-77010-3) veröffentlichte Buch **Scientology. Geburt eines Imperiums** von Linus Hauser hingewiesen, das vorzügliche Aufklärung über die Ideologie, die Scientology zugrunde liegt, bietet: „Das Heilsversprechen der Scientologen lautet in schlichter Einfachheit und stiller Größe im Originalton: ‚Seit Tausenden von Jahren haben Menschen den Zustand vollkommener geistiger Befreiung vom endlosen Zyklus der Geburt und des Todes gesucht und haben die eigene Unsterblichkeit gesucht, einschließlich vollständigen Bewußtseins, Erinnerungen und Fähigkeit, als ein vom Fleische unabhängiger Geist zu existieren. [...] Wir nennen diesen Zustand ‚Operierender Thetan‘ [...] Die Definition des Zustandes Operierender Thetan ist ‚wissentlich und willentlich Ursache über Leben, Gedanken, Materie, Energie, Raum und Zeit‘. Diese scientologische Zukunftsperspektive ist wenig bekannt. Zunächst einmal erscheint die Organisation, die man landläufig *Scientology* nennt, in der öffentlichen beziehungsweise veröffentlichten Meinung in kontroverser Gestalt. Die Meinungen sind extrem geteilt. Ist Scientology wirklich eine ‚Kirche‘ oder aber eine gefährliche und mächtige internationale Verbrecherorganisation, die zugleich viele gutgläubige, zahlende Mitglieder in den unteren Rängen hat? In vielen Ländern gilt sie als eine kriminelle Vereinigung. Manchmal gelingt es der Scientology-Organisation Kirchenstatus zu erhalten. Schillernd erscheint auch die Lehre dieser Vereinigung. Auf den ersten Blick scheint es eine Gruppierung zu sein, die eine wissenschaftliche Fundierung zu besitzen behauptet und diese zum Zwecke der Lebensberatung und der Therapie einsetzt. Auf diese Weise präsentiert sich Scientology auf der Straße bei der Kundenwerbung über eine kostenlose Persönlichkeitsberatung. Andererseits hört man in den Massenmedien immer wieder von haarsträubenden Theoriegebilden und an der ScienceFiction orientierten religiösen Vorstellungen, die zum Glaubensrepertoire der Organisation gehören. Wenn man ehemalige Scientology-Mitglieder reden hört, wird man mit Berichten über scientologische Glaubenslehren konfrontiert, die so unvorstellbar sind, dass man zu der Auffassung gelangt, das könne doch so nicht stimmen. Wer zur Scientology-Organisation gehört, präsentiert sich elegant, fröhlich, locker, dynamisch und selbstbewusst. Aussteiger berichten von Demütigungen, extremem psychischen Druck, von Umerziehungslagern und entwürdigenden Arbeitsbedingungen. Immer wieder gibt es Berichte über so genannte *Promis*, die sich zu Scientology bekennen und teilweise den Eindruck erwecken, dass sie ihr künstlerisches Schaffen in hohem Maße dazu verwenden, für ihre Glaubensgemeinschaft zu werben. Kritiker sprechen in Anlehnung an Hollywood und das indische Pendant *Bollywood* hingegen von *Scientollywood*. Was zur Legendenbildung um Scientology noch zusätzlich beiträgt, ist neben der medialen Präsentation telegener und skandalumwitterter Promis als Scientologyanhängern die Faszination die überhaupt von Verschwörungstheorien ausgeht. Traditionell haben die Freimaurer in solchen Zusammenhängen eine wichtige Rolle gespielt, durch

verfilmte Sensationsromane von Autoren wie etwa Dan Brown hat das katholische OPUS DEI neuerdings auch noch diese zweifelhafte Ehre bekommen. Scientology, das zyklisch in den Massenmedien Thema ist, passt auch in ein verschwörungstheoretisches Schema. Es ist eine weitgehend verschlossene Organisation, von der man weiß, dass sie Umerziehungslager unterhält, seltsame, unbekannte Ideen kultiviert und manchmal durch Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens repräsentiert wird, die für sich schon Fantasien wecken. Man kann nun versuchen dieses komplexe Gefüge in seiner heutigen Gestalt zu untersuchen und in Gefahr geraten, in dieser Komplexität den Blick auf die wesentlichen Grundmuster zu verlieren. In dieser unübersichtlichen Situation bietet es sich an den Weg *back to the roots*, zurück zu den Wurzeln zu gehen. Dies soll in diesem Buch unternommen werden. Ausgehend von der Biographie des Vaters von Scientology, Lafayette Ronald Hubbard (1911-1986), soll hier mit dessen authentischer Ideenwelt die Glaubenswelt von Scientology für den Leser erschließbar werden.“ (7f.)