

# Vom neuen theologischen Grundriss „Religionspädagogik“ über „Religionsunterricht neu denken“ bis zu „Glaubenssätze“ – Überblick über religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von  
Martin Schreiner

1. Religionspädagogik
2. Religionsdidaktik
3. Praktisch-theologische Handlungsfelder
4. Andere theologische Disziplinen
5. Didaktische Materialien
6. Pädagogik

## 1. Religionspädagogik

Den Reigen der anzuzeigenden jüngst erschienenen Veröffentlichungen eröffnet ein wahrhaft herausragendes Werk, das allen religionspädagogisch Interessierten zur intensiven Lektüre empfohlen sei: **Religionspädagogik** von Bernd Schröder in der Reihe „Neue Theologische Grundrisse“ im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-151710-5 Leinen und 3-16-150979-7 Broschur). Es macht einfach Freude als Leser, gleichsam ein Erntefest zeitgenössischen religionspädagogischen Nach-Denkens und Nach-Fragens miterleben zu dürfen. Der Autor führt mit folgenden Worten in sein grandioses Lehrbuch ein: „Der Umstand, dass der Teppich religionspädagogischer Veröffentlichungen stetig schneller und größer, dichter und feiner gewoben wird, erschwert einerseits das Verfassen eines Lehrbuches dieser Disziplin. Andererseits lässt die damit einhergehende Vielstimmigkeit Notwendigkeit und Profil eines Lehrbuches deutlicher hervortreten: Es kann und will keine Gesamtdarstellung im Wortsinne bieten, sondern eine Darstellung des Ganzen entwerfen. Es soll die Grenzen des Fachterrains abstecken und seine Übergänge zu anderen Disziplinen markieren, das Spektrum der Verfahrensweisen und Fragerichtungen auffächern, und vor allem eine Ordnung der Gegenstände und Theoreme anbieten, die den Zusammenhang zwischen den vielen einschlägigen Einzelfragen sichtbar werden lässt. In diese Ordnung sollen exemplarisch ausgewählte Sachverhalte eingezeichnet werden und darüber hinaus möglichst viele weitere Phänomene und Denkfiguren integriert werden können. Mit anderen Worten: Ein Lehrbuch soll die ‚Logik‘ des Faches vor Augen stellen, mit deren Hilfe die Leserinnen und Leser unterschiedliche fachliche Handlungs- und Orientierungsanforderungen, die sie in ihrem Kontext und Beruf identifizieren, zielgerichtet bedenken können. Diese ‚Logik‘ der Religionspädagogik deckt sich nicht ohne Weiteres mit der Dynamik der Fragen und Problemanzeigen, die sich aus dem Handeln der Religionslehrer im schulischen Religionsunterricht, der Praxis der Pfarrerin in der Konfirmandenarbeit, der Andragogin im Erwachsenenbildungswerk oder des Gemeindepädagogen in der Jugendgruppe ergibt. Das wird, gerade von Studierenden, zwar häufig kritisiert, stellt aber – solange sich Logik und Handlungsdynamiken nicht völlig voneinander abkoppeln – das entscheidende produktive Moment des Theorie-Praxis-Verhältnisses dar: Ohne diesen Abstand würde die Theorie

die Praxis lediglich abbilden und bestätigen. Das aber ist nicht ihre Aufgabe; sie soll und will die Praxis in ein neues Licht rücken, kritisch sichten und verbessern helfen. Die religionspädagogische Theorie wählt gegenwärtige (aber auch geschichtliche) Probleme und Phänomene als Ausgangspunkte, geht dann aber auf Abstand, um Gesichtspunkte zu entwickeln oder zusammenzuordnen, deren Berücksichtigung ein Sehen, Urteilen und Handeln angesichts dieser Probleme und Phänomene ermöglicht, das zumindest graduell anders, lebensförderlicher und ‚deutlicher evangelisch‘ (Ingolf U. Dalferth) ist als zuvor. Die entscheidende Größe in diesem Gefüge ist das religionspädagogisch geschulte Sehen, Urteilen und Handeln, also die Praxis, denn sie, nicht die Theorie, betrifft und fördert oder schadet Menschen im Prozess ihrer Bildung. Die *Theoriebildung* ist ein Mittel zum Zweck ihrer Verbesserung, das sich u. a. daran messen lassen muss, ob es zum Verstehen und Reformieren der Praxis beiträgt – vorausgesetzt, die ‚Praktiker‘ sind dazu bereit, ihr Sehen, Urteilen und Handeln entsprechend zu verändern. Die Theorie ist also der Praxis weder zeitlich noch sachlich vorgeordnet; sie rückt sie lediglich in ein anderes Licht. Die Praxis, auf die sich eine religionspädagogische Theorie evangelischer Provenienz bezieht, ist die Kommunikation des Evangeliums im Medium von Sozialisation, Erziehung und Bildung, oder allgemeiner: im Medium von Lernprozessen. Das Buch wendet sich an Leserinnen und Leser, die mit einer oder mehreren Facetten dieser Praxis zu tun haben – und sich im Interesse ihrer Verbesserung mit Theorie auseinander setzen wollen.“ (V f.). In der Tat entwirft das vorliegende 733 Seiten starke Buch eine gelungene „Darstellung des Ganzen“, bietet eine „Ordnung der Gegenstände und Theoreme“ an, verhilft dazu „die Praxis in ein neues Licht zu rücken, kritisch zu sichten und zu verbessern“! Es ist in 5 große Kapitel mit insgesamt 52 § untergliedert: Kap. 1: Religionspädagogik in historischer Perspektive (17-165), Kap. 2: Religionspädagogik in systematischer Perspektive (167-279), Kap. 3: Religionspädagogik in empirischer Perspektive (281-361), Kap. 4: Religionspädagogik in vergleichender Perspektive (363-423) und Kap. 5: Religionspädagogik in handlungsorientierender Perspektive (425-703). Das umfangreiche letzte Kapitel ist in fünf größere Teile gegliedert: A. Familie als Ort religiösen Lernens – Religionspädagogik der Familie, B. Lernorte im Raum der Kirche – Gemeindepädagogik, C. Schule und Religionsunterricht als Lernort – Schulische Religionspädagogik (I Theorie des Religionsunterrichts, II Religionsdidaktik und III Theorie der Präsenz christlicher Religion in der Schule nicht allein im Religionsunterricht), D. Medial konstituierte Lernorte von Religion – Religionspädagogik der Medien sowie E. Politisch-gesellschaftliche Artikulation religionspädagogischer Anliegen – Öffentliche Religionspädagogik. Der Verfasser umreißt die konzeptionellen Akzentsetzungen seines Lehrbuches mit folgenden Worten: „1. Theologizität der Religionspädagogik. Während der Titel ‚Religionspädagogik‘ den – zumal im Raum evangelischer Theologie – üblich gewordenen Sprachgebrauch aufnimmt, soll zugleich eine doppelte Zielrichtung verfolgt werden: Zum einen soll die Religionspädagogik über den gemeinsamen *Leitbegriff ‚Kommunikation des Evangeliums‘* als der Praktischen Theologie strukturanalog ausgewiesen werden; sie nimmt in vielerlei Hinsicht zudem auf deren Wissensbestände Bezug, etwa dort, wo sie Religion im Schulleben entfaltet (§ 49). Zum anderen soll durch den expliziten Rekurs auf Begriff und Sache des Evangeliums die Theologizität des Faches unterstrichen werden. ‚Evangelisch‘ ist es nicht zuerst im Sinne der entsprechenden Konfessionszugehörigkeit, sondern im Bemühen um selbstkritische Orientierung am Evangelium: ‚Das Evangelium, nicht die Kirche [...] ist der maßgebliche Bezugspunkt evangelischer Theologie‘; ihre Leitfrage lautet, wie eine das Christliche in Anspruch nehmende Praxis ‚deutlicher evangelisch‘ werden könnte (Dalferth). In diesem Sinne kann folgerichtig beispielsweise auch römisch-katholische Theologie eine evangelische

Perspektive einnehmen. Der wissenschaftlich-religionspädagogische Diskurs verläuft de facto ohnehin über Konfessionsgrenzen – und bisweilen auch über Religionsgrenzen – hinweg. Relevante religionspädagogische Wissensbestände und Denkfiguren können und müssen selbstredend ebenso katholischer wie beispielsweise soziologischer Herkunft sein. Kurz: Weder die Wissensbestände noch die Adressaten einer Religionspädagogik in evangelischer Perspektive müssen ‚evangelisch‘ sein. Konkurrierend mit dieser sachlichen Bestimmung der Evangelizität werden allerdings pragmatische Zwänge wirksam: Gerade in religionspädagogischen (beziehungsweise überhaupt praktisch-theologischen) Zusammenhängen gibt es sehr wohl unterschiedliche Praxen, kirchliche Maßgaben und, bisweilen, wissenschaftliche Positionen im Raum des evangelischen und römisch-katholischen Christentums (von innerkonfessionellen Strömungen und der Vielfalt anderer Konfessionen ganz zu schweigen). Diese durchgängig zur Sprache zu bringen schien mir weder möglich noch sinnvoll zu sein, um den Dreischritt des religionspädagogischen Sehens – Urteilens – Handelns anzubahnen. Deshalb habe ich mich im Zweifelsfall auf die Darlegung der evangelischen Gegebenheiten beschränkt – nicht zuletzt deshalb, weil nur der eigenen Konfession gegenüber auch eine hinreichend *kritische* Sichtung statthaft ist. Dies soll jedoch nicht in Zweifel ziehen, dass ein ökumenischer und darüber hinaus sogar multireligiöser Horizont sachlich geboten bleibt.

2. Fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion. Einen zweiten Akzent stellt die strukturgebende Unterscheidung von *fünf Dimensionen religionspädagogischer Reflexion* dar. Einerseits ist die Religionspädagogik selbst (wie jede andere theologische Disziplin) Folge und Produkt funktionaler Differenzierung – namentlich die Ausbildung von Religionslehrern und -lehrerinnen hat sie erforderlich gemacht. Andererseits verlangt die Vielzahl der Handlungsfelder und Themenbereiche, die inzwischen als ihre Gegenstände identifiziert werden (von ‚Bildungspolitik‘ bis ‚Seniorenbildung‘, von den ‚Anfängen christlicher Lehr-Lern-Traditionen‘ bis zur empirischen Unterrichtsforschung) und die Vielschichtigkeit der Wissensbestände wie Verfahrensweisen, die für deren Bearbeitung erforderlich sind, mittlerweile ihrerseits den Aufbau und Gebrauch eines breit gefächerten methodischen Repertoires. Die Unterscheidung und Einübung aller fünf Herangehensweisen, die Einsicht in ihre Notwendigkeit wie in ihre jeweils begrenzte Erklärungskraft und Reichweite, nicht zuletzt der Erwerb von entsprechend differenzierten Kenntnissen scheint mir ein sinnvolles und – mit Abstufungen – erreichbares Ziel des religionspädagogischen Studiums, eine wichtige Etappe im Aufbau ‚theologisch-religionspädagogischer Kompetenz‘ (Kirchenamt der EKD) zu sein. Wenn hier namentlich historische, systematische, vergleichende, empirische, handlungsorientierend-didaktische Verfahren unterschieden werden, trägt dies angesichts des disziplinären Kanons und der gewohnten Aufgabenteilung der Theologie Züge einer Inversion der Ausdifferenzierung der Theologie. In der Tat muss die Religionspädagogik angesichts eines gewissen Desinteresses der übrigen Disziplinen an ihren Themen – so bearbeitet beispielsweise die Kirchengeschichte kaum einmal Facetten christlicher Bildungsgeschichte, Konfessionskunde und Religionswissenschaft befassen sich kaum einmal mit Lehr-Lern-Traditionen der verschiedenen Konfessionen und Religionen – selbst Sorge dafür tragen, entsprechende Einsichten zu gewinnen, die sie in den Dienst ihres spezifischen Erkenntnisinteresses stellt. Doch der innerreligionspädagogische Aufbau dieser fünf Reflexionsdimensionen erübrigt keineswegs die theologischen Disziplinen; die Religionspädagogik bleibt Teil des Kanons der Theologie und auf das Gespräch mit anderen Disziplinen sowie deren Erkenntnisgewinn verwiesen. Durch den Umstand, dass diese Darstellung der Religionspädagogik in einer Lehrbuchreihe zu sämtlichen Disziplinen der Theologie erscheint, fällt ihr in besonderem Maße die Aufgabe zu, sich auf jene Disziplinen zu beziehen

und die Rolle der Religionspädagogik in deren Gefüge zu buchstabieren. 3. Inhaltliche Konsequenzen der Dimensionierung: von der Kirchentheorie bis zur religiösen Erziehung in anderen Religionen. Die Gliederung des Stoffes anhand dieser Dimensionen erschöpft sich nicht im Formalen. Die Berücksichtigung der Perspektiven geht mit bestimmten (erwünschten) inhaltlichen Akzenten einher: So betont der systematische Teil mit seiner Klärung religionspädagogischer Grundfragen, die das Fundament namentlich aller handlungsorientierenden Reflexionen legen, die steigende Bedeutung solch einer Rechenschaftsablage über die leitenden Grundsätze – neben der innerhalb des Faches weithin konsensfähigen Orientierung am ‚Subjekt‘ und dessen ‚Bildung‘, kommt hier u.a. das Desiderat einer Kirchentheorie zur Entfaltung. Die Zusammenstellung eines empirischen Teils zur Beschreibung der Ausgangslage religionspädagogisch reflektierten Handelns demonstriert die notwendige Aufnahme von Wissensbeständen religionssoziologischer, juristischer, empirisch-humanwissenschaftlicher Herkunft und soll zugleich dazu beitragen, die Verwechslung von Sein und Sollen, Empirie und Leitbild zu verhindern. Der vergleichende Teil thematisiert religiöse Erziehung und Unterrichtung exemplarisch in zwei europäischen Ländern, die bei der Verhältnisbestimmung von Staat und Religionsgemeinschaften und der Ordnung religiöser Bildung alternative *Typen* repräsentieren, und in zwei nicht-christlichen Religionen, die theologisch, geschichtlich und empirisch maßgebliche Weggefährten des Christentums darstellen. Dies soll helfen, Eigenarten und Alternativen zur Landschaft christlich-religiöser Bildung in Deutschland wahrzunehmen – insofern erfüllt dieser Teil primär ideografische und elenchthische Funktionen. Der historische Teil arbeitet im Modus genetischen Lernens die Entstehung von Lernorten, Denkfiguren und wirkungsgeschichtlich markanten Konstellationen heraus, die mehr oder minder bei der Ausgestaltung gegenwärtiger Herausforderungen zu beachten sind. Unbeschadet der Modernität der Religionspädagogik als Wissenschaft ist es notwendig, hinter das 19. Jahrhundert und die Aufklärung zurück auch Reformation und Urchristentum in den Blick zu nehmen – vor allem um ein Doppeltes zu zeigen: Das Christentum versteht sich *originär* als Lerngemeinschaft, als erzieherisch wirksam, ja, bildend. Und: Theologie hat, sachlich wie zeitlich *vor* Etablierung von Katechetik resp. Religionspädagogik, grundsätzlich eine kommunikative, Lernen initiierende Dimension. Im handlungsorientierend-didaktischen Teil schließlich wird neben den vier erstmals in der Religionspädagogik Christian Grethleins systematisch entfalteteten, inzwischen üblicherweise thematisierten Lernorten (Familie, Gemeinde, Schule, Medien) ein weiterer in Betracht gezogen: die Öffentlichkeit. Die hier geforderte öffentliche Religionspädagogik reflektiert auf Bildungspolitik und -engagement jenseits der traditionellen Bildungsinstitutionen. Betont wird zudem die Bezugnahme auf Schulformen (§ 36) und Unterrichtsthemen (§§ 42-48), nicht zuletzt der Beitrag von Religion in Schulleben und Schulprogramm (§ 49).“ (12ff.) Zurecht stellt der Autor zusammenfassend fest: „ Der Band verbindet auf diese Weise die Darstellung von Religionspädagogik als Theorie christlich-religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation mit einer recht differenzierten Darstellung von Religionsdidaktik als Reflexion auf (schulischen) Unterricht in Sachen Religion. Er führt damit zusammen, was in der historischen Entwicklung oft genug und zum Schaden der Konsistenz des Faches auseinander fiel. Religionspädagogik kann erst so entfaltet werden als Zusammenführung von empirischen, historischen und vergleichenden Einsichten mit Grundsätzen der christlichen Überlieferung zu einer Theorie der Kommunikation des Evangeliums im Medium von Lernprozessen, die sowohl die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche als auch das professionelle Handeln von Lehrenden christlicher Religion und die Bildung Einzelner zu orientieren vermag.“ (15) Das empfehlenswerte Lehrbuch schließt mit dem wichtigen Hinweis auf die unver-

fügbaren fruchtbaren Momente in Bildungsprozessen: „Dieses Buch hat historische und empirische Bedingungen, systematische Orientierungsmarken, vergleichende Perspektiven und Konzepte für das religionspädagogisch zu reflektierende Handeln an den Lernorten Familie, Gemeinde, Schule, Medien und Öffentlichkeit material entfaltet, vor allem aber eine systematische Ordnung der mannigfaltigen religionspädagogischen Themen, Denkfiguren, Befunde vorgeschlagen. Implizit wird darin eine Vorstellung von *guter* Religionspädagogik erkennbar: Als wissenschaftliche Theorie ist sie gut, wenn es ihr gelingt, maßgebliche Herausforderungen religiösen Lernens zu identifizieren und ihre Wissensbestände konstruktiv darauf zu beziehen oder daraufhin weiterzuentwickeln, wenn sie von ihren Wahrnehmungen an Lernenden, ihrer Lebenswelt und ihren religiös relevanten Lernprozessen her die Grundsätze christlicher Überlieferung interpretiert und so ihren Teil zur Fortschreibung von Theologie beiträgt, wenn sie ein Spektrum von Methoden beziehungsweise Reflexionsperspektiven einzusetzen und deren Ertrag aufeinander zu beziehen (nicht gegeneinander auszuspielen) vermag, wenn sie im Interesse der Lernenden und ihrer Förderung die Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Lernorte und biografischen Lerngelegenheiten zusammenschaut, wenn sie aus ihrer Theoriebildung handlungsorientierende Kriterien etwa für guten Religionsunterricht und eine gute Schule, für hilfreiche Berufskonzeptionen oder für eine bildungsfreundliche Kirche zu entwickeln vermag. Kein Zweifel: Neben, im Hintergrund und zu Gunsten guter, gelingender Praxis ist solche gedankliche Erschließung der Kommunikation des Evangeliums im Medium von Lernprozessen in einer modernen Gesellschaft unerlässlich. Beide, das Bemühen um gute Praxis wie um erhellende Theorie, sind aller Anstrengung wert – und zugleich ist am Ende in Erinnerung zu rufen, dass im Bewusstsein derer, die handelnd und reflektierend Religionspädagogik verantworten, stets Raum und Offenheit erhalten bleiben muss für die *unverfügbaren* fruchtbaren Momente in dem Prozess, den wir ‚Bildung‘ nennen.“ (705)

Um eine eigenständige Prüfungsvorbereitung zu ermöglichen, haben Thomas Heller, David Käbisch und Michael Wermke das **Repetitorium Religionspädagogik** im Mohr Siebeck Verlag als UTB (ISBN 3-8252-3670-0) verfasst. Das preiswerte Arbeitsbuch für Studium, Vikariat und Referendariat möchte das religionspädagogische Basiswissen bündeln und systematisieren, dieses mit wichtigen religionspädagogischen Bezugsdisziplinen vernetzen und zu einer eigenen theologisch-religionspädagogischen Urteilsbildung anregen. Zum Aufbau erklären die Verfasser in der Einleitung: „Besonders wichtig war uns darzustellen, dass die Religionspädagogik mit zahlreichen Bezugsdisziplinen eng vernetzt ist – eine Vernetzung, die in den Überschriften der ersten Kapitel (‚Theologische Aspekte‘, ‚Soziologische Aspekte‘, ‚Psychologische Aspekte‘ etc.) direkt zum Ausdruck kommt. Bei genauerem Hinsehen lässt sich hier auch unser Verständnis von Religionspädagogik erkennen: Wir verstehen diese grundlegend als eine u. a. wahrnehmende und kritisch reflektierende Theorie religiöser Bildungsprozesse, welche wiederum als Verbundwissenschaft auf dem Wissen zahlreicher weiterer Wissenschaftsdisziplinen aufbaut. Zum einen ist hier natürlich die Theologie mit ihren ‚klassischen‘ Disziplinen zu nennen (Altes / Neues Testament, Kirchengeschichte, Systematische Theologie, Praktische Theologie) sowie die Religionswissenschaft; auf der anderen Seite kommen jedoch auch die Geschichtswissenschaft, die Soziologie, die Psychologie sowie die Rechts- und Erziehungswissenschaften in den Blick. Der erste große Teil unseres Repetitoriums mit der Überschrift ‚Religionspädagogik als Theorie religiöser Bildung‘ (Kapitel 1-6) wird sich so der Religionspädagogik in der Vernetzung mit ihren wichtigsten Bezugsdis-

ziplinen widmen; dabei erhoffen wir uns, dass so die enge Verwobenheit religionspädagogischer Fragestellungen mit den genannten Disziplinen transparent und fächerübergreifendes, verknüpfendes Lernen angeregt wird. (...) Religionspädagogik als Theorie religiöser Bildungsprozesse zielt allerdings nicht nur auf Wahrnehmung und kritische Reflexion, sondern immer auch auf Gestaltung der entsprechenden Praxis ab, wobei wir diesen wichtigen Bereich der Religionspädagogik in Anklang an das griechische Verb *didaskain* (lehren, vermitteln, darlegen) im Folgenden als ‚Religionsdidaktik‘ bezeichnen und mit Fokus auf den Religionsunterricht unter der Überschrift ‚Religionsdidaktik und die Praxis religiöser Bildung‘ (Kapitel 7-13) thematisieren möchten. Entsprechend nehmen wir hier ‚klassische‘ religionsdidaktische Ansätze in den Blick: insbesondere kerygmatische, bibelhermeneutische, problemorientierte, symbol- und zeichendidaktische, performative, kulturhermeneutische sowie ökumenische und interreligiöse Ansätze. Diese verstehen wir jedoch nicht als zeitlich oder sachlich strikt abgrenzbare, in sich abgeschlossene Konzeptionen, sondern eher als sich gegenseitig ergänzende Perspektiven der Unterrichtsplanung – so dass wir in den entsprechenden Kapitelüberschriften anstatt von ‚Ansätzen‘ auch stets von ‚Perspektiven‘ (‚Kerygmatische Perspektiven‘, ‚Bibelhermeneutische Perspektiven‘, ‚Problemorientierte Perspektiven‘ etc.) sprechen. Dabei gilt selbstverständlich auch hier, dass die oben beschriebene Vernetzung der Religionspädagogik mit ihren Bezugsdisziplinen weiterhin in Geltung bleibt und deswegen auch immer wieder in diesen Kapiteln selbst implizit / explizit ersichtlich werden wird. (...) Die gewählte Gliederung nach historischen, theologischen, soziologischen etc. Aspekten religiöser Bildungsprozesse im ersten Teil und nach kerygmatischen, bibelhermeneutischen, problemorientierten etc. Perspektiven der vorrangig auf den Religionsunterricht fokussierten Planung religiöser Bildungsprozesse im zweiten Teil bringt es mit sich, dass viele religionspädagogische Themen wie die Gemeindepädagogik, die Medienbildung oder der Erfahrungsbegriff nicht in eigenen Kapiteln behandelt werden. Im Blick auf diese ‚Querschnittsthemen‘ möchten wir daher auf das Sachregister verweisen, auf dessen Erstellung und systematisierende Funktion wir viel Wert gelegt haben. Zu den ‚Querschnittsthemen‘, auf die wir nochmals besonderen Wert gelegt haben, gehört das Thema der Konfessionslosigkeit, oder genauer: das Thema eines gemeinsamen Lernens von konfessionsgebundenen und konfessionslosen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, das im Vergleich zum ökumenischen oder interreligiösen Lernen bislang kaum Aufmerksamkeit in der fachdidaktischen Diskussion gefunden hat. Unter ‚konfessionslos‘ verstehen wir dabei Personen, die formal keiner Kirche bzw. Religionsgemeinschaft angehören und aus Familien stammen, in denen dies seit zumindest einer Generation ebenfalls der Fall ist. Ebenso wenig wie es ‚die‘ evangelischen, ‚die‘ katholischen oder ‚die‘ muslimischen Kinder und Jugendlichen gibt, bleibt hier allerdings zu betonen, dass Konfessionslosigkeit beispielsweise mit Blick auf ethische und religiöse Einstellungen ein plurales Phänomen mit unscharfen Rändern darstellt. Ein weiterer Punkt war uns wichtig: An zahlreichen Stellen geraten auch jeweilige historische Hintergründe mit in den Blick; zudem wird insbesondere Kapitel 1 (‚Historische Aspekte‘) den Fokus auf die Geschichte der Religionspädagogik richten und auch methodologische Aspekte ansprechen. Dies soll im Ganzen das historische Denken in der Religionspädagogik schulen (das nicht in der Aufzählung materialhistorischer Fakten besteht) und dazu beitragen, sich die Problemgeschichte aktueller Fragestellungen genauer zu vergegenwärtigen – um einerseits das mitunter in der religionspädagogischen Diskussion anzutreffende Innovationspathos zu relativieren, um andererseits aber auch das vorhandene und kaum zu unterschätzende Innovationspotential der Religionspädagogik offen zu legen.“ (VII ff.)

Sowohl Innovationspotential als auch Innovationspathos der Religionspädagogik spiegeln sich in nachlesenswerter Weise in den Beiträgen des in der Neukirchner Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2589-1) erschienenen 28. Jahrbuchs der Religionspädagogik mit dem Titel **Gott googeln? Multimedia und Religion** wider. Es ist in fünf Kapitel aufgeteilt: Nach einleitenden Artikeln (u.a. von Wilhelm Gräb und Okko Herlyn) folgen Hintergrundbetrachtungen zu Medien als Schlüssel der Lebenswelt (u.a. von Manfred L. Pirner und Günter Thomas), Spurensuchen zum Umgang mit „Religion“ in Multimedia (u.a. von Uwe Böhm / Gerd Buschmann, Ilona Nord, Roland Rosenstock, Ingo Reuter, Stefan Scholz und Matthias Wörther) sowie didaktische Perspektiven zu Medienarbeit als Herausforderung (u.a. von Bernd Trocholepczy, Stefanie Lorenzen und Markus Bräuer), bevor Bernd Schröder als Mitherausgeber den Band beschließt mit Gedanken zur Frage „Was wird in Parallelfächern gelernt?“ Im Vorwort wird mit folgenden Worten sehr luzide in das Rahmenthema eingeführt: „Erleben wir einen Paradigmenwechsel von der auditiv-rationalen zur visuell-ästhetischen Weltwahrnehmung, den sog. ‚iconic turn‘? Ist die virtuelle, medial (re)präsentierte Welt maßgeblicher für unsere Erfahrung als die tatsächliche Lebenswelt? Verdrängen medial vermittelte Kommunikations- und Sozialformen die leibhaftige Begegnung als Grundgestalt menschlichen Miteinanders? Werden Medien vom punktuell nutzbaren Werkzeug zum Fluidum, in dem sich Menschen nolens volens stets bewegen (müssen)? Solche Fragen stehen im Raum, wenn medientechnische Innovationen auf ihre Implikationen für unsere Lebensführung und -deutung hin reflektiert werden. Dabei verrät schon das Gefälle der Fragen den Standpunkt der Fragenden: Während sie *Skepsis* erkennen lassen gegenüber den – intendierten oder unbeabsichtigten – Wirkungen von Multimedia, steht die permanente Medienrevolution nicht selten im Zeichen der *Verheißung*. Ermöglichen Multimedia endlich universale Informationsfreiheit und grenzenlose Vernetzung, die Überwindung physischer Einschränkungen von Kommunikation und die Erschließung neuer Wirklichkeitsdimensionen? Die mediale Revolution hinterlässt weithin erfahrbare Spuren in verschiedenen Lebensbereichen: Der sog. arabische Frühling des Jahres 2011 wäre ohne multimediale Kommunikations- und Dokumentationswege (Twitter, Blogs, Webportale) schwerlich denkbar gewesen. Innovationen wie soziale Netzwerke (etwa ‚Facebook‘, gegr. 2004; geschätzte Reichweite 2011: 800 Millionen Menschen), Suchmaschinen (etwa ‚google‘; gegr. 1998) und mediale Alleskönner im Taschenformat (etwa ‚iPhone‘; vorgestellt 2007) verändern Verhaltensweisen und Lebensstile von Millionen Menschen, nicht zuletzt Schülerinnen und Schülern, binnen Monaten; die enorme Wertschätzung dieser Innovationen spiegelt sich in der ökonomischen Prosperität ihrer Erfinder (Marc Zuckerberg, Larry Page, Steve Jobs) ebenso wie in deren geradezu messianischer Attributierung. Dreidimensional betrachtbare Filme wie ‚Avatar‘ (2009; Regie: James Cameron), Online-Spiele, namentlich ‚Massively Multiplayer Online Role-Playing Games‘ (MMORPGs), etwa ‚World of Warcraft‘ (2004; Blizzard Entertainment), Internet-basierte Kommunikationsformen wie ‚Timeline‘ (2011; Facebook Inc.) sind Bausteine, die die Grenze zwischen virtueller und realer Welt verschwimmen lassen. Allerdings ist der Zugang zur multimediale Welt (noch) weithin eine Angelegenheit von Menschen in Nordamerika, Europa und den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika): Während nach Angaben der International Telecommunication Union die Internet-Nutzungsquote in Europa und Nordamerika im Jahr 2011 bei etwa zwei Dritteln der Bevölkerung liegt, ist Afrika abgeschlagen, insofern nur jeder Zehnte Netzzugang hat. In Deutschland verfügen 80% der Haushalte über PCs, etwa 65% haben Internetzugang – unter den 18-29-jährigen liegen die Quoten sehr viel höher, insbesondere Senioren über 65 Jahre tragen zur Senkung des Durchschnitts bei.

Sicherheitslücken bei Datenschutz und Speicherung, Cyberkriminalität, Insuffizienz der Netzstruktur sind Schattenseiten der Medialisierung, deren Gewicht und Zukunftsrelevanz kaum jemandem bewusst sind. Was haben derlei Daten und Betrachtungen in einem ‚Jahrbuch der Religionspädagogik‘ zu suchen? Sie zeigen zunächst einmal eine tiefgreifende, sich rasant beschleunigende und global wirksame Veränderung unserer *Lebenswelt* an, die es in ihrer Epochalität und Ambivalenz wahrzunehmen oder genauer gesagt: für wahr zu nehmen gilt – zumal sie von Menschen je jünger desto stärker rezipiert, vorangetrieben, für selbstverständlich erachtet wird. Sodann betrifft die Multimedialisierung der Lebenswelt auch informelle und formelle *Lernprozesse*: Mediale Kommunikations-, Sozial- und Datenverarbeitungsformen prägen die Kommunikations-, Sozial- und Informationserwartungen etwa von Schülerinnen und Schülern, natürlich auch im Religionsunterricht, und insofern stellen sie eine didaktisch-methodische Herausforderung dar. Nicht zuletzt aber berühren technische und kommunikative Revolutionen auch *Form und Gehalt von Religionen*, einschließlich christlicher Religion. Das klingt an, wenn vom ‚homo internet‘ die Rede ist, vom ‚total recall‘, also von der Unmöglichkeit, etwas dem Internet Anvertrautes vergessen zu machen, von der religioiden Bindekraft der ‚Netzgemeinde‘, von der Entmachtung der verbalen ‚Zusage‘ durch virtuelle Bildwelten und Erfahrungsräume. ‚Man verliert sein Leben‘, soll ein US-amerikanischer Blogger auf die Frage geantwortet haben, was passiere, wenn man sich von Facebook abmelde(n müsse) – elementarer lassen sich Faszination und Krisis von Multimedia kaum benennen. Das vorliegende Jahrbuch setzt ‚Multimedia und Religion‘ auf die Agenda des religionspädagogischen Diskurses. Es lässt in den Stellungnahmen der ‚Einleitung‘ die theologische Kontroverslage aufblitzen. Es beschreibt im ersten Teil aus medienwissenschaftlicher und theologischer Perspektive ‚Medien als Schlüsselfaktor unserer Lebenswelt‘. Es beleuchtet im zweiten Teil die Rezeption und Konstruktion von ‚Religion‘ in Multimedia. Es entwickelt im dritten Teil didaktische Optionen, wie Religionsunterricht und gemeindliche Lernorte mit Multimedia arbeiten können. Und es bietet am Ende – wie seit Band 25 üblich geworden – Rückschau und Prospekt. Insofern das Verhältnis von Multimedia und Religion nicht ein für alle Mal zu bestimmen ist – das Feld, das beide aufspannen, weist derzeit eine geradezu dramatische Dynamik auf –, sollen auf diese Weise Zwischenstände, Desiderate, Perspektiven religionspädagogischer Reflexion umrissen werden.“ (9 ff.) In seiner bedenkenswerten Rückschau und Ausschau hält Bernd Schröder zum Schluss des ausgezeichneten Bandes fest: „Die Rede von der Medialisierung spricht gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse an, die ‚Religion‘ ebensowenig wie andere Teilsysteme unberührt lassen. Sie fungiert für die Religionspädagogik als Kontext, Prägefaktor (nicht zuletzt für die einzelnen Religionspädagogen), heuristischer Horizont – und hat de facto bereits zu einer wachsenden Sensibilisierung für Bezüge und Wirkzusammenhänge zwischen ‚Multimedia und Religion‘ geführt. Verallgemeinernde, nicht selten dramatisierende Thesen im Blick darauf, wie die Nutzung von Multimedia die Kommunikationsformen und die Religiosität bestimmter Bevölkerungsgruppen verändert, dienen als solche ebenfalls dieser Sensibilisierung: Allerdings fehlen für begründete Gesamteinschätzungen Daten – in empirischer, aber auch in konzeptioneller Hinsicht stellen Multimedia die Religionspädagogik vor neue Aufgaben. Im Hinblick auf die religionsdidaktische Praxis steht etwa die unterrichtliche Erprobung von Multimedia in religiösen Lehr-Lern-Prozessen und die entsprechende Reflexion auf deren fraglos wünschenswerten Beitrag zum Aufbau von Medienkompetenz an; im Hinblick auf die Theoriebildung gilt es, die nicht zuletzt in diesem Jahrbuch vor Augen gestellten Phänomene, Entwicklungen und Herausforderungen im Sinne einer Religionspädagogik der Medien aufzugreifen.“

Religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse in Familie, Gemeinde und Schule haben die „aus der Meditation, der intellektuellen Reflexion und vor allem aus der Gotteskommunikation mit Tausenden von Menschen“ (11) kommenden Gedanken von Albert Biesinger in dessen – seine bisherigen Texte bündelnde – Veröffentlichung **Gotteskommunikation** im Matthias-Grünwald-Verlag (ISBN 3-7867-2902-0) zum Inhalt. Was der Verfasser unter Gotteskommunikation versteht, führt er in der Einleitung aus: „Gotteskommunikation ist, wenn die Hebammen die totgeborene Johanna der Mutter im weißen Kleid auf die Arme legen und sie den Vater anrufen, er solle mit ihren älteren Brüdern in die Klinik kommen. In ruhiger Atmosphäre nehmen die beiden 4- und 6-jährigen Buben ihre tote Schwester auf den Arm, streicheln ihr über den Kopf und machen ihr ein Kreuzzeichen auf die kalte Stirn. Gotteskommunikation ist, wenn der erwachsene Enkel Silvester mit den gebrechlichen Großeltern feiert. Wenn er die Zerstreutheit und die Phantasien der Oma, die früher doch eine so starke Frau war, wahrnimmt und annimmt. Gotteskommunikation ist, wenn Eltern ihrem 6 Wochen alten Kind auf der Intensivstation des Klinikums Tübingen vor seinem Tod noch einmal im Klinikgarten die Erde und den Himmel zeigen. Das Kind ist an medizinischen Geräten angeschlossen, ein Arzt begleitet die Eltern in dieser Stunde. Sie erzählen ihrem Kind von ihrem Leben auf der Erde. Sie erzählen ihm, wie sie ihm zu Hause schon vor der Geburt sein Zimmer hergerichtet haben. Dass Oma und Opa auch schon lange warten. Sie zeigen ihm den ‚Himmel‘ und was sie dort von ihrem Kind erhoffen. Spiritualität nicht aus dem Lehrbuch... Gotteskommunikation ist, wenn die 18-jährige nicht bereit ist, in die längst gebuchten Ferien abzufliegen, ohne ihre an 14 Überlebensschläuchen hängende krebserkrankte Freundin auf der Intensivstation zu besuchen. Sie lässt sich auf der Station nicht abwimmeln, nähert sich zaghaft dem Intensivbett. Beide wissen sie nicht, ob sie sich in diesem Moment zum letzten Mal auf dieser Erde sehen. Eine spirituelle Begegnung, vielsagend über die ach so orientierungslose heutige Jugend und ihren angeblichen Egoismus... Gotteskommunikation ist: Im Garten unserer Freunde brennt in einer meterhohen Glaslaterne oft Tag und Nacht eine Kerze. Er ist Krankenhausseelsorger im Klinikum, spricht mit den Sterbenden über Loslassen, Sich anvertrauen, Hoffen und Verzweifeln. Die Angehörigen bedürfen des Trostes, den es manchmal gar nicht gibt. Wenn er nachts heimkommt, vertraut er diese Menschen dem Licht der Osternacht an, das in der Dunkelheit schimmernd Orientierung und Zukunft gibt. Gotteskommunikation ist, wenn Menschen vor dem Einschlafen ihr Leben Gott anvertrauen, so wie es an diesem Tag war. Gotteskommunikation ist, wenn Menschen auf ihrem Meditationshocker sitzend schweigend und wunschlos sich der Gegenwart Gottes stellen. Gotteskommunikation ist, wenn 5.000 Jugendliche beim ökumenischen Kirchentag in Berlin nicht nur im Tempodrom, sondern auch auf den umliegenden Straßen sitzend Psalmen und Wiederholungsgesänge singen. Langes Schweigen entsteht, knappe biblische Texte werden gelesen. Gotteskommunikation ist, wenn Mönche auf dem Berg Athos morgens um 3.00 Uhr *Kyrie eleison* singen, oft und oft aufschreiend zu Gott am Beginn des neuen Tages. Gotteskommunikation ist, wenn die Missionarin Cristy Orzechowski in Peru mit ihren Indigena-Gemeinden am Titicacasee eine biblisch orientierte basisnahe Kirche aufzubauen versucht. Gotteskommunikation ist, wenn Menschen nach friedlichen Lösungen komplizierter Konfliktsituationen suchen. Gotteskommunikation ist, wenn eine Tübinger Theologin in Ruanda mit missbrauchten Frauen und Mädchen Therapie- und Bildungskonzepte entwirft und einübt, die ihnen Linderung und Hoffnungsspuren ermöglichen. Gotteskommunikation ist, wenn ein Priester in der Nähe von Cuzco / Peru in der Sonntagspredigt heftig dagegen protestiert, dass ein Reicher in der Gemeinde einer jungen Witwe den Acker abgeerntet

hat. Er geht dafür fünf Tage ins Gefängnis und weiß nicht, ob er bald in das Zentralgefängnis verlegt wird, wo sie ihn foltern werden. Gotteskommunikation ist, wenn in der Notfallseelsorge die Angehörigen der Unfalltoten in langen, tränenreichen Gesprächen begleitet und Möglichkeiten einer adäquaten Beerdigung gesucht werden. Gotteskommunikation ist, wenn die Krankenschwester im Altenheim aufgebeht, weil die dort lebenden Menschen an Ostern zum Nachmittagskaffee nur noch Schwarzbrot bekommen, weil man für ein Stück Kuchen kein Geld mehr habe. Wenn sie dagegen ankämpft, dass alten Menschen, die nicht mehr selbst auf die Toilette gehen können, in der Mittagspause einfach eine Windel umgemacht wird, weil man keine Zeit habe, mit ihnen auf die Toilette zu gehen. Gotteskommunikation ist, wenn eine Familie ein behindertes Kind als Pflegekind in die Familie aufnimmt und bis in das Erwachsenenalter hinein mit allen Höhen und Tiefen begleitet. Gotteskommunikation ist, wenn Menschen sich in biblischen Texten auf einer zweiten Ebene beheimaten (lassen) und sich auf den Weg nach dem Geheimnis der Menschwerdung Gottes machen. Gotteskommunikation ist, wenn Katholiken zwischen der aktuellen Kirche und dem Reich Gottes selbst unterscheiden und die sich daraus ergebende Spannung konstruktiv-kritisch aushalten. Gotteskommunikation ist, wenn Studierende ihr Studium als Realisierung der Gottesbeziehung verstehen und das Studium nicht von Spiritualität abgespalten wird. Gotteskommunikation ist, wenn die junge Referendarin am Morgen auf dem Weg zur Schule, ihre Schüler Gott anvertraut, dass Er selbst in ihnen wirke auf dem Abenteuer ihres Lebens. Gotteskommunikation ist, wenn ein Priester sein Leitungsamt so ausübt, dass möglichst viele Mitarbeiter – hauptberufliche ebenso wie ehrenamtliche – weiter wachsen und Schritt für Schritt immer mehr Verantwortung übernehmen können, die Freude macht. Gotteskommunikation ist, wenn Eltern ihr Kind nicht einfach zur Erstkommunion schicken, sondern sich mit Texten, Gedichten, Bildern auf die religiösen Fragen und die religiöse Entwicklung ihres Kindes einlassen.“ (13ff.) Der Autor möchte gerade kein Handbuch der Religionspädagogik schreiben, sondern „sehr wohl eine Anstiftung, selbst weiter zu suchen und mit den Menschen vor Ort Gotteskommunikation zu realisieren“. (15) Den Begriff der *Gotteskommunikation* profiliert er im vorliegenden Buch „bewusst als zentralen Begriff – nicht in Abgrenzung, sondern in Erweiterung und Profilierung der *Gottesbeziehung* – Gottesbeziehung als Gotteskommunikation.“ (15)

Dezidiert Handbuchcharakter hat dagegen das von Matthias Hugoth im Herder Verlag (ISBN 3-451-32296-9) veröffentlichte **Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten**. Es richtet sich „in erster Linie an die *pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*, also an die Erzieherinnen und Erzieher, die sich täglich dem Auftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern im Vor- und Grundschulalter stellen. Das Buch soll ferner den Personen Anhaltspunkte und Vorlagen bieten, *die in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern tätig sind*: für diese Frauen und Männer dürften vor allem die grundsätzlichen Überlegungen zu einer kindzentrierten Religionspädagogik für den Elementarbereich und die Ausführungen zu den erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte von Interesse sein. Schließlich werden als Adressaten des Buches auch *die Träger von Kindertageseinrichtungen* mitbedacht: Ihnen soll es eine Einsicht in die Gründe, Motive und Ziele religiöser Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen und einen Überblick über die Praxis bieten, aber auch Aufschluss darüber geben, welche Anforderungen diese Praxis an die Fachkräfte stellt und wo diese Hilfe und Unterstützung – nicht zuletzt durch ihre Träger – brauchen.“(12) Das praxisorientierte Buch ist „hauptsächlich *als Handbuch für die Praxis der religiösen Bildungsarbeit in*

*Kindertageseinrichtungen* geschrieben worden. Es geht also nicht in erster Linie um eine differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Theorien und Ansätzen einer Religionspädagogik für den Elementarbereich; diese Ansätze sowie aktuelle Forschungsbefunde werden jedoch in zentralen Punkten referiert und in ihrer Bedeutung für die Praxis aufbereitet. Ziel ist es, den pädagogischen Fachkräften sowohl *eine wissenschaftlich fundierte Basis* für religionspädagogische Arbeit als auch zahlreiche *Anhaltspunkte für diese Praxis* zu bieten. Dabei stehen die Fachkräfte und die Kinder im Mittelpunkt des Interesses: Die Fachkräfte sollen eine Orientierung für ihre Arbeit wie auch für sich persönlich erhalten, *den Kindern* sollen die Überlegungen dieses Buches zugute kommen, indem sie eine religiöse Bildung begründen und praxisrelevant konzipieren, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voranbringt und für das Leben in dieser Gesellschaft stark macht. Dieser *funktionale Blick*, der von der Frage bestimmt wird, was und wie religiöse Erziehung zur Stärkung der Persönlichkeit und zur Befähigung zu einem selbstbestimmten, für sich und andere verantwortlichen Leben angesichts der Herausforderungen unserer Gesellschaft beitragen kann, wird *ergänzt durch den Blick aus zwei weiteren Perspektiven*: zum einen aus der Perspektive von Erzieherinnen, die überzeugt sind, dass sie den Kindern keinen Bereich des menschlichen Lebens, also auch den Bereich der Religion, vorenthalten dürfen, unabhängig davon, ob sie diesen Bereich für sich selbst als relevant ansehen; die also davon überzeugt sind, dass *Religion zu den elementaren Bereichen der Bildung in Kindertageseinrichtungen* gehört. Zum anderen aus der Perspektive von Erzieherinnen, die sich aufgrund ihrer eigenen religiösen Überzeugung dazu berufen und verpflichtet sehen, den Kindern einen Zugang zur Welt der Religion zu ermöglichen, die davon überzeugt sind, dass der Glaube und die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft von Glaubenden das Leben des Menschen bereichern kann. Es ist die *Perspektive des Zeugnisses und der Teilhabe an dem, woraus gläubige Menschen leben*. Diese zwei Perspektiven von Erzieherinnen bieten sowohl denjenigen, die sich selbst zu keiner Religion zugehörig verstehen, für die aber religiöse Bildung in Kindergarten und Kita durchaus sinnvoll erscheint, wie auch jenen Erzieherinnen, für die Religion auch persönlich relevant ist, einen Ausgangspunkt für ihre praktische Arbeit.“ (12f.) Die Inhalte dieses Buches konzentrieren sich auf drei Themenkreise: 1. auf das Kind und die Frage, wie sein Vertrauen in das Leben und seine Lebenstüchtigkeit durch religiöse Bildung gestärkt werden können; 2. auf die Erzieherinnen und Erzieher, ihre Einstellungen und Haltungen und ihre Kompetenzen für die religiöse Bildungsarbeit in ihren Einrichtungen; 3. auf die Praxis der religiösen Bildung in Kindertageseinrichtungen, die Zusammenarbeit mit den Eltern, mit den Gemeinden und mit den Personen und Institutionen, von denen Hilfe und Unterstützung für diese Praxis zu erwarten sind. Dem Verfasser geht es *um die Konzeption einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik für Kindertageseinrichtungen*. „Diese geht von der profanen Lebenswelt der Kinder und der Fachkräfte aus und ebnet von hier aus einen Zugang zur Welt der Religion; zum anderen verfolgt sie die Perspektive des Glaubens: die Perspektive einer Botschaft, in der Zuspruch und Anspruch Gottes an jeden einzelnen Menschen und die Menschheit enthalten sind; die Perspektive des Zeugnisses in Wort und Tat; die Perspektive der Dynamik des Glaubens, die handlungsleitend ist und dem Leben eine Richtung gibt.“ (14) Das Buch ist also mit unterschiedlichen Perspektiven konzipiert: „aus *anthropologischer Perspektive*, weil es das Kind in seiner Gesamtheit in den Blick nimmt und fragt, welche religiöse Bildung das Kind braucht bzw. worauf es ein Recht hat; aus *theologischer Perspektive*, weil der Glaube selbst – in diesem Buch in erster Linie der christliche Glaube – Vorgaben für eine religiöse Bildung enthält: seine Inhalte, die nicht beliebig auszulegen sind, seine Zusagen und Verheißungen, die letztlich nur zeugnishaft nahegebracht

werden können, seine Verpflichtungen zu Einstellungen und Handlungsweisen; aus *systemischer Perspektive*, weil die Beschäftigung mit Inhalten und Vollzugsweisen des Glaubens für das Kind nur dann wirklich ‚gewinnbringend‘ ist, wenn sie mit Bezug auf seine Lebens- und Erfahrungswelt erfolgt; schließlich ist das Buch *multiperspektivisch* angelegt, weil es unterschiedliche Ansätze der religiösen Bildung aufzeigt, um den ersten drei Perspektiven gerecht werden zu können.“ (15)

Das von Hartmut Rupp und Stefan Herrmann im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4209-1) herausgegebene lesenswerte Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 2012 trägt den Titel **Bildung und interreligiöses Lernen**. Zu Recht schreiben die Herausgeber in ihrer Einführung: „Wer die Aufsätze zum interreligiösen Lernen zur Kenntnis nimmt, wird Fragestellungen, Einsichten und Vorschläge finden, die für die Kirche insgesamt und im besonderen für evangelische Bildungsarbeit von Bedeutung sind.“ (7) Sie skizzieren folgendes: „*Interreligiöses Lernen und Interreligiöse Kompetenz sind eine zentrale Herausforderung für Kirche und die gesamte praktische Theologie*. Der Blick in die unterschiedlichen Felder kirchlichen Handelns zeigt die Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens (Schweitzer). Dies gilt nicht bloß für den engeren Bereich evangelischer Bildungsarbeit, wie Schule oder Kindertagesstätten, sondern auch für Seelsorge und Diakonie (Schweitzer; Bejick). Wenn ein Bereich wie die Konfirmandenarbeit dies für sich noch nicht entdeckt hat, geht dieser an den Interessen der Jugendlichen vorbei. Die Aufgabe interreligiösen Lernens ergibt sich aus den Erfahrungen in der Alltagskultur mit ihren Medien (Pirner; Landgraf), aus der Heterogenität der Adressaten kirchlicher Bildungsarbeit – man denke dabei an Kindertageseinrichtungen (Betz / Hilt) oder Berufsschulreligionsklassen (Cleiß) –, aber auch von Pflegebedürftige in diakonischen Einrichtungen. Die Aufgabe ergibt sich aber auch aus den Erwartungen einer Schule mit hohem Migrationsanteil sowie von Unternehmen, die Mitarbeiter verschiedener religiöser Herkunft beschäftigen und mit Kunden aus anderen Regionen der Welt zu tun haben. Sie ergibt sich aber auch aus Tätigkeiten, die mit Bedürftigen aus verschiedenen Religionen zu tun haben (Bejick). Eine evangelische Bildungsarbeit, die einen Beitrag zur Lebensführungskompetenz leisten will, wird auf ein Leben und Zusammenleben in pluralen Verhältnissen vorbereiten wollen. *Religiöse Kompetenz schließt interreligiöse Kompetenz ein*. In den Bildungsplänen von Baden-Württemberg wird religiöse Kompetenz als die Fähigkeit definiert, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen, diese theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen, eine eigene Position zu vertreten und sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen einzulassen. Für religiöses Lernen wird demnach die Auseinandersetzung mit anderen Weltansichten, aber auch die Beschäftigung mit anderen religiösen Ausdrucks- und Sprachformen als notwendig angesehen. Ohne die Auseinandersetzung mit der Pluralität von Lebensdeutungen sind die Klärung der Wahrheitsfrage und ein eigenes Urteil in religiösen Themen nicht denkbar (Sajak). Erkennbar wird, dass religiöses Lernen sowohl mit dem eigenen Erleben als auch mit eigenen Urteilen zu tun hat. Es bezieht sich auf die Glaubensvorstellungen der eigenen Religionsgemeinschaft bzw. auf jene Glaubensvorstellungen, in deren ‚Haus‘ man sich als Lernender befindet. Religiöses Lernen bedarf aber auch der Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen. Die Definition religiöser Kompetenz macht jedoch noch nicht deutlich genug, dass der Vergleich mit anderen Deutungen auf vorgängige Begegnungen angewiesen ist, in der eine ‚Hermeneutik des Fremden‘ (Kumpf) praktiziert wird, die sich vorschneller Urteile enthält, respektierend auf andere eingeht sowie eine Toleranz entwickelt, die den anderen

als anderen gelten lässt und zur Selbstkritik in der Lage ist. *Religionen müssen mit anderen Weltsichten zusammen gesehen werden.* Die Pluralität, in der wir leben, endet nicht an den Grenzen institutionalisierter Religionen. Um das Feld zu öffnen, muss der Blick auf ‚letzte Gewissheiten‘ (Mühling) oder ‚generelle Hintergrundorientierungen‘ (Frey) gerichtet werden. Dann werden auch Säkularität (Frey) oder Konfessionslosigkeit (Rupp) zum Thema. In den Blick geraten dann auch individuelle Formen von Religiosität und Spiritualität, aber auch die ‚Anderwelt‘ der Demenz (Bejick). Gerade hier wird verständlich, dass Fremdes auch eigene Lebensängste ansprechen kann. Schließlich käme aber auch in den Blick, dass das Christentum selber plural verfasst ist und auch evangelisches Christentum in sich selber heterogen ist. *Interreligiöses Lernen setzt einen eigenen Standpunkt voraus.* Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer Religionsgemeinschaft erteilt. Interreligiöses Lernen weckt deshalb bei manchen den Eindruck, als ginge diese Übereinstimmung verloren und es käme zu einem konfessionsneutralen Unterricht sowie einer Vermischung von Differenzen oder Grenzen (Hermann). Dies mag angesichts praktischer Erfahrungen verständlich sein, erweist sich aber letztlich als unmöglich. Niemand kann ohne letzte Gewissheiten lehren und lernen (Mühling). Niemand kann ohne ein Menschenbild die Begegnung mit anderen angehen. Es gibt keinen neutralen Standpunkt über den Religionen, Weltanschauungen und Weltsichten. Wohl kann in der Wahrnehmung des anderen Eigenes deutlicher werden, doch die Wahrnehmung des anderen als anderen setzt die Entwicklung eines eigenen Standpunktes voraus. Interreligiöses Lernen führt aber noch zu einer viel weiterführenden Frage: Worin liegt eigentlich die Bedingung der Möglichkeit von Toleranz? Der christliche Glaube sieht in der Toleranz Gottes angesichts menschlicher Sünde und Fehler die Voraussetzung interreligiösen Lernens (Mühling). *Das Verhältnis von Kultur und Religion braucht Klärung.* Zu Recht wird auf den Zusammenhang von interkultureller Bildung (Keppler; Turan) und interreligiöser Bildung hingewiesen (Stepputat / Blechinger; Bejick). Deshalb bedarf sowohl der Begriff Kultur aber auch der Begriff der Religion der Klärung. Notwendig ist es aber auch den Zusammenhang von Kultur und Religion zu klären. Ein Ansatzpunkt könnte in der Annahme liegen, dass Religionen jene Überzeugungen und Orientierungen einer Kultur formulieren, die für eine Gesellschaft grundlegend sind, deren Zusammenhalt ermöglichen und es bei Bedarf erlauben, neue Sichtweisen oder Werte zu generieren. In den vielfältigen Deutungen, die das Fühlen und Denken, Urteilen und Handeln prägen, symbolisiert Religion mit seinen Erzählungen, Riten und Feiern gleichsam den inneren roten Faden. *Didaktische Modelle bedürfen der Erprobung und der Überprüfung.* Die verschiedenen Beiträge bieten verschiedene Modelle interreligiösen Lernens an. Viel Zustimmung findet das Lernen, das auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede achten will (Schweitzer). In diesen Zusammenhang muss auch das Modell von Sundermeier ‚Hermeneutik des Fremden‘ (Kumpf) gestellt werden. In religiös-heterogenen Gruppen hat sich das Modell ‚Beheimatung – Begegnung‘ (Betz / Hilt) bewährt. Praktiziert wird jedoch auch ein Modell, das als interreligiöse Begegnung bezeichnet werden kann und mit interreligiösen Projekten (Zeeh-Silva) oder interreligiöse Begegnungen inszeniert (Landgraf) arbeitet. Was das für Schulgottesdienst heißt bedarf der Überlegung (Rupp). Das Modell ‚Beheimatung und Begegnung‘ eignet sich jedoch nicht für außerkirchliche Kontexte, aber auch nicht für Situationen, in denen eine Bindung an eine eigene Religion nicht zu erkennen ist. Für diese Zusammenhänge wird eine religionssensible religiöse Bildung oder eine inklusive religiöse Bildung empfohlen, die sich an dem einzelnen Kind orientieren will (Betz / Hilt). Wir sollten uns die Zeit gönnen, diese Modelle methodisch zu konkretisieren und praktisch auszuprobieren.“(7 ff.)

Eine religionspädagogische Vignette besonderer Art stellt der von Katharina Freudenberg in der Edition Paideia des Verlags IKS Garamond (ISBN 3-941854-83-3) herausgegebene und kommentierte Quellenband **Kloster Volkenroda als Ort evangelischer Bildung** dar. In ihrem Vorwort gibt die Autorin Auskunft über den Inhalt: „Klöster waren über Jahrhunderte hinweg zentrale Bildungsorte. Im Zuge der Auflösung der Klöster während der Reformation wurde diese Tradition an vielen Orten unterbrochen. Dies gilt auch für das Kloster Volkenroda, das im Nordwesten Thüringens gelegen ist. Unweit davon entfernt liegt Mühlhausen, die Stadt, in der Thomas Müntzer Bauernschaften um sich scharte. Diese zogen 1525 gegen das Kloster Volkenroda, zerstörten und plünderten es. 1540 wurde es aufgelöst. In den folgenden Jahrhunderten verlor sich die Bedeutung des Klosters, das in seiner Blütezeit zu den einflussreichsten Klöstern Thüringens gehört hatte. Erst zu Beginn der 1990er Jahre begann ein umfassender Wiederaufbauprozess, in dessen Folge das Kloster Volkenroda heute wieder ein Ort mit weitausstrahlender Prägekraft geworden ist. In diesem Wiederbelebungsprozess knüpfte man einerseits an die Traditionen der Zisterzienser an, andererseits spielen reformatorische Bildungstraditionen eine zentrale Rolle. So hat das Kloster sein ursprüngliches Profil als Bildungsort wiedergewonnen – nun aber in neuer Ausrichtung. Gestaltet wird das Klosterleben durch die Jesus-Bruderschaft, die in Volkenroda vorwiegend aus evangelischen Mitgliedern besteht. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten der Bruderschaft zählen die Nachfolge Jesu, die Einheit der Christen in Ost- und Westdeutschland, die Ökumene, eine nachhaltige Lebensweise sowie ästhetische Raumgestaltung. Deutschlandweite Bekanntheit erhielt das Kloster, das ein ‚Freies Werk‘ innerhalb der Evangelischen Kirche Mitteldeutschlands ist, durch den Christus-Pavillon, der nach seiner Nutzung als Kirchengebäude auf der Expo 2000 in Hannover seine langfristige Bleibestätte im Klosterareal Volkenrodas gefunden hat. Der innovative Stahl-Glas-Bau wurde ökumenisch geplant und wird ökumenisch genutzt. Die Fenster im Kreuzgang sind mit unterschiedlichen Materialien gefüllt, die so angeordnet sind, dass ein bestimmter Zusammenhang von Natur und Technik deutlich werden soll. Somit zeigen sich allein schon im Christus-Pavillon, der aus dem westdeutschen Hannover ins ostdeutsche Volkenroda versetzt wurde, viele der zentralen Bildungsinhalte: die Nachhaltigkeit, die Ästhetik, die Ost-West-Verbundenheit, der ökumenische Auftrag. Bereits diese kurze Skizze macht deutlich, dass Bildung im Kloster Volkenroda sehr weit gefasst wird. Es geht nicht nur um die Vermittlung oder Aneignung bestimmter Inhalte, sondern darum – mit den Worten Christine Lieberknechts – ‚Lebenshaltungen zu prägen‘. Die Konzeption des Jugendbildungszentrums formuliert: ‚Der Bildungsprozess ist in den Lebensprozess integriert. Auf diese Weise wird der ganze Mensch gebildet und nachhaltig geprägt‘. Um dieses Anliegen anschaulich zu machen, stellt dieser Quellenband einige zentrale Bereiche und Wege vor, durch die Bildung im Kloster Volkenroda geschieht: Bildung durch Jugendarbeit (Jugendbildungszentrum), Bildung durch Übung (Evangelisches Exerzitium), Bildung durch Predigt, Bildung durch Gemeinschaft, Bildung durch Ästhetik. Das evangelische Bildungsprofil wird in Aufnahme der Schrift ‚Kirche bildet‘ der Förderung Evangelischer Kirchen in Mitteldeutschland in der Einleitung genauer ausgeführt und durch den Bezug auf einzelne Bereiche der Bildungsarbeit im Kloster Volkenroda konkretisiert. In den Jahren des Wiederaufbaus des Klosters sind viele Grundsatz- und Gebrauchstexte entstanden, welche die Bildungsanliegen und deren Umsetzung in verschiedener Weise anschaulich machen.“ (5f.)

Schließlich gilt es an dieser Stelle zwei hervorragende Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie anzuzeigen, die beide im Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften erschienen sind. Zum einen das von Detlef Pollack, Ingrid Tucci und Hans-Georg Ziebertz herausgegebene Buch **Religiöser Pluralismus im Fokus quantitativer Religionsforschung** (ISBN 3-531-18696-2). In ihrem spannenden einleitenden Forschungsüberblick beschreiben die Herausgebenden sehr präzise die aktuellen Signaturen des Religiösen in den europäischen Ländern: „Die Vielfalt des Religiösen hat in den europäischen Ländern in den letzten Jahren stark zugenommen. Dazu hat nicht nur die Pluralisierung innerhalb des Christentums beigetragen – man denke etwa an die Ausbreitung von Freikirchen sowie von charismatischen und pfingstlerischen Gruppierungen. Auch das zunehmende Interesse an Formen außerchristlicher Religiosität wie New Age, Esoterik, Astrologie oder Reiki hat das religiöse Spektrum verbreitert. Entscheidend für die Erhöhung der religiösen Vielfalt ist aber vor allem die Zuwanderung von Menschen mit nichtchristlicher Identität aus allen Teilen der Welt. Insbesondere den Muslimen, die in vielen europäischen Gesellschaften einen Anteil von fünf Prozent an der Gesamtbevölkerung oder mehr ausmachen, kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Die aus der Vervielfältigung des Religiösen und vor dem Hintergrund der Niederlassung von Migranten resultierenden Herausforderungen werden zumeist mit dem Stichwort Integration umschrieben. Integration umfasst unterschiedliche Dimensionen. Sie hat sowohl eine rechtlich-politische Seite als auch eine ökonomische, eine soziale ebenso wie eine kulturelle. Hartmut Esser (1980) unterscheidet Platzierung (Erwerb von Rechten und Pflichten, Verortung auf dem Arbeitsmarkt), Kulturation (Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, vor allem Spracherwerb), Interaktion (Unterhaltung sozialer Beziehungen) und Identifikation (emotionale Beziehung zur Aufnahmegesellschaft) als verschiedene Aspekte von sozialer Integration. Diese mehrdimensionale Betrachtung von Integration ist sinnvoll, denn der Grad der Integration kann in den einzelnen Dimensionen unterschiedlich sein, und dennoch ist davon auszugehen, dass die einzelnen Dimensionen nicht völlig unabhängig voneinander sind. Vielmehr kann Integration – in Anlehnung an Milton Gordon (1964) – als eine Abfolge von Stadien, die diesen Dimensionen entsprechen, verstanden werden. Dieser Prozess vollzieht sich individuell sowie intergenerational. In welcher Reihenfolge diese Stufen durchlaufen werden ist noch umstritten. Zugleich wird Integration in der Regel von Assimilation unterschieden. Während mit Integration die ökonomische, politische, kulturelle und soziale Eingliederung einer Person bei Bewahrung ihrer Herkunftsidetität bezeichnet ist, meint Assimilation die Eingliederung bei Preisgabe eben dieser Identität. Beides ist noch einmal zu unterscheiden von der Segmentation oder Separation, die einen Zustand bezeichnen, in dem die Person nur in ihre Herkunftsgruppe integriert ist. Dabei werden mit den Stichworten Integration und Assimilation sowohl Leistungen der Aufnahmegesellschaft angesprochen als auch Leistungen, die von den Zugewanderten zu erbringen sind. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es sich bei Integration und Assimilation nicht um unilaterale Prozesse handelt, sondern dass beide Seiten einen Beitrag zu ihrem Gelingen erbringen müssen. Assimilation hat – wie dies in der neuen Assimilationstheorie (Alba & Nee 2003) betont wird – mit einer Veränderung der Grenzen zwischen Minderheiten und Mehrheiten zu tun und dabei insbesondere mit einer Veränderung der sozialen Bedeutung bestimmter Grenzen. In dieser Hinsicht ist Religion in Europa zu einem sozial und politisch relevanten Grenzmarker geworden (Zolberg & Woon 1999). Die Frage der Integration von Zuwanderern hat in den beiden letzten Jahrzehnten in den Ländern Westeuropas eine erhöhte Sichtbarkeit und eine besondere mediale Aufmerksamkeit erlangt. Dabei spielt auch eine Rolle, dass das Zusammen-

leben zwischen Mehrheit und Minderheit teilweise als konflikthaft erfahren wird. Ein Medium, in dem dieser Konflikt privat und öffentlich ausgetragen wird, ist mehr und mehr die Religion. Im Unterschied und teilweise in scharfer Abgrenzung zur Friedensbotschaft der Religionen wird die zunehmende Vielfalt des Religiösen oft als eine Ursache von Konflikt wahrgenommen. Einer repräsentativen Studie zufolge sind es in Ländern wie Deutschland, den Niederlanden oder Dänemark knapp drei Viertel der Bevölkerung, die die wachsende religiöse Pluralität in den jeweiligen Ländern als eine Ursache von Konflikten interpretieren (Pollack 2010). Zugleich nehmen die Menschen in den Ländern Westeuropas die zunehmende Vielfalt des Religiösen aber auch als eine Bereicherung wahr. In den Niederlanden, in Dänemark, in Frankreich und Portugal etwa liegt der Anteil derer, die so denken, sogar bei etwas über drei Viertel. Nur in Deutschland ist der Prozentsatz deutlich niedriger. Hier sind Vorbehalte gegenüber Zugewanderten, vor allem gegenüber Muslimen, weiter verbreitet. Auch wenn Bundespräsident Wulf im Oktober 2010 erklärte, dass der Islam zu Deutschland gehöre wie das Christentum und das Judentum, stellen viele Menschen diese Aussage in Frage. Oft sind Einheimische skeptisch, ob die Zugewanderten genug für ihre Integration tun (Politbarometer 10. September 2010), zugleich wünschen sich Migranten und deren Nachkommen eine eindeutigere Öffnung der deutschen Gesellschaft gegenüber Migration und ethnisch-kultureller Vielfalt. Die öffentliche Debatte weist ein hohes Maß an Polarisierung auf. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die die zunehmende religiöse Vielfalt begrüßen, sie für eine kulturelle Bereicherung halten und größere Anstrengungen des Staates und der staatlichen Institutionen, vor allem der Bildungseinrichtungen, zur Integration und Förderung der Zugewanderten verlangen. Auf der anderen Seite melden sich immer wieder Stimmen zu Wort, die vor einer Überfremdung Deutschlands durch ausländische Kulturen und Religionen warnen, ein härteres Vorgehen gegen Integrationsverweigerer anmahnen und in der wachsenden Vielfalt des Religiösen vor allem eine Bedrohung der westlichen Zivilisation sehen. Auch wenn die wachsende Pluralität des Religiösen heute in der Öffentlichkeit kontroverser diskutiert wird als noch vor 20 Jahren, handelt es sich beim religiösen Pluralismus nicht um ein Phänomen, das für Europa völlig neu wäre. In Deutschland sind Menschen aus nichteuropäischen Ländern vermehrt zwar erst im Zuge der wachsenden Arbeitsmigration seit den sechziger Jahren ins Land eingewandert, Länder wie Frankreich oder die Niederlande haben aufgrund ihrer kolonialen Vergangenheit mit dem Zustrom nichtchristlicher Religionsgemeinschaften indes eine weitaus längere Erfahrungsgeschichte. Vor allem aber hat sich das Christentum in Europa seit der Reformation selbst pluralisiert. Der Anspruch der römisch-katholischen Kirche auf Repräsentanz der einen Wahrheit wurde durch die Reformation, in der die Protestanten Rom ihre reformatorische Lehre entgegen hielten, gebrochen. Seit dem 16. Jahrhundert mussten die Staaten Europas mit einer Pluralität konkurrierender religiöser Wahrheitsansprüche fertig werden und sowohl auf der Ebene des Zusammenlebens von Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen als auch auf der staatlichen und rechtlichen Ebene Regelungen des Kompromisses und Formen des Ausgleichs zwischen sich feindlich begegnenden religiösen Bekenntnissen finden. Die europäische Geschichte kann zu einem großen Teil als eine Geschichte des Ringens um die Vorherrschaft der unterschiedlichen Konfessionen und um die Suche nach einer Befriedung des religiösen Konflikts geschrieben werden. Wenn die Katholische Kirche erst in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Zweiten Vatikanischen Konzil bereit war, die Religionsfreiheit als grundlegendes Prinzip zur Regelung des Umgangs mit unterschiedlichen religiösen Wahrheitsansprüchen anzuerkennen, dann zeigt dieser Vorgang, welche Sprengkraft und Brisanz das Thema der religiösen Pluralität in der europäischen Geschichte seit

Jahrhunderten besessen hat und welcher rechtlichen, politischen und sozialen Anstrengungen es bedurfte, um eine allgemein akzeptierte Form der Lösung dieses Konflikts zu finden. Die rechtliche Gleichstellung der Religionsgemeinschaften unterschiedlicher Herkunft, der Verzicht des Staates, eine Religionsgemeinschaft gegenüber anderen zu bevorzugen und sich religiös neutral zu verhalten, sowie die Anerkennung von Religionsfreiheit stellen die grundlegenden Prinzipien für die Regelung des Zusammenlebens von Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften dar. Diese Prinzipien, die in den europäischen Staaten auf durchaus verschiedenartige Weise verwirklicht sind, ermöglichen den freien Wettbewerb zwischen den Religionsgemeinschaften und Kirchen, auch wenn die traditionell in den einzelnen Ländern verwurzelten Kirchen oft eine gewisse Vorzugsbehandlung genießen und die Trennung zwischen Staat und Kirche unterschiedlich konsequent durchgeführt ist. In Europa trägt jedenfalls die weitgehende rechtliche Gleichstellung der Religionsgemeinschaften dazu bei, dass sich die Religionsgemeinschaften, auch die, die mit der Zuwanderung einhergehen, relativ frei entfalten können. Insofern ist die religiöse Neutralität des Staates sowie die Gewährung von Gewissens- und Religionsfreiheit nach Auffassung der Mehrheit der Religionsrechtler, Religionsgeschichtler und Religionssoziologen eine wichtige Bedingung für die Ausbreitung des religiösen Pluralismus. Ein Seitenaspekt der Lösung potentieller religiöser Konflikte stellt die Privatisierung religiöser Symbole und Praktiken dar. Wo der Laizismus das Verhältnis von Kirche und Staat regelt, ist mit der Trennung von Kirche und Staat der Verzicht auf die Austragung religiöser Konflikte im öffentlichen Raum verbunden. Das Verbot sichtbarer Zeichen des Religiösen in der Öffentlichkeit in einem Land wie Frankreich erklärt sich daraus. Um des religiösen Friedens willen, darf der öffentliche Raum nicht religiös besetzt werden. Ob Religion privat betrieben oder öffentlich vorgezeigt wird, macht auch einen Unterschied in der Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung. Im ersten Fall ist die Bereitschaft zu Anerkennung und Toleranz weitaus eher wahrscheinlich als im zweiten Fall, in dem viele den Eindruck haben, als würden religiöse Ziele fanatisch verfolgt. Der laizistische Trennungsgrundsatz konfliktiert nicht selten mit dem Anspruch religiöser Gemeinschaften, die Öffentlichkeit zu beeinflussen und auf der Grundlage eigener Wertbindungen gesellschaftsgestaltend zu wirken. Insofern steht die Differenzierung von Religion und Politik, wie sie für moderne Gesellschaften charakteristisch ist, in einem unausgeglichene Spannungsverhältnis zu religiösen Geltungsansprüchen. Die Aussage, dass die religiöse Neutralität des Staates und sein Verzicht auf Eingriffe in das religiöse Feld eine wichtige Vorbedingung des friedlichen Zusammenlebens von Angehörigen unterschiedlicher Religionsgemeinschaften darstellt, ist dennoch unbestritten. Kontrovers wird allerdings diskutiert, ob die zunehmende Pluralität des Religiösen einen letztendlich negativen Effekt auf das Religiositätsniveau hat oder umgekehrt die religiöse Vitalität durch wachsende religiöse Pluralität angefacht wird. Peter L. Berger (1980) sieht in der zunehmenden religiösen Pluralität einen Grund für Prozesse der Säkularisierung, denn durch die Pluralisierung des Religiösen nehme die Plausibilität selbstverständlich vorausgesetzter religiöser Annahmen ab und relativierten sich die religiösen Geltungsansprüche wechselseitig. Die Vertreter des ökonomischen Marktmodells wie Rodney Stark, Laurence Lannaccone oder Roger Finke argumentieren hingegen (Stark / Finke 2000), dass der zunehmende Wettbewerb zwischen Religionen die religiösen Anbieter dazu herausfordere, ihre Angebote zu verbessern, und dass die Wahrscheinlichkeit, ein passendes religiöses Angebot zu finden für den Einzelnen steige, wenn die Auswahl an Alternativen größer sei. Im Falle eines religiösen Monopols nehme das Engagement der Repräsentanten religiöser Institutionen und Organisationen hingegen ab und bestehe die Gefahr, dass religiöse

Kunden im Falle von Unzufriedenheit mit einem religiösen Produkt aufgrund des Mangels an Alternativen aus dem religiösen Markt überhaupt auswanderten.“ (7 ff.) Die leitenden Fragen des vorliegenden Bandes skizzieren die Herausgebenden in folgendem Kontext: „Dass sich das religiöse Feld in den letzten Jahrzehnten in Europa pluralisiert hat, darüber sind sich die Religionsforscher einig (Hero / Krech / Zander 2008; Augustin / Wienand / Winkler 2006; Baumann / Behloul 2005). Welche Ursachen dazu beigetragen haben, welche Folgen, auch welche religiösen Konsequenzen die Vervielfältigung des Religiösen hat und wie Menschen mit der gewachsenen religiösen Diversität umgehen, wird jedoch ganz unterschiedlich eingeschätzt. Der hier vorgelegte Band setzt sich mit den grundlegenden Fragen, die aus der Pluralisierung des Religiösen resultieren, auseinander und versucht, diese Fragen auf der Grundlage der Ergebnisse der quantitativ arbeitenden Religionsforschung zu beantworten. Die leitenden Fragen des Bandes lauten: 1. Was ist religiöser Pluralismus? Wie lässt er sich definieren und unter Zuhilfenahme welcher Methoden kann er zuverlässig gemessen werden? Insbesondere wird untersucht, wie zuverlässig häufig gebrauchte Diversitätsindizes sind. 2. Unter welchen sozialen und politisch-rechtlichen Bedingungen ist die Emergenz religiösen Pluralismus wahrscheinlich? Nicht nur das Ausmaß der Migration hat einen Einfluss auf den Grad der religiösen Pluralität, sondern auch der rechtliche Rahmen, in dem er sich ausbreiten kann. Spielen dabei tatsächlich, wie das von einigen Religionssoziologen aus der Schule des ökonomischen Marktmodells angenommen wird, der Grad der rechtlichen Trennung von Kirche und Staat sowie die Interventionszurückhaltung des Staates eine zentrale Rolle? 3. Worin bestehen die sozialen Folgen religiösen Pluralismus in der Zivilgesellschaft und auf dem religiösen Feld? Steigt das Religiositätsniveau mit der Stärke des religiösen Pluralismus, sinkt es oder stehen beide Variablen in keinem statistisch nachweisbaren Zusammenhang? Wie wirkt sich religiöser Pluralismus auf zivilgesellschaftliche Aktivitäten und Einstellungen aus? 4. Wie wird gesellschaftlich mit Phänomenen religiöser Pluralität umgegangen? Welcher Akzeptanz erfreut sich der religiöse Pluralismus? Werden fremdreligiöse Elemente zum Aufbau einer eigenen religiösen Identität genutzt oder stärker abgewehrt? Schärft sich z.B. die christliche Identität aufgrund der Erfahrung mit fremdreligiösen Phänomenen? Wie hoch ist die Akzeptanz fremder Religionen? Die Benutzung quantitativer Analyseergebnisse bietet den Vorteil, dass auf ihrer Grundlage repräsentative Aussagen über die betrachteten Analyseeinheiten (Länder, Regionen) möglich sind. Darüber hinaus ist die Benutzung quantitativer Methoden eine Voraussetzung, um regionale Vergleiche sowie Vergleiche im Zeitverlauf anstellen zu können. Ihre Schwäche liegt darin, dass sie es oft nicht erlaubt, hinter den Daten liegende qualitative Differenzen zum Vorschein zu bringen. Die Repräsentativität und Validität ihrer Untersuchungsergebnisse ist insofern zuweilen mit einem Mangel an sozialer und historischer Tiefenschärfe verbunden. Die Suche nach kausalen Zusammenhängen würde außerdem die Auswertung von Panel-Daten erfordern. Solche Längsschnittdaten stellen allerdings den Forschern nicht immer genügend Indikatoren zur Messung der Religiosität zur Verfügung.“(9f.) Zusammenfassend: „Der Band präsentiert neueste Analysen der Religionsforschung auf dem Feld der Politikwissenschaften, der Soziologie und der Psychologie, in denen mit hoch elaborierten Methoden gearbeitet wird. Insofern bietet der Band nicht nur interessante Untersuchungsergebnisse, sondern ist auch methodologisch innovativ. Er dürfte für Soziologen, Politikwissenschaftler, Psychologen, Historiker, sozialwissenschaftliche Methodiker und Theologen, die zum religiösen Pluralismus arbeiten, von Interesse sein. Darüber hinaus will er aber auch einen breiteren Leserkreis ansprechen. Die Pluralisierung des Religiösen beschäftigt die politische Öffentlichkeit ebenso wie Kommunalbehörden, Weiterbildungseinrichtungen,

Akademien und Schulen. Insbesondere die Frage, wie die wachsende Vielfalt der Religionsgemeinschaften und Religionen in der Bevölkerung wahrgenommen und beurteilt wird, wie mit der zunehmenden religiösen Pluralität umgegangen wird und welche Probleme der Integration von Angehörigen nichtchristlicher Religionsgemeinschaften dabei auftauchen, findet öffentliche Aufmerksamkeit. Auch zu diesem Themenkreis enthält der Band weiterführende Anregungen.“ (10)

Zum anderen die nicht minder interessante Luzerner Dissertation **Religiöser Wandel als Säkularisierungsfolge** von Marc Breuer über Differenzierungs- und Individualisierungsdiskurse im Katholizismus (ISBN 3-531-18652-8). In seiner Einleitung gibt der Autor zunächst wichtige Begriffsbestimmungen: „Im Gegensatz zu früheren Einschätzungen scheint in jüngerer Zeit weitgehend unbestritten, dass Religion mit fortschreitender gesellschaftlichen Modernisierung nicht einfach ‚verschwindet‘. Vielmehr ist mit einer Persistenz religiöser Traditionen, mit ihren fortlaufenden Veränderungen sowie der Entstehung neuer religiöser Phänomene zu rechnen. Ebenso unbestritten scheint allerdings, dass zumindest in Westeuropa die christlichen Kirchen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ganz erheblich an öffentlichem Einfluss und an Beteiligung verloren haben. Diese Veränderungen sind derart tiefgreifend, dass *bereits daraus* deutliche Auswirkungen auf religiöse Formen und Inhalte zu erwarten sind. Nicht auf die Entstehung neuer, sondern auf die Veränderung etablierter religiöser Traditionen im Zusammenhang von Säkularisierungsprozessen bezieht sich denn auch die vorliegende Untersuchung. Als *Säkularisierung* wird dabei ein zweidimensionaler Prozess verstanden: *Erstens* verliert Religion für gesellschaftliche Teilbereiche (z.B. Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft) infolge von deren Ausdifferenzierung bereits im Laufe der Neuzeit zunehmend an Relevanz. Sie platziert sich daher tendenziell als ein Bereich spezifisch religiöser Kommunikation, als religiöses Funktionssystem neben anderen Systemen. *Zweitens* resultiert aus funktionaler Differenzierung eine Individualisierung von Entscheidungen zu religiöser Inklusion, wodurch es ebenso zu einer religiösen Pluralisierung wie zum Rückgang der Beteiligung an den traditionellen Formen der Religion kommt. Weil religiöser Wandel immer ‚pfadspezifisch‘, d.h. abhängig von den unterschiedlichen Voraussetzungen religiöser Traditionen verläuft, bezieht sich die Untersuchung exemplarisch auf den *Katholizismus*. Unter dem Begriff ist ‚eine spezifische und an bestimmte historische wie gesellschaftliche Voraussetzungen gebundene Sozialform des katholischen Christentums‘ zu verstehen. Diese etablierte sich seit dem 19. Jahrhundert als ‚Antwort der katholischen Tradition auf die Herausforderung durch die neuzeitliche Gesellschaftsentwicklung‘. Die relevanten Zusammenhänge sind sowohl über religionssoziologische und geschichtswissenschaftliche Analysen als auch hinsichtlich der theologischen Selbstbeschreibung der Religion und über publizierte Quellen umfangreich dokumentiert und erschlossen. Als Ausgangspunkt der Untersuchung gilt also die Ausprägung einer religiösen Teiltradition, die ihre Gestalt selbst bereits im engen Zusammenhang mit Säkularisierungsphänomenen gewann. Bezogen auf verschiedene westeuropäische Länder – insbesondere Deutschland, die Niederlande und die Schweiz – besteht in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen ein weitgehender Konsens, dass sich diese religiöse Sozialform mit dem Begriff eines *katholischen Milieus* (bzw. unterschiedlicher, miteinander vernetzter Teilmilieus) beschreiben lässt: In den genannten Ländern war der katholische Bevölkerungsteil in der Minderheit, aufgrund seiner sozialen Lage tendenziell benachteiligt und überwiegend protestantisch regiert. In dieser Situation entwickelten sich dichte Netze konfessioneller Vereine, von Zeitungen und weiteren Druckmedien sowie von

konfessionellen Parteien und Gewerkschaften. Gleichzeitig gewannen spezifisch katholische Formen so genannter Volksfrömmigkeit, z.B. der Marien- oder Herz-Jesu-Verehrung, weite Verbreitung und wurden Teil einer ebenso nach außen abgrenzenden wie nach innen stabilisierenden Massenreligiosität. Verbunden mit einem überregional verbreiteten, als ‚ultramontan‘ bezeichneten religiösen Deutungssystem und der so genannten ‚neuscholastischen‘ Theologie, ermöglichten es die aufgezählten religiösen Organisationsformen, Symbole und Praktiken, dass Katholiken weitgehend unter sich blieben. Die religiöse Tradition verstand sich selbst als ‚antimodern‘, in Abgrenzung von einer als feindlich wahrgenommenen, dominant protestantischen und zunehmend säkular geprägten Umwelt. Trotz dieser wertbezogenen Abgrenzung war der so umschriebene Katholizismus jedoch keinesfalls ‚vormodern‘, sondern er verdankte sich vielmehr den bereits genannten spezifisch modernen Sozialformen. Insgesamt ermöglichte dieser Katholizismus sozialstrukturelle Säkularisierung ‚abzufedern‘, indem die sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Bereiche – z.B. Erziehung, Bildung, Literatur, Politik – weiterhin mit religiösen Leitkriterien gekoppelt waren. Gleichzeitig konnte auch eine individuelle Säkularisierung aufgehalten werden, indem individuelle Religiosität kollektiv eingebunden blieb. In diesem milieuförmigen Katholizismus liegt der *Ausgangspunkt* der Untersuchung. Die Analyse wird sich weitgehend auf Entwicklungen in Deutschland beschränken, um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die relevanten Prozesse möglichst gut eingrenzen und abbilden zu können. Darüber hinaus lassen sich immer wieder Seitenblicke auf die Entwicklung in anderen europäischen Ländern sowie auf das römische Zentrum der katholischen Kirche werfen. Zudem ist die Entwicklung in anderen religiösen (Teil-)Traditionen, insbesondere im Protestantismus unter vergleichenden Gesichtspunkten wenigstens ansatzweise zu beachten. Vor dem Hintergrund des milieuförmigen Katholizismus lässt sich die Fragestellung spezifizieren: Wenn diese religiöse Sozialform unbestritten spätestens in den 1960er / 70er Jahren ihre Integrationskraft weitgehend verloren hatte, stellt sich die Frage nach dem *dadurch bedingten* religiösen Wandel. Welche Veränderungen stellten sich also im Katholizismus, ausgehend von den genannten Ausprägungen, infolge voranschreitender struktureller und individueller Säkularisierungsprozesse ein?“ (11ff.) Zu Aufbau und zentralen Ergebnissen schreibt der Verfasser: „Die Untersuchung erfolgt in drei Schritten. In einem *ersten Teil* (Kapitel 1 und 2) werden die theoretischen Konzepte eingeführt, insbesondere das Verständnis eines zweidimensionalen Säkularisierungsprozesses sowie das Programm zur Analyse des Zusammenhangs von ‚Gesellschaftsstruktur und Semantik‘. In der Anwendung auf den Gegenstand des Katholizismus wird sichtbar, dass mit der strukturellen Umstellung auf primäre funktionale Differenzierung sowie von Inklusions- zu Exklusionsindividualität etablierte religiöse Semantiken und Praktiken ihre Plausibilität verlieren. Um ihre semantische Anschlussfähigkeit und Inklusionsfähigkeit zu erhalten, sind religiöse Traditionen daher auf bestimmte Veränderungen angewiesen. Während der milieuförmige Katholizismus die Weiterführung traditioneller Semantiken und Praktiken ermöglichte, bildet das Zweite Vatikanische Konzil einen Paradigmenwechsel ab. Semantische Verschiebungen sind zwischen diesen beiden Polen zu vermuten. Der *zweite Teil* (Kapitel 3, 4 und 5) behandelt den milieuförmigen Katholizismus als empirischen Ausgangspunkt. Analysiert wird zunächst die Weiterführung traditioneller Semantiken und Praktiken unter den Voraussetzungen einer bereits zunehmend von struktureller und individueller Säkularisierung geprägten gesellschaftlichen Umwelt. Der milieuförmige Katholizismus konstituierte eine segmentär abgegrenzte, konfessionell umschriebene Teilgesellschaft. Weithin analog der Abgrenzung der Nationalstaaten unterstützte diese konfessionelle Abgrenzung in ihrem Rahmen Prozesse funktiona-

ler Ausdifferenzierung, während sie zugleich die Perpetuierung vormoderner semantischer Formen und Praktiken ermöglichte. Ausgehend davon ist nach semantischen Plausibilitätsverlusten zu fragen: Im Blick auf vielfältige Indikatoren lässt sich für verschiedene Regionen und Bevölkerungsgruppen eine deutlich abnehmende konfessionelle Integration bereits um die Wende zum 20. Jahrhundert erkennen. Entscheidend ist der Nachweis, dass bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts struktur- und inklusionsbezogene Säkularisierungsphänomene nicht nur empirisch gegeben, sondern auch diskursiv präsent waren. Religiöse bzw. theologische Differenzierungs- und Individualisierungsdiskurse thematisierten Säkularisierungsphänomene als Merkmale progressiver Prozesse und als Infragestellung der etablierten religiösen Sozialformen. Spätestens in den 1920er Jahren konnten Plausibilitätsverluste der traditionellen religiösen Semantiken und Praktiken nicht mehr – wie noch 1907 in der Modernismuskrise – aus dem katholischen Segment des Religionssystems exkludiert werden. Der *dritte Teil* analysiert religiöse Differenzierungs- und Individualisierungsdiskurse als Orte einsetzender semantischer Transformationsprozesse. Das gilt erstens für die wesentlich von Max Weber geprägte Semantik der ‚Eigengesetzlichkeit‘ (Kapitel 6). Obwohl der Begriff zunächst theologisch nur mithilfe moralischer Zweitcodierung anschlussfähig war, kam es bald zum Einbau in theologische Diskurse und zur Umprägung zu einer spezifisch religiösen Semantik. Aufgrund der Relevanz von Phänomenen struktureller Säkularisierung und deren diskursiver Präsenz sind bereits in den 1920er Jahren semantische Verschiebungen erkennbar, die in der Literatur vielfach erst im Zweiten Vatikanischen Konzil verortet werden. Gezeigt wird, wie religiöse Diskurse selbst- und fremdreferentiell ihr eigenes Bild von Säkularisierungsprozessen konstruierten und dadurch neuartige Anschlüsse an säkulare Differenzierungsdiskurse ermöglichten. Säkulare Eigenständigkeiten werden aus religiöser Perspektive keineswegs durch einen Verzicht auf religiöse Geltungsansprüche akzeptiert. Der Umbruch war vielmehr möglich, indem säkulare Semantiken religiös transformiert und in dieser veränderten Form in die religiösen Selbstbeschreibungen und Programme integriert wurden. Zweitens wird die ebenfalls in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verortete ‚Liturgische Bewegung‘ analysiert (Kap. 7): Im Zusammenhang des milieuförmigen Katholizismus wurde religiöse Inklusion über vielfältige Zusammenhänge (z.B. Familie, Schule, Vereine, Druckmedien) gewährleistet und war – innerhalb der teilgesellschaftlichen Abgrenzung – weitgehend an gesellschaftliche Inklusion gekoppelt. Dagegen lassen sich anhand der Liturgischen Bewegung Versuche erkennen, Individuen trotz der Auflösung der Milieu-Integration weiterhin zu religiöser Inklusion zu motivieren. Über sprachliches und intellektuelles Verstehen, über handlungsförmige Teilnahme sowie über ästhetisches Erleben wurden Exklusionsindividuen kommunikativ adressiert. Damit setzten bis zur Gegenwart reichende Umbauten religiöser Riten ein, mit denen zugleich Veränderungen der religiösen Professionen verbunden sind: Der Kleriker, der zuvor als ‚Milieu-Manager‘ (Olaf Blaschke) fungierte, wird zunehmend zum Liturgen. Rituelle Veränderungen vermehren zwar Partizipationsmöglichkeiten für die Gläubigen, zugleich wird dadurch jedoch die Rolle der Kleriker stärker profiliert: Religiöse Kommunikation konzentriert sich immer stärker auf religiöse Rituale, die im katholischen Segment zunehmend unter der Leitung von Klerikern vollzogen werden. Abschließend lassen sich zentrale Ergebnisse resümieren. Ausgehend von der Analyse des milieuförmigen Katholizismus als der strukturellen Voraussetzung traditioneller religiöser Semantiken in einer Übergangszeit ermöglicht die Untersuchung ein zusammenhängendes Bild solcher Prozesse, die zur Entwicklung von auf funktionale Differenzierung bezogenen religiösen Semantiken führen. Damit ist nicht gesagt, dass diese Semantiken tatsächlich massenhaft religiöse Inklusion ‚erfolgreich‘ er-

möglichten (obgleich das von religiösen Akteuren intendiert war). Vielmehr handelt es sich um Prozesse der semantischen Variation, Selektion und Stabilisierung, die eine Transformation zugunsten solcher Semantiken begünstigen, die vor dem Hintergrund der veränderten sozialstrukturellen Voraussetzungen höhere *Chancen* auf Plausibilität besitzen. Durch eine Verknüpfung des luhmannschen Ansatzes mit der von Pierre Bourdieu entwickelten Feldtheorie wird erkennbar, dass die analysierten semantischen Transformationsprozesse gerade von solchen Akteuren angetrieben wurden, die stärker von den Auflösungsprozessen des milieuförmigen Katholizismus betroffen waren. Umgekehrt traten Akteure, die an den Voraussetzungen des milieuförmigen Katholizismus orientiert waren, für eine Weiterführung der traditionellen semantischen Formen und Praktiken ein.“ (23ff.)

## 2. Religionsdidaktik

Die von Rita Burrichter, Bernhard Grümme, Hans Mendl, Manfred L. Pirner, Martin Rothgangel und Thomas Schlag verantwortete neue ökumenische Reihe „Religionspädagogik innovativ“ (REIN) möchte einen Rahmen sowohl für Lehr- und Arbeitsbücher als auch für qualitätvolle Forschungsarbeiten bieten. Die angestrebten innovativen Momente sehen die Herausgebenden in der überzeugenden Vernetzung von aktueller Forschung, Theorie und Praxis, Einbeziehung konfessions- und religionsübergreifenden sowie von internationalen Perspektiven. Zur Einführung des im Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-021403-3) erschienenen, von Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard und Manfred L. Pirner herausgegebenen ersten Bandes **Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik** beantworten diese die Frage „Noch mehr Theorien für den Religionsunterricht?“ wie folgt: „Wofür brauchen Religionslehrerinnen und Religionslehrer konzeptionelle Überlegungen für ihren Religionsunterricht? Bei einem Deputat von mehr als 25 Wochenstunden, bei den Belastungen durch Unterrichtsvorbereitungen, durch Korrekturen oder auch durch die Obliegenheiten, die mit Funktionen in der Klassenleitung oder der Elternberatung zu tun haben, bleibt kaum Gelegenheit und Kraft, sich mit theoretischen Überlegungen zum Religionsunterricht zu beschäftigen. Allenfalls bleibt Zeit für methodische und didaktische Hinweise, für Materialien und Vorschläge für Unterrichtssequenzen. Und wenn dann doch religionsdidaktische Konzepte zur Kenntnis genommen werden, bleibt nicht selten ein schales Gefühl zurück. Sie mögen theoretisch einleuchten, müssen aber damit noch nicht für die alltägliche Unterrichtspraxis in den so unterschiedlichen Lehr-Lernsituationen in den konkreten Lerngruppen geeignet sein, in denen man nun gerade unterrichtet. Religionsdidaktische Konzepte sollten sich schon praktisch bewähren. Genau dies aber, so oft der erste Eindruck bei der Sichtung verschiedener Theorien zum Religionsunterricht, scheint nicht immer der Fall zu sein. Gelegentlich stellt sich der Eindruck ein, ein Konzept sei eher der eigenen Systematik und Fachlogik geschuldet, sei eher an der Kohärenz der Begriffe und der Stringenz der Argumentation interessiert, sei eher also selbstreferentiell als an der Gestaltung von religionsunterrichtlicher Praxis ausgerichtet. Nicht ganz zu Unrecht ist der Wechsel von Konzeptionen verschiedentlich als ein Wechsel von ‚Moden‘ bezeichnet worden, die sich nach dem vorherrschenden ‚Geschmack‘ und ‚Design‘ der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Trends ausrichten (Lachmann 2002; Englert 2011). Oft scheinen wissenschaftliche Kollegen für wissenschaftliche Kollegen zu schreiben, um Probleme zu debattieren, die man – um es scharf zu formulieren – ohne diesen wissenschaftlichen Diskurs nicht hätte. So nimmt es nicht wunder, dass nach Ausweis empirischer Forschungen Referendarinnen und Referendare, aber auch berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer eher eklek-

tisch auf bestimmte Überlegungen, aber eben nicht auf ausgearbeitete religionsdidaktische Konzepte zurückgreifen (vgl. Englert 2011, 296). Für das Lehramtsstudium Theologie an der Hochschule gilt häufig Ähnliches: Die Studierenden werden mit den sogenannten ‚religionspädagogischen Konzeptionen‘ vertraut gemacht, die sie dann – nicht selten als auswendig gelernte Stereotype – in den Examensklausuren ‚abspulen‘, ohne ihre Relevanz für die Praxis eines guten Religionsunterrichts erkennen zu können und verstanden zu haben. Angesichts dieser Vorbehalte muss der Sinn und Ertrag religionspädagogischer und religionsdidaktischer Theoriebildung für den Religionsunterricht neu aufgewiesen werden. Zwar haben Forschung und Diskurs in der wissenschaftlichen Religionspädagogik ihr eigenes Recht und können ihr Potenzial für die Praxis nur dann entfalten, wenn nicht immer gleich nach der praktischen Verwertbarkeit gefragt werden muss. Dennoch muss sich gerade bei konzeptionellen Überlegungen zeigen lassen, inwiefern sie sich auf die Praxis des Religionsunterrichts beziehen und zu ihrer Verbesserung beitragen. Nur so lässt sich ein Arbeitsbuch wie das hier vorgelegte rechtfertigen. Ihm liegt die Annahme zugrunde, dass konzeptionelle Überlegungen bei der Begründung und Planung, der Analyse, der Aufklärung und Gestaltung von Religionsunterricht helfen. Sie sind kein Geschäft des religionsdidaktischen Elfenbeinturmes, sondern ein Instrument zur Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts. Sie wollen ‚für die Bearbeitung von Begründungs- und Qualitätsfragen‘ fachdidaktisch eine Hilfe sein (Englert 2011, 296). Zugleich dienen sie der Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit künftiger Religionslehrkräfte. So wenig ein ausgewiesener ‚Experte‘ sich in seinem Unterricht an ausgefeilten Konzepten orientiert, so sehr bedarf der Novize allererst eines konzeptuellen Wahrnehmungsvermögens, um überhaupt Strukturen, Prozesse, Aktionen und Inhalte beobachten zu können. Wer nichts weiß, sieht auch nichts. Deshalb ist die Kenntnis unterschiedlicher theoretisch begründeter Zugänge zum Religionsunterricht, ihrer Voraussetzungen und Intentionen, ihrer Prinzipien und Anknüpfungspunkte, aber auch ihrer Grenzen und Aporien unbedingt notwendig, um ein solides religionspädagogisches Analyse- und Planungsinstrumentarium aufzubauen, das zugleich auch befähigt, das eigene Handeln zu rechtfertigen und zu begründen. Der eigentliche Relevanzbeweis konzeptioneller Überlegungen liegt daher in der religionsdidaktischen Praxis selber, in der die in diesem Band vorgestellten Ansätze und Perspektiven erprobt werden können, zu einem guten Teil auch bereits erprobt und in ihren Konkretionen empirisch untersucht worden sind.“ (9f.) Die Herausgeber beziehen sodann klar Stellung in der Frage nach der zu verwendenden Terminologie: Konzeptionen, Ansätze, Dimensionen oder Perspektiven. „Eine große Übereinstimmung besteht darin, dass sich der ambitionierteste Anspruch mit dem Begriff der religionsdidaktischen Konzeptionen verbindet. Sie gelten als umfassend in Theorie und Praxis von der Religionsdidaktik ihrer Zeit geprägt, lokalisieren sich im Raum einer bestimmten theologischen und pädagogischen Strömung, haben bestimmte institutionelle wie organisatorische Auswirkungen auf den Religionsunterricht, setzen ein bestimmtes Lehrer- und Schülerbild voraus und prägen so Lehrpläne, Religionsbücher und Unterrichtspraxis. Zudem spiegeln sie auch gesellschaftliche Konstellationen und kulturelle Trends. Ein breiter Konsens besteht auch darüber, dass die Zeit der großen religionspädagogischen Konzeptionen (klassisch: Verkündigungskonzeption, hermeneutischer Religionsunterricht, problemorientierter Religionsunterricht, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik) vorbei ist. In einer Zeit der kulturellen, gesellschaftlichen und religiösen Pluralität und Heterogenität erscheinen großangelegte Theoriegebäude als zu wenig pluralitätsfähig und flexibel, um auf die vielfältigen, je konkreten Anforderungen des religionsdidaktischen Praxisfeldes reagieren zu können. Die Auseinandersetzung mit den Konzeptionen kann nach wie vor insofern als

sinnvoll betrachtet werden, als sie, wie Peter Biehl formuliert, bestimmte *didaktische Strukturen* erschließen helfen, die weiterhin aktuell sind (wie z. B. hermeneutisch reflektierte Traditionerschließung oder Erfahrungsorientierung). Als *Dimensionen* der Religionsdidaktik kann man solche Aspekte bezeichnen, die quer zu den Konzeptionen liegen und den Religionsunterricht insgesamt kennzeichnen, z. B. die sozialisationsbegleitende, diakonische, politische oder ästhetische Dimension (Biehl / Rothgangel 2005, 428). Schließlich lassen sich mit Englert (2011, 301) als ein weiterer Bereich *Lernformen* des Religionsunterrichts unterscheiden, die sich, ähnlich wie die Dimensionen, zueinander komplementär verhalten: Biografisches oder ästhetisches Lernen steht danach neben handlungsorientiertem oder produktorientiertem Lernen.“ (10f.) Zum Selbstverständnis, Aufbau und zur Verwendbarkeit des Arbeitsbuches schreiben die Herausgeber schließlich: „Dieses Arbeitsbuch legt aus den erwähnten Gründen keine ‚Konzeptionen‘ oder ‚Konzepte‘ vor. Wir formulieren bewusst bescheidener und offener und nennen die hier versammelten religionspädagogischen Überlegungen *Ansätze und Perspektiven*. Damit möchten wir signalisieren, dass sie in Bezugfeld und Reichweite durchaus unterschiedlich sind: Manche nehmen sehr grundsätzlich die Fundamente und das Ganze religiöser Bildung und Erziehung in den Blick (dem entspricht eher der Begriff ‚Ansätze‘), andere verstehen sich bewusst als auf einen Teilbereich des Religionsunterrichts bezogen (dem entspricht eher der Begriff ‚Perspektiven‘). Gleichwohl bewegen sich beide Begriffe, Ansätze und Perspektiven, einerseits unterhalb des Niveaus der Konzeptionen und andererseits oberhalb des Niveaus der Lernformen. Entgegen unserer ursprünglichen Absicht haben wir die Beiträge dieses Bandes nicht bestimmten Sektionen zugeordnet; einen Kategorisierungsversuch unternimmt Rudolf Englert in seinem resümierenden Beitrag am Ende des Buches. Gemeinsam ist den in diesem Band vorgestellten Ansätzen und Perspektiven, dass sie sich auf ihre je spezifische Weise kritisch wie produktiv auf verschiedene Konzeptionen und Konzepte beziehen, um den Religionsunterricht zu erneuern und angesichts der gewandelten kontextuellen Herausforderungen in Schule, Gesellschaft und Geschichte Impulse zu seiner Qualitätsentwicklung zu geben. In diesem innovativen Potential, den Religionsunterricht neu zu denken, lag – wie oben bereits angedeutet – das entscheidende Auswahlkriterium für die Herausgeber. Dass dieses Kriterium immer auch mit subjektiven Einschätzungen verbunden ist, sei ausdrücklich zugegeben. Damit verbindet sich die Bitte um Verständnis dafür, dass uns – trotz sorgfältiger Sondierung, Beratung und Diskussion – möglicherweise der eine oder andere interessante Ansatz entgangen ist. Mit dem vorliegenden Buch geht es uns vor allem darum, die oftmals sehr umfangreichen, anspruchsvollen oder verstreuten Darstellungen diverser Ansätze in kompakter und gut lesbarer Form gesammelt verfügbar zu machen, präsentiert von Autorinnen und Autoren, die an ihrer Entwicklung selbst maßgeblich beteiligt waren. Neben dieser Authentizität und der konfessionsübergreifenden Ausrichtung ist uns eine deutliche Adressatenorientierung wichtig: Die Autorinnen und Autoren wurden gebeten, sich an ein vorgegebenes Raster zu halten und ihre Texte nicht wie zumeist üblich für wissenschaftliche Kolleginnen und Kollegen, sondern für Lehramtsstudierende des vierten bis fünften Semesters und für Lehramtsanwärter / -innen in der zweiten Phase der Ausbildung zu schreiben. Diese Texte wurden dann im konkreten Seminarbetrieb mit Studierenden, Referendaren / Referendarinnen und Lehrkräften erprobt und bei entsprechender Rückmeldung noch einmal überarbeitet. Das Ziel war: Jeder Beitrag soll in sich verständlich sein, den wissenschaftlichen Standards entsprechen, zur vertieften Reflexion herausfordern, die wesentlichen Vorzüge und neuen Einsichten des Ansatzes für die Praxis des Religionsunterrichts erschließen und dabei auch nach Möglichkeit seine Grenzen und kritischen Einwände beleuch-

ten. Zudem soll jeder Ansatz mit Beispielen und möglichst einem konkreten Unterrichtsvorschlag am Schluss veranschaulicht werden. Das begründet den Aufbau der jeweiligen Beiträge. ‚Thesen‘ sollen den Ansatz kurz skizzieren, ‚Perspektiven‘ ihn im Rückgang auf die Thesen ausführlicher darstellen, bevor dann der Teil der ‚Praxis‘ dessen Relevanz an Beispielen verdeutlicht. Ein kommentierter Hinweis zur ‚Literatur‘ soll eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen. Die Texte sind jeweils einzeln zu lesen. Daher bietet das Arbeitsbuch vielfältige Möglichkeiten des Selbststudiums und zur Verwendung im Seminarbetrieb. Erleichtert wird das Verstehen durch die vorgenommene Rahmung. Der einführende Beitrag von Rainer Lachmann rekonstruiert die geschichtlichen Hintergründe der aktuellen Ansätze, Rudolf Englert bilanziert und diskutiert kritisch die Texte im Rahmen der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion.“ (11ff.) Nach der Lektüre dieses hervorragend für die Hochschulausbildung, Referendariat und Lehrerfortbildung geeigneten Überblicks über den „state of the art“ der Religionsdidaktik kann man zwar dem Schlusswort von Rudolf Englert in seinem Versuch einer Bilanz zustimmen („Das Bild ist bunt, denn es gibt für den heutigen Religionsunterricht keine unter allen Umständen beste Strategie.“ 258), aber man hat alle Farben des aktuellen religionsdidaktischen Prismas kennengelernt!

Da sich im Thema der Lehrerprofessionalität die entscheidenden Herausforderungen für eine Religionspädagogik in der Pluralität eindrücklich abbilden, lautet der Titel des im Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-022218-2) erschienenen zweiten Bandes in der Reihe REIN **Professionell Religion unterrichten**. In ihrer Einführung beschreiben die Herausgebenden Rita Burrichter, Bernhard Grümme, Hans Mendl, Manfred L. Pirner, Martin Rothgangel und Thomas Schlag den Schwerpunkt dieses empfehlenswerten Arbeitsbuches mit folgenden Worten: „Schule und Unterricht sind in Bewegung. Wie ermöglichen wir Kindern und Jugendlichen unter den Bedingungen heutiger gesellschaftlicher Wirklichkeit Zugang zu Bildung und Wissen, Zugang zu umfassender Teilhabe am gesellschaftlichen – sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen – Leben? Der Blick fällt dabei nicht von ungefähr auch auf wesentliche Akteurinnen und Akteure im Kontext von Schule und Unterricht, die Lehrerinnen und Lehrer, deren Profession, deren Selbstverständnis, deren Aus- und Fortbildung. Unter welchen Bedingungen arbeiten sie, wie verstehen sie sich selbst, mit welchen Erwartungen werden sie konfrontiert, welche Kompetenzen benötigen sie und welche Hilfen werden ihnen zuteil? In der gegenwärtigen Diskussion werden diese Fragen nicht nur allgemein schulpädagogisch, sondern immer auch fach- und domänenspezifisch gestellt. Internationale Lernstandserhebungen und Leistungsvergleiche haben für eine differenzierte und je fachspezifische Beschäftigung mit Fragen der sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen, ästhetischen und weltanschaulich-religiösen (‚konstitutiven‘) Rationalität sensibilisiert. Der vorliegende Band befasst sich mit Fragen der Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern vor diesem Hintergrund der Verschränkung bildungstheoretischer, schulpädagogischer und domänenspezifischer Fragestellungen. Er berücksichtigt dabei insbesondere die Diskussionen um Kompetenzorientierung und damit verbundene Überlegungen zur Reform der LehrerInnenbildung sowie die neuere Forschungslage. Die Erforschung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern kann als ein seit den 1980er Jahren bestehender Trend angesehen werden, wie Klaus Wegenast bereits vor knapp 20 Jahren feststellte: ‚In den sechziger Jahren stand in der religionspädagogischen Diskussion die Reflexion auf die hermeneutisch-didaktische Bedeutung biblischer Inhalte im Mittelpunkt; in den siebziger Jahren die gesellschaftliche Relevanz des

Glaubens im Horizont der Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern und deren Bedürfnissen; seit 1980 aber zunehmend der Religionslehrer / die Religionslehrerin als Vermittler zwischen Christentum und Schule; zunächst als wissenschaftlicher Theologe, dann als Pädagoge und schließlich als Person, die psychosoziale Prädispositionen und bestimmte Verhaltensweisen, Führungsstile, Eigenschaften repräsentiert' (Wegenast 1993, 95). Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung von Peter Biehl aus dem Jahre 1985, dass mit der Integration der verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen praktisch zeitgleich ein theoretisches Interesse am Beruf des Religionslehrers einsetzte. Daraus zog er den Schluss, dass ‚im Zentrum einer integrativen Religionspädagogik die Theorie des Lehrers stehen muss‘ (Biehl 1985, 162). Welche Bedeutung der Erforschung von Religionslehrkräften in der Religionspädagogik beigemessen wird, wird auch durch die Beobachtung von Hans-Georg Ziebertz von 1995 dokumentiert, dass Rolle und Funktion von ReligionslehrerInnen als einer der am besten erforschten Bereiche empirischer Religionspädagogik gelten kann (Ziebertz 1995). Dies gilt umso mehr, als im letzten Jahrzehnt mehrere wichtige und umfangreiche Religionslehrerstudien veröffentlicht wurden, die sowohl von ihren theoretischen Ansätzen als auch von ihrer Forschungsmethodik neue Akzente gesetzt haben. Sowohl durch solche neueren empirischen Forschungen als auch durch die Neujustierung der theoretischen Optik im Gefolge der Kompetenz- und Standarddiskussion hat sich der wissenschaftliche Diskussionsstand zu Lehrkräften allgemein (z. B. Baumert / Kunter 2006) wie auch speziell zu Religionslehrerinnen und Religionslehrern (z. B. Hofmann 2008; Heil / Ziebertz 2010) in den letzten Jahren entscheidend verändert. Blickt man auf die jüngere Geschichte einer Erforschung der Frage, was Religionslehrerinnen und Religionslehrer benötigen, um als ‚gut‘ oder ‚kompetent‘ zu gelten, so kann man diese als Geschichte ‚von Komplexitätsgewinn und Professionalisierung‘ (Schröder 2009, 146) lesen, in der es ihnen obliegt, diese Komplexität reflexiv zu bearbeiten und handlungsleitend werden zu lassen. Dabei ist allerdings der Streit zwischen personalen, rollentheoretischen und handlungstheoretischen Modellen in der religionspädagogischen Professionsforschung noch nicht ausgestanden.“ (7f.) Sodann verweisen die Herausgebenden auf die beiden religionspädagogischen Modelle Habitus-Modell und Kompetenz-EKD-Modell: „Wegen ihrer Relevanz für die in diesem Band versammelten Aspekte zur Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern werden sie bereits an dieser Stelle kurz vorgestellt. Dabei ist zu beachten: Obwohl das Habitusmodell offenkundig primär im katholischen Kontext verbreitet ist und das EKD-Modell einem evangelischen Hintergrund entstammt, kann man erkennen, dass in beiden Modellen ähnliche religionspädagogische Perspektiven jenseits einer konfessionalistischen Verengung entworfen werden. *Das Habitusmodell als Zugang zu Fragen religionspädagogischer Professionalität*. Der Begriff Habitus, wie er von dem französischen Soziologen und Philosophen Pierre Bourdieu übernommen wird, dient dazu, den Stil, das Denken und Handeln in einer Gesellschaft zu beschreiben und analytisch zu fassen. In die Erziehungswissenschaft hat das Habitus-Konzept vor allem über den sogenannten strukturtheoretischen Ansatz (v. a. Oevermann; Helsper) Eingang gefunden, der versucht, die charakteristischen Grundstrukturen der Lehrerverberufung zu fassen. Der Habitus wird vom Subjekt hervorgebracht, steht aber zugleich stets unter dem Einfluss äußerer Faktoren. Der Habitus ist der Ort, wo das Subjekt und das Äußere zusammenspielen und durch Aneignung des Subjekts ein eigener Stil entsteht. Dieser ist geschichtlich-biographisch geprägt und grundsätzlich unabgeschlossen, bleibt also entwicklungsfähig und auf Zukunft hin offen, eine ständige Aufgabe (vgl. Heil / Ziebertz 2005, 42ff.; Grümme 2009). Dieser Habitus wird einerseits durch *Handlungsstrukturen* konstituiert. Diese sind berufsfeldspezifische

Regeln, die das Handeln bestimmen und einer professionellen Praxis zugrunde liegen. Dazu gehören Routinen und der Umgang mit Neuem. Routinen sind abrufbare Muster eines Handlungsrepertoires, die schnelles und gezieltes Handeln ermöglichen. Im pädagogischen Alltag treffen Routinen allerdings immer und immer wieder auf die Herausforderung durch Unerwartetes, Ungeplantes, Neues. Erst im Wechselspiel zwischen Routinen und dem Neuen konstituiert sich der professionelle Habitus. Religionspädagogische Routinen sind von religionspädagogischem und theologischem Wissen sowie von je individuell angeeigneten Konzepten und subjektiven Theorien geprägt. Andererseits bestimmen neben den Handlungsstrukturen die *Handlungsbedingungen* den Habitus. Diese Bedingungen ermöglichen, aber sie beeinflussen auch das berufliche Handeln der Lehrkraft. Zu den Bedingungen zählen die Institution Schule mit Elementen wie Notengebung, Zeiteinteilung, rollenspezifische Muster eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses, Lehrpläne oder Verbeamtung. Insbesondere die von Art. 7.3 GG her geprägte Verhältnisbestimmung von Schule und Kirche wirkt sich aus in Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien und der kirchlichen Beauftragung der Lehrkräfte). Nehmen wir nun das Modell als Ganzes in den Blick, wird deutlich, dass der pädagogische Habitus durch Kompetenzen und Reflexivität aufgebaut wird. Um professionell handeln zu können, müssen Religionslehrkräfte die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in ihr Handeln zu integrieren. Inmitten dieser einzelnen Kompetenzen ist die Reflexivität für dieses Habituskonzept die Schlüsselkompetenz. Denn ihr obliegt es als übergeordnete Kompetenz, die einzelnen Kompetenzen zu verbinden, in ein Verhältnis zu setzen und zu transformieren. Der religionspädagogische Habitus ist so als berufsspezifischer Kompetenzbildungsprozess zu verstehen, in dem im Wechselspiel von Subjekt und äußeren Einflüssen die Strukturen und Bedingungen im Blick auf, die Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen im Berufsfeld' in ein kohärentes Ganzes zu bringen sind (Heil / Ziebertz 2005, 47). Das Modell bietet damit Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Lehrerhandelns.

*Das Kompetenzmodell der Evangelischen Kirche in Deutschland:* Dieses Modell, im Jahre 2008 von der Gemischten Kommission der EKD verabschiedet, beleuchtet die Tätigkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ähnlich wie das Habitusmodell dezidiert im Prozess der Professionalitätsforschung. Es basiert auf einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Kompetenzmodellen der Lehrerbildung und orientiert sich damit vor allem am Expertenparadigma der erziehungswissenschaftlichen Lehrerprofessionsforschung. Ausgangspunkt ist die ‚religionspädagogische Kompetenz‘ als integratives Ziel des Lehramtsstudiums. Dabei herrschen zwei Perspektiven vor, die in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander wegweisend für die weitere Ausfaltung des Kompetenzmodells sind (Kirchenamt der EKD 1997, 84; Rothgangel 2008, 27f.): Einerseits die vom Berufsfeld der Religionslehrkräfte gestellten Anforderungen (Didaktisch-hermeneutische Kompetenz, Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, personale Glaubwürdigkeit, Methoden- und Medienkompetenz), andererseits die Anforderungen der wissenschaftlichen Theologie (Theologische und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur kundigen Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle, Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen). Vor diesem Hintergrund versteht sich der Leitbegriff, der das EKD-Modell von 2008 prägt: ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz‘. Dieser meint ‚die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von

beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein' (Kirchenamt der EKD 2008, 16). Theologische Sachgemäßheit und Berufsfeldbezogenheit sind in diesem Begriff spannungsvoll wie dynamisch zusammengebracht. Wie aber soll diese übergeordnete Kompetenz nun in Professionalisierungsprozessen konkretisiert werden? Dem dienen zwei Zugänge, die wiederum aufeinander verwiesen sind: ein Strukturmodell sowie ein Entwicklungsmodell. Das Strukturmodell differenziert die ‚Theologisch-religionspädagogische Kompetenz‘ als Leitkompetenz in fünf Kompetenzbereiche aus, denen wiederum zwölf Teilkompetenzen zugeordnet werden (ebd., 20f.): Die fünf Kompetenzbereiche lauten: Religionspädagogische Reflexionskompetenz (Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle; Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten); Religionspädagogische Gestaltungskompetenz (Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen; erzieherische Gestaltungskompetenz; Fähigkeit zur religionsdidaktischen Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen; Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur; wissenschaftsmethodische und medienanalytische Kompetenz; religionspädagogische Methoden- und Medienkompetenz); Religionspädagogische Förderkompetenz (religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz; religionspädagogische Beratungs- und Beurteilungskompetenz); Religionspädagogische Entwicklungskompetenz; Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz (interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz; religionspädagogische Diskurskompetenz). Diese Perspektive wird ergänzt durch das Entwicklungsmodell, das wegweisend den systematischen Kompetenzaufbau über alle drei Phasen der Lehrerbildung in den Blick nimmt. Der Phase des Hochschulstudiums wird das ‚Forschende Lernen‘ zugeordnet, dem Referendariat das ‚Theoriegeleitete Erprobungslernen‘ sowie der Berufsphase das Integrierende ‚Erfahrungslernen‘ (Kirchenamt der EKD 2008, 23-25). Damit bindet das EKD-Modell Struktur und Genese von Kompetenzen in ein kohärentes Ganzes. Obschon damit Habitusmodell und EKD-Modell ihre Akzente unterschiedlich gewichten – beim ersten auf die durch die Selbstreflexivität der Religionslehrkräfte zu bewältigende Integration der verschiedenen Faktoren in ihrem Berufsfeld hin, beim zweiten durch eine feine Ausdifferenzierung von Struktur und Entwicklung der Kompetenzen – verstehen sich doch beide als Bausteine der Professionalisierung der Religionslehrerbildung.“ (8 ff.) Es gelingt den Beiträgen des vorliegenden Bandes ausgezeichnet, diese Linienführungen zu akzentuieren, indem sie zentrale Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen, Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen differenziert vorstellen und entfalten!

Bereits den 247. Band in der erfolgreichen Reihe „*Quaestiones disputatae*“ stellt der von Norbert Mette und Matthias Sellmann im Herder Verlag (ISBN 3-451-02247-0) herausgegebene Sammelband **Religionsunterricht als Ort der Theologie** dar, dessen Beiträge einen Paradigmenwechsel beschreiben wollen, indem sie aus katholischer Perspektive das Schulfach „Religion“ neu in seiner Bedeutung bzw. als „Ort“ für die theologische Erkenntnisgewinnung würdigen. In der Einführung skizzieren die Herausgeber die Frage der konkreten Ausgestaltung der engen Beziehungen zwischen Theologie und Religionsunterricht wie folgt: „Von seinem Status als ordentliches Lehrfach an den Schulen her, das laut Art. 7.3 der Bundesrepublik Deutschland in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen

ist, ergibt sich eine besondere Nähe der Theologie zum Religionsunterricht. Sie – im Falle des katholischen Religionsunterrichts die katholische Theologie – fungiert als dessen vorrangige Bezugswissenschaft, ähnlich wie es etwa die Mathematik für den schulischen Mathematikunterricht ist. Die Richtlinien und Lehrpläne dieses Faches werden auf theologischer Grundlage erstellt. Die den Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte müssen ein Studium der katholischen Theologie absolviert haben. Deswegen ist der Staat auch gehalten, genügend theologische Einrichtungen an den Hochschulen für die Ausbildung der Religionslehrer und -lehrerinnen einzurichten. Mittlerweile bilden die sog. Lehramtsanwärter und -anwärterinnen die größte Gruppe der Theologiestudierenden auch an den theologischen Fakultäten. Natürlich reichen für die Erteilung des Religionsunterrichts aufseiten der Lehrkraft theologische Kenntnisse nicht aus. Kenntnisse aus der Pädagogik und anderen Humanwissenschaften sind ebenso erforderlich, um die fachwissenschaftlichen Inhalte didaktisch und methodisch für die Vermittlung an die Schüler und Schülerinnen umsetzen zu können. Innerhalb der Theologie ist dies insbesondere Aufgabe der Religionspädagogik. Darüber, ob sich damit die anderen theologischen Disziplinen davon entlastet sehen dürfen, die Vermittlungsfrage mit zu berücksichtigen, gibt es unterschiedliche Meinungen. Das Spektrum zwischen szientistischem und kerygmatischem Theologieverständnis ist sehr groß. Diese – hier nur andeutbare – Kontroverse belegt, dass bei aller grundsätzlichen Klarheit über die engen Beziehungen zwischen Theologie und Religionsunterricht die Frage der konkreten Ausgestaltung dieser Beziehung umstritten ist. Mehrfach ist dieser Punkt darum zum Anlass von Erörterungen genommen worden, die zum Teil auch veröffentlicht worden sind. Dabei lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte ausmachen, die im Folgenden kurz umrissen seien: – Ein Schwerpunkt richtet sich vonseiten der Religionspädagogik auf die Frage, welche theologischen Inhalte im Religionsunterricht vermittelt werden sollen und was in diesem Zusammenhang die einzelnen theologischen Disziplinen beizutragen haben. Angesichts der Spezialisierung innerhalb der einzelnen Disziplinen einerseits und der Heterogenität theologischer Denkansätze andererseits fällt es alles andere als leicht, darüber Klarheit zu gewinnen bzw. eine Verständigung zu erzielen. Ein Verfahren, das von religionspädagogischer Seite angewandt worden ist, besteht darin, dass Fachvertreter und -vertreterinnen aus den verschiedenen Disziplinen um Expertisen gebeten worden sind, was der aktuelle Diskussionsstand innerhalb ihres Faches ist, welche Inhalte sie für unverzichtbar halten, welche formalen Strukturen für das jeweilige Fach kennzeichnend sind und worin jeweils ihr Beitrag zur Theologie insgesamt besteht, mit Blick auf ihre Aufgabe, über den christlichen Glauben vernünftige Rechenschaft abzulegen. Die Religionspädagogik erhofft sich davon zum einen einen Erkenntnisgewinn über die zentralen theologischen Fragestellungen, die als solche auch im Religionsunterricht vorkommen müssten, und zum anderen Vorgaben aus den einzelnen Fächern für eine Reform des Theologiestudiums, das auf die Vermittlung und Anwendung des im Studium erworbenen Wissens in verschiedenen Handlungsfeldern vorbereitet. – Ein anderer Schwerpunkt besteht darin, dass die Didaktik nicht nur als eine Angelegenheit der Religionspädagogik angesehen wird, sondern auch die anderen theologischen Disziplinen aufgefordert werden, über die ihnen jeweils genuin innewohnende didaktische Dimension Auskunft zu geben und die Konsequenzen zu bedenken, die sich daraus für die akademische Lehre ergeben. – Eng damit zusammen hängt ein weiterer Schwerpunkt: Ein bis heute nicht gänzlich ausgerottetes Vorurteil seitens der Vertreter und Vertreterinnen aus anderen theologischen Disziplinen gegenüber der Religionspädagogik besteht darin, dass diese keine zusätzliche Wissenschaft im Korpus der Theologie sei, sondern die Aufgabe habe, das, was in der ‚eigentlichen‘ Theologie erforscht worden sei, für die Belange der

Praxis in Religionsunterricht, Katechese etc. aufzubereiten. Diesen Vorwurf kontert die praktische Theologie mit dem Hinweis, dass die Theologie generell vom Ursprung und vom Ziel her eine grundlegend praktische Wissenschaft sei, weil die Wahrheit des Glaubens darauf dränge, dass sie mitgeteilt und getan werde. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Theologie müsse also geradezu umgekehrt werden. Kurz: Es kommt innerhalb der Theologie immer wieder zu Auseinandersetzungen um den Status der Religionspädagogik (bzw. der Praktischen Theologie insgesamt) und des Verhältnisses der anderen Disziplinen zu ihr. Bei allen unterschiedlichen Akzentuierungen besteht zwischen den aufgeführten Schwerpunkten eine Gemeinsamkeit darin, dass sie von der Theologie als dem einen Pol auf den Religionsunterricht als den anderen Pol hin denken. Davon hebt sich das Anliegen dieses Sammelbandes bewusst und deutlich ab. Er möchte die Bewegung von der Theologie zum Religionsunterricht nicht in Frage stellen, aber darauf aufmerksam machen, dass es auch eine in die umgekehrte Richtung verlaufende Bewegung gibt, nämlich die vom Religionsunterricht zur Theologie. Das soll mit dem Motto ‚Religionsunterricht als Ort der Theologie‘ zum Ausdruck gebracht werden.“ (9 ff.) Sodann erläutern die Herausgeber ihre Position wie folgt: „Die programmatisch gemeinte Formel vom ‚Religionsunterricht als Ort der Theologie‘ zielt auf einen Perspektivenwechsel: Das Schulfach ‚Religion‘ soll nicht länger bloß als Anwendungsfall der Theologie angesehen, sondern darüber hinaus in seinem genuinen Beitrag für theologische Erkenntnisgewinnung gewürdigt und zur Geltung gebracht werden. Den ‚Religionsunterricht als Ort der Theologie‘ zum Thema interdisziplinärer Forschung innerhalb dieser Wissenschaft zu machen, lässt sich in verschiedene Fragerichtungen und Themenstellungen hinein ausdifferenzieren: – Religionsunterricht als *Applikationsort* von Theologie. Diese traditionell vorherrschende Sichtweise gewinnt gegenwärtig eine neue Dimension. Aus der Tatsache, dass der Religionsunterricht zum primären Verwendungszusammenhang der an den Universitäten gelehrt und erforschten Theologie geworden ist, erwächst eine erhöhte Dringlichkeit für Lehre und Forschung in dieser Wissenschaft. Für ‚guten Religionsunterricht‘ werden von den Lehrkräften fundiertes theologisches Wissen sowie die Fähigkeit, dieses auf den Unterricht hin didaktisch zu transformieren, benötigt. Hier tut sich weiterhin ein breites Feld für die religionsdidaktische Forschung auf. – Religionsunterricht als *Bewährungskontext* von Theologie. Alle vorliegenden Jugendstudien zeigen ebenso wie die SINUS-Milieustudie einen sich vertiefenden Graben des Unverständnisses zwischen kirchlich tradiertem Theologie und dem Sprechen und Denken auch der Gebildeten unter den Zeitgenossen. Wie kaum ein anderer Ort bietet der Religionsunterricht der Theologie die Chance eines herausfordernden Bewährungs- und Konkretionsortes und fordert sie auf, die Bedeutung und den Anspruch des christlichen Glaubens auch unter den heute gegebenen Verhältnissen und sich stellenden Herausforderungen in kreativen Übersetzungsleistungen unter Beweis zu stellen. – Religionsunterricht als *Entstehungskontext* von Theologie. Die Theologie als Reflexion auf den Glauben der Kirche hat den Religionsunterricht als einen eigenen Ort des Glaubens wahrzunehmen. Religionsunterricht bringt nicht nur eigene theologische Fragen hervor, er bringt auch eine eigene Theologie hervor, wie an den Beiträgen theologisch gebildeter Lehrerinnen und Lehrer zu sehen ist. Theologie im Kontext des Religionsunterrichts ist kontextuelle Theologie nicht weniger als Theologie im Kontext der Gemeinde oder in bestimmten sozialen und politischen Kontexten. Diesem Schulfach muss bescheinigt werden, dass es nicht nur ein Ort theologischer Wissensvermittlung ist, sondern seinerseits zu einem theologiegenerativen Ort wird, von dem die wissenschaftliche Theologie ihrerseits zu lernen hat. Es kommt zu Rückkopplungen und neuen Fragen, die von der Theologie aufgenommen werden müssen. – Religionsunterricht als *Forschungs-*

*gegenstand* von Theologie. Im Unterschied zu den bisher genannten Fragestellungen, die in unterschiedlicher Perspektive auf die Vermittlung zwischen Theologie und Religionsunterricht abheben, bildet auch der Religionsunterricht als solcher einen Gegenstand der Forschung. Zu denken ist hier beispielsweise an die Erforschung der Entwicklung und Veränderung seines Selbstverständnisses und seiner Praxis – in Gemeinsamkeit mit und in Differenz zu anderen religiösen Lernorten – vorzugsweise sicherlich durch die Kirchengeschichte, aber auch durch die Praktische Theologie und weitere theologische Disziplinen. ‚Religionsunterricht als Ort der Theologie‘ beinhaltet also ein Doppeltes: Auf der einen Seite wird gefragt, was die theologischen Disziplinen Bedeutsames für Schule und heute aufwachsende Kinder und Jugendliche beigetragen und beizutragen haben. Auf der anderen Seite wird erkundet, inwiefern sich Schule und Religionsunterricht als genuine Orte theologischen Erkenntnisgewinns erwiesen haben und erweisen können. So wird der Religionsunterricht gewissermaßen zu einem Knotenpunkt, an dem alle theologischen Disziplinen zusammenkommen (können). Wie solch ein konzertierter Blick der theologischen Fächer auf den Religionsunterricht als einen Ort der Theologie aussehen kann, zeigt sich in diesem Buch. Es gliedert sich in sechs Abschnitte. Teil 1 liefert eine Bestimmung des schulischen Religionsunterrichtes als Ort theologischer Erkenntnisgewinnung; hiernach folgen bibeltheologische (II), kirchengeschichtliche (III) sowie systematisch-theologische Zugänge (IV). Die spezifisch religionsdidaktischen Implikationen der Gesamtfrage werden im Teil V behandelt, während der abschließende letzte Teil VI weiterführende Perspektiven interreligiöser, religionspolitischer und pädagogischer Konzepte an diese heranträgt.“ (11 ff.)

Nicht nur den konfessionellen Religionsunterricht, sondern Konzepte von Religion im Bildungssystem überhaupt nehmen die Beiträge in dem von Eva-Maria Kennigott und Lothar Kuld im LIT Verlag (ISBN 3-643-11526-3) herausgegebenen Buch **Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung** in den Blick. Die Herausgebenden haben einen komplett anderen Fokus als Mette / Sellmann, indem sie insbesondere das durch die heute realisierten Konzepte von Religions- und Ethikunterricht vermittelte Religionsverständnis analysieren möchten. In einer Problemskizze benennen sie ihr Interesse: „Der konfessionelle Religionsunterricht nach Art. 7, 3 GG steht unter Druck. Hamburg hat einen Religionsunterricht für alle – in evangelischer Verantwortung. Im Kanton Zürich wurde ein nicht-konfessioneller Religionsunterricht für alle, das Fach ‚Religion und Kultur‘, in staatlicher Verantwortung eingeführt. Im Land Brandenburg wurde das Fach ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde‘ (LER) mit einem gewichtigen religionskundlichen Anteil als allgemeinbildendes Schulfach implementiert. In Berlin ist die Initiative der Kirchen für einen konfessionellen Religionsunterricht gescheitert. Es gibt in diesem Bundesland jetzt das Fach ‚Ethik‘. Die hier aufgezählten Konzepte zeigen, dass Religion im Bildungssystem des weltanschaulich und religiös neutralen Staates nicht nur im konfessionellen Religionsunterricht verortet ist. Daraus ergeben sich viele Fragen: Wie kommt Religion in diesen unterschiedlichen Gestalten von Religions-Unterricht vor? Wie distanziert, wie authentisch sollen und dürfen Religionslehrer / innen im Unterricht von Religion sprechen? Zu welchem Verständnis von Religion sollen sie führen? Unser Interesse an gegenwärtigen Neuorientierungen religiöser Bildung ist gegen Missverständnisse abzugrenzen. Wir führen hier nicht die politische Debatte der 68er Jahre, in der es um die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts als letzter Domäne kirchlicher Einflussnahme in der Schule ging. Es geht auch nicht um die religionspädagogischen Versuche der siebziger und achtziger Jahre des 20.

Jahrhunderts, den Kirchen einen ökumenisch ausgerichteten Religionsunterricht abzurufen, in dem Kinder aller Konfessionen und Religionen – in der Verantwortung der Kirchen und Religionsgemeinschaften – gemeinsam unterrichtet werden sollten. Es geht vielmehr um die Analyse des Religionsverständnisses, das durch heute realisierte Konzepte von Religions- und Ethikunterricht vermittelt wird. Die Unterschiede zwischen den Konzepten sind ja nicht so zu bestimmen, dass die einen nur bekenntnisneutrale, ‚blutleere‘ Religionskunde treiben – damit sind in der Regel dann alle nicht konfessionellen Formen von Religionsunterricht gemeint –, und die anderen ausschließlich in einer konfessionellen Binnenperspektive Religion unterrichten, von der sich zu distanzieren Lehrer / innen wie Schüler / innen unmöglich sei. Die Unterschiede sind auch nicht die, dass die einen nur Religionsphänomenologie betreiben und damit an der ‚Oberfläche‘ von Religion bleiben und die anderen allein eine dem Gegenstand angemessene Religionshermeneutik unternehmen, mit Inneneinsichten, von denen eine religionskundliche Phänomenologie meilenweit entfernt sei. Die in diesem Band gesammelten Analysen zeigen, dass phänomenologische und hermeneutische Arbeit hier wie dort stattfindet und daher die Unterschiede zwischen einem konfessionell orientierten Religionsunterricht und einem konfessionell neutralen Religions- oder Ethikunterricht in dieser Hinsicht gar nicht so groß sind. Man kann behaupten, dass in bildungstheoretischer Hinsicht vielleicht gar keine Unterschiede bestehen. Wenn es im Religionsunterricht um religiöse Bildung geht, dann ist Religion in diesem Unterricht immer ein Gegenstand von Bildung, sein Umgang mit Religion ist reflexiv. Er lehrt Religion, indem er auf Religion zeigt und sich auf Religion bezieht. Er ist religionskundlich, insofern er religiöses Wissen als Faktenwissen über Religion, Religionen und Konfessionen aufbaut. Er ist hermeneutisch insofern es um ein Verstehen der Phänomene geht. Die Unterschiede sind dort zu sehen, wo Religionsunterricht konfessorisch und religiöse Bildung erklärtermaßen von einer bestimmten religiösen und konfessionellen Tradition und Theologie aus entwickelt wird. Hier stellt sich die Frage, wozu Religionsunterricht das Konfessorische braucht, ob er das Bekenntnis zu einer religiösen Tradition und Praxis nicht vermeiden müsste um das gemeinsame Lernen von Religion für religiös engagierte und nicht religiöse Kinder und Jugendliche gleichermaßen zu ermöglichen. Oder anders herum gefragt: Braucht er das Konfessorische und dessen theologischen Grund – auf Probe wenigstens –, um Religion als eine Haltung entschiedener Weltdeutung erkennbar zu machen? Fakt ist, dass die Schüler / innen ihre Vorstellungen und Einstellungen zu Religion, ihre religiöse, säkulare oder ihre diffus-religiöse Prägung in die Schule mitbringen und die Heterogenität dieser Auffassungen, Szenen und Milieus in der Schule aufeinandertreffen. Solange die Schule religionsfreundlich ist, scheint das kein Problem zu sein. Doch auch im religionsfreundlichen Deutschland gibt es Konflikte um Religion im öffentlichen Raum der Schule, wie der Streit um betende Muslime in Berliner Schulecken oder der Streit um das Kopftuch muslimischer Lehrerinnen exemplarisch zeigt.“ (8 ff.) Der Band gewinnt insbesondere auch durch die im zweiten Teil abgedruckte Transkription einer Unterrichtsstunde aus dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zum Thema Beten – Das Kreuzzeichen, die dichte Beschreibung zur Unterrichtsdokumentation von Claudia Angele und fünf lesenswerten Kommentaren von Bernhard Dressler („Falsche Konfessionalität“), Astrid Dinter („Strange kind of religion“), Thorsten Knauth („Das Kreuz und die Differenz. Analyse einer konfessionell-kooperativen Unterrichtsstunde zum Kreuzzeichen“), Karlo Meyer („Seltsam – Also probieren wir mal!“) sowie Eva-Maria Kenngott und Lothar Kuld („Umgang mit Differenz – ein Resümee“).

Einige grundlegende Perspektiven im Verhältnis von Schule und Religion über den Blick auf den Religions- und Ethikunterricht hinaus im Kontext der Konfessionslosigkeit beleuchten die Beiträge der von Michael Domsgen, Henning Schluß und Matthias Spenn im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70164-5) herausgegebenen Veröffentlichung **Was gehen uns „die anderen“ an? Schule und Religion in der Säkularität**. Die Herausgeber führen zunächst mit folgenden Worten in die Verhältnisbestimmung zwischen Schule und Religion ein: „Schule und Religion in ihrem Verhältnis zueinander zu thematisieren, ist nicht neu. Auch in der Vergangenheit wurde immer wieder der Versuch unternommen, nicht nur den schulischen Religionsunterricht in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus nach der Präsenz von Religion im Schulleben insgesamt zu suchen, ganz gleich ob sie – wie bei Schulgottesdiensten oder religiösen Schulfestern – zu initiieren oder – wie bei Konfliktsituationen aufgrund religiöser Positionen – zu konstatieren ist. Während sich die Religionspädagogik – nicht zuletzt angestoßen durch Karl Ernst Nipkow – vor allem in den letzten Jahren verstärkt dieser Thematik widmet, ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine weitgehende Abstinenz vom Religionsthema zu konstatieren, die nur vereinzelt unterbrochen wird. Auch in den aktuellen Debatten um Schulkonzepte und Schulprofile spielt Religion nur eine nebengeordnete Rolle. Das Verhältnis von Schule und Religion ist von Asymmetrien bestimmt. Zu der bereits kurz angedeuteten Asymmetrie in der Aufnahme dieses Themas im religionspädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs tritt – quasi korrespondierend – eine Asymmetrie von tatsächlicher Relevanz religiöser Lebensführung von Schülern, Lehrern und Eltern und ihrer schultheoretischen Reflexion. Letztlich ist hier eine ‚Sichtbeschränkung‘ zu konstatieren, die allerdings nicht nur die Schulen betrifft, sondern auch die daran Beteiligten, wie beispielsweise die Religionsgemeinschaften, die nicht zuletzt über den schulischen Religionsunterricht mit der Schule in besonderer Weise verbunden sind. Diese Asymmetrie hängt auch mit historischen Entwicklungen zusammen. So gehört christliche Religion im Abendland ‚geschichtlich und sachlich [...] zu den Grundlagen der Schule und ihrer Kultur‘. Im Christentum liegt eine ihrer bedeutendsten Wurzeln. Im längeren historischen Vergleich kann das Verhältnis von Schule und (christlicher) Religion als eine Linie von ‚der Dominanz der Religion über ihre Verdrängung‘ bis ‚zu ihrer Neuentdeckung‘ beschrieben werden. Dabei hat Schule die Erfahrung der Dominanz nur schwer verarbeitet. Auch die Geschichte der Pädagogik lässt sich in weiten Teilen durchaus als Emanzipation von tatsächlicher oder empfundener Bevormundung lesen. Allerdings sind es nicht nur die Schulen, die sich schwer tun, Schule und Religion in ihrem Zusammenhang zu sehen und zu beschreiben. Es sind auch die Religionsgemeinschaften selbst, die an dieser Stelle zurückhaltend sind, sei es, weil sie eine Schwächung ihrer Gemeinschaften befürchten oder weil sie in der Schule ein Gegenüber sehen, das mit den eigenen Belangen nichts gemein hat oder diesen sogar entgegensteht. In der jüngeren Geschichte ist zudem zu beachten, dass das Verhältnis von Schule und Religion in der alten Bundesrepublik und in der DDR in spezifischer Weise geprägt wurde. In Westdeutschland wurde noch bis Mitte der 1960er Jahre über die Konfessionalität der Schule debattiert. Anschließend wurde die religiöse Frage aus dem Diskurs über die Gesamtaufgabe der Schule ausgeklammert. In den Schulen vor Ort führte dies dazu, dass vorhandene Traditionen weitgehend fortgeführt wurden, ohne dies jedoch umfassend zu reflektieren. In der DDR kam es bald nach Kriegsende zu einer antikirchlichen und antireligiösen Propaganda, die in den 1950er und 1960er Jahren geradezu militante Züge annahm und vom Grundansatz her bis zum Ende der DDR bestehen blieb, auch wenn sie deutlich subtiler wurde. Durchgehend lässt sich jedoch aufzeigen, dass es an der DDR-Schule für Fragen der Religi-

on bzw. der Sinndeutungen menschlichen Daseins über den Marxismus-Leninismus hinaus keinen Platz gab. Diese Prägungen wirken bis heute nach. Dabei sind es vor allem die personalen Kontinuitäten, die hier eine Rolle spielen. Wenn im Folgenden einige grundlegende Perspektiven im Verhältnis von Schule und Religion beleuchtet werden, dann geschieht dies vor allem mit Blick auf die Entwicklungen seit der Wiedervereinigung Deutschlands. Zu bedenken ist, dass die hier vorgestellten Perspektivierungen auch vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Ost und West zu spezifizieren sind. Dies soll an dieser Stelle nicht vertieft werden, stellen doch die folgenden Ausführungen lediglich den Hintergrund dar für die Überlegungen im Kontext der Säkularität, wobei hier vor allem Ostdeutschland im Blick ist, wohl wissend, dass auch Regionen in Westdeutschland stark entkirchlicht sind. Ostdeutschland stellt jedoch insofern einen besonderen Kontext dar, weil hier ein ‚*Bedeutungsverlust von Kirche und Religion*‘ festzustellen ist. Zudem macht ein Blick über die Grenzen hinweg auf ein entscheidendes Faktum aufmerksam: Während beispielsweise in den Niederlanden mit der Entkirchlichung ‚ein wachsendes Interesse für alternativreligiöse bzw. so genannte parakulturelle Phänomene‘ einhergeht, lässt sich in Ostdeutschland diese Tendenz nicht beobachten. Insofern ist es angezeigt, diese kontextuellen Voraussetzungen in besonderer Weise zu reflektieren und innerhalb dieser Gegebenheiten nach dem Verhältnis von Schule und Religion zu fragen. Ostdeutschland stellt in vergleichender religionssoziologischer Perspektive bei aller Spezifität ‚keinen einmaligen Sonderfall‘ dar, ‚der sich praktisch nur durch sich selbst erklärt‘. Insofern ist davon auszugehen, dass die hier angestellten Überlegungen ein Anregungspotenzial in sich tragen, das wahrzunehmen auch für andere Kontexte gewinnbringend sein kann.“ (9ff.) Weiterführend sind unter anderem die Beiträge von Monika Wohlrab-Sahr („Forcierte Säkularität oder Logiken der Aneignung repressiver Säkularisierung“), Henning Schluß („Weshalb Karl Liebknecht das Evangelium brauchte und die allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung verdummt“) und Michael Domsgen („Schule und Religion in der Säkularität – Impulse für die weitere Diskussion“).

Da sich am schulischen Religionsunterricht grundlegende Herausforderungen in der Begegnung von Schülerinnen und Schülern mit Religion erkennen lassen, steht in dem von Helmut Hanisch und Christoph Gramzow in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-02997-6) herausgegebenen Sammelband **Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Lernen, Lehren und Forschen seit 20 Jahren** der konfessionelle Religionsunterricht im Mittelpunkt. Die dortigen Beiträge belegen eindrucksvoll, wie anregend die Auseinandersetzung mit dem Fach Religion unter den Bedingungen einer mehrheitlich entkirchlichten Gesellschaft sein kann. In ihrer Einleitung geben die Herausgeber einen Überblick über den Aufbau des Buches: „Wenn im ersten Abschnitt von *Lernorten und Rahmenbedingungen* die Rede ist, so ist immer auch generell nach der Besonderheit des ‚Lernortes‘ Ostdeutschland zu fragen. Ähnliches gilt für den im Hinblick auf die religiöse Erziehung und Bildung in den neuen Bundesländern lange Zeit fremden Lernort Schule. Der Sichtung dieser Lernorte widmete sich die erste umfassende Untersuchung von Helmut Hanisch und Detlef Pollack zu anthropogenen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in Sachsen, deren Ergebnisse 1996 erstmals vorlagen und die auch am Beginn dieser Publikation steht. Die Ergebnisse einer Replikationsstudie, durchgeführt ca. zehn Jahre nach der ersten Untersuchung, finden sich in den beiden nachfolgenden Beiträgen von Hanisch zur ‚Schule als Lernort des Glaubens‘ (2005) sowie zur Binnensicht des evangelischen Religionsunterrichts aus Schülerperspektive (2007). Bereits

vor fünf Jahren, also fünfzehn Jahre nach der Einführung des Faches Evangelische Religion in Sachsen, haben die im Freistaat lehrenden Religionspädagogen Hanisch, Roland Biewald und Christian Kahrs ein bisher unveröffentlichtes ‚Positionspapier‘ (2007) vorgelegt. Darin konstatieren sie trotz zu beobachtender Defizite etwa bei der methodischen Gestaltung des Religionsunterrichts eine insgesamt gelungene Einführung des neuen Unterrichtsfaches. Christoph Gramzow greift in seiner im Jahr 2009 an der Universität Leipzig gehaltenen Probevorlesung die die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken seit nunmehr über einem Jahrzehnt bewegende Diskussion um eine Ausrichtung von Schule und Unterricht an Bildungsstandards und Kompetenzen auf und formuliert dazu auf der Basis religionssoziologischer Befunde eine Stellungnahme mit Bezug auf den Religionsunterricht in den mitteldeutschen Bundesländern. Orientiert am Leitbegriff der ‚religiösen Kompetenz‘ ist ihm daran gelegen, neben den ‚Religionsschülerinnen und -schülern‘ am Lernort Schule stärker als bisher auch die Lernenden wahrzunehmen, die den Religionsunterricht nicht besuchen. Die Ergebnisse aktueller Untersuchungen zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen vornehmlich in Sachsen präsentiert Biewald in einem entsprechenden Beitrag. Zugleich stellt er damit einen besonderen Schwerpunkt von religionspädagogischer Forschung und Lehre an der Technischen Universität Dresden heraus. Den ersten Teil des Sammelbandes beschließt Dieter Reiher, langjähriger Schriftleiter der Zeitschrift ‚Die Christenlehre‘. Sein Einblick in die nach 1990 speziell für den Religionsunterricht in den neuen Bundesländern erarbeiteten Unterrichtshilfen und Schulbücher vermittelt einen Eindruck von dem, was auf dem Gebiet der Erarbeitung und Bereitstellung von Lern- und Lehrmaterialien in Ostdeutschland, maßgeblich in Leipzig, geleistet worden ist. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Sachsen war von Anfang an nicht nur mit der formalen Einrichtung notwendiger Institutionen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern verbunden, sondern auch mit der Schaffung von notwendigen Voraussetzungen für eine wissenschaftliche religionspädagogische Grundlagen- und Begleitforschung. Beauftragt zur *religionspädagogischen Forschung und Lehre* wurde 1992 an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig der neu gegründete Lehrstuhl für evangelische Religionspädagogik bzw. ein Jahr später das Institut für Religionspädagogik. Gramzow, Hanisch – erster Lehrstuhlinhaber – und Martin Naumann legen eine entsprechende ‚Kurzgeschichte‘ des Instituts vor und leiten damit den zweiten Teil des Bandes ein, der sich einzelnen Forschungsfeldern und Lehrschwerpunkten der Leipziger Religionspädagogik zuwendet. Dabei ist die Darstellung in den einzelnen Beiträgen immer auch bestimmt von der Frage nach der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die schulische und unterrichtliche Praxis. Zu den ersten und bis heute mit am meisten diskutierten Forschungsarbeiten gehören Hanischs Studien zur zeichnerischen Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Ein grundlegender Beitrag aus dem Jahr 1996 vermittelt dem Leser einen Einblick in die wichtigsten Befunde zur Untersuchung dieser entwicklungspsychologisch wie didaktisch enorm relevanten Thematik. In zwei weiteren Arbeiten zu den Themen ‚Gewalt als Erziehungsproblem‘ und ‚Kinder als Philosophen und Theologen‘ nimmt Hanisch sozial- bzw. geisteswissenschaftliche Fragestellungen auf, die die aktuelle religionspädagogische Forschung und Lehre in einen interdisziplinären Horizont einbringen. Dabei fragt der Autor zugleich nach dem spezifischen Beitrag von Religionspädagogik und Theologie (insbesondere christlicher Ethik) zum Umgang mit allgemeingesellschaftlichen wie individuell-existenziellen Herausforderungen. Gramzow geht in einer komplexen Untersuchung zum diakonisch-sozialen Lernen von Jugendlichen unter anderem der Frage nach, welche Motive Jugendliche bewegen, sich im Rah-

men von freiwilligen diakonischen Projekten und Praktika für andere, meist in der einen oder anderen Weise der Unterstützung bedürftige Menschen zu engagieren. Die gefundenen Ergebnisse zur offensichtlichen Hilfsmotivation stellt er in einen Zusammenhang mit weiteren Schülerinteressen und Persönlichkeitsmerkmalen. Auch wissenschaftliche Arbeiten zu evangelischen Schulen gehören in das Forschungsfeld der Religionspädagogik. Gramzow und Hanisch präsentieren in einem gemeinsamen Beitrag erst kürzlich erhobene Daten zu Motiven sächsischer Eltern, ihr Kind an einer evangelischen Schule lernen zu lassen. Ein Motiv mag die Erwartung eines ‚guten Religionsunterrichts‘ sein. Dass die Bestimmung entsprechender ‚Güte‘-Kriterien nicht leicht ist, aber auch nicht der bloßen Willkür des Forschers oder der Mentorin unterliegen darf, unterstreicht Hanischs Diskussion der Frage ‚Was ist guter Religionsunterricht?‘, die Abschnitt zwei der vorliegenden Publikation abschließt. Der dritte Teil, überschrieben mit *Didaktische Zugänge im Religionsunterricht*, wendet sich dann in Gestalt der Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten, Lernformen und Medien dem religionsdidaktischen Kerngeschäft zu, ohne fertige Unterrichtsentwürfe oder Planungsmodelle zu liefern. Auch hier geht es vielmehr um exemplarische Impulse, die wissenschaftliche Befunde und unterrichtliche Praxis miteinander in ein fruchtbares Gespräch bringen wollen. Die Aufmerksamkeit in den von Hanisch und Gramzow vorgelegten Beiträgen gilt insbesondere den Themen diakonisches Handeln, Friedenserziehung, biografisches Lernen, religiöse Begriffsbildung, Theodizee, Fundamentalismus und Toleranz sowie soziale Gerechtigkeit. Dabei verdeutlicht die Arbeit an und mit jedem der genannten Themen noch einmal den elementaren Zusammenhang von Lernen, Lehren und Forschen, an dem sich Religionsunterricht und Religionspädagogik im Freistaat Sachsen seit nunmehr zwanzig Jahren orientieren.“ (13ff.)

Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts enthält das Buch **„Religion“ lernen in der Schule** von Kuno Schmid mit Beiträgen von Monika Jacobs im hep Verlag (ISBN 3-03905-593-7). Es führt in aktuelle Schweizer Konzepte ein und „legt einige grundsätzliche Überlegungen für die didaktische Gestaltung des schulischen Religionsunterrichts vor. Es richtet sich an interessierte Lehrpersonen und Studierende, die dieses Fach unterrichten möchten, aber auch an fachdidaktisch interessierte Pädagoginnen und Pädagogen. Die didaktischen Positionen sind auf einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht ausgerichtet, wie er derzeit in der Schweiz eingerichtet wird. Dabei werden insbesondere die Perspektiven einer kompetenzorientierten Didaktik aufgenommen, wie sie beispielsweise der PISA-Studie zugrunde liegen. Die didaktischen Überlegungen schaffen eine Anschlussfähigkeit an die Didaktik des Sachunterrichts, weil vielerorts der schulische Religionsunterricht in den Sachunterricht integriert worden ist und weil dies beim neuen deutschschweizerischen Lehrplan so geplant wird. Vor allem aber stehen Fragen zu Unterricht und Lernen im Vordergrund, denn bei der Einrichtung eines bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterrichts in der Volksschule werden bisher kaum Fragen der Didaktik und der Lernprozessgestaltung diskutiert. Hier will das vorliegende Buch einen Akzent setzen und zur Diskussion auffordern. Im Unterschied zu den umliegenden Ländern werden in der Schweiz verschiedene Konzepte für einen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht in staatlicher Trägerschaft entwickelt. Bildungspolitisch wird die Einführung eines solchen religionskundlichen und / oder ethischen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler mit dem politisch-pragmatischen Anliegen der ‚Integration‘ und dem Auftrag zur Wahrung des religiösen Friedens in einer pluralen Gesellschaft begründet. Die pädagogische und bil-

dungspolitische Diskussion hat sich weitgehend auf die rechtliche Konzeption des Faches fokussiert, hat um die Differenzierung von *Teaching in Religion* und *Teaching about Religion* gerungen und die Möglichkeiten und Grenzen religiöser Bildung angesichts des Neutralitätsgebots für die Schule ausgelotet. Dabei wird wenig darüber diskutiert, was Schülerinnen und Schüler eigentlich für ihre Entwicklung brauchen, was und wie sie lernen sollen und welcher Unterricht diesem Fach angemessen ist. Vieles, was an Unterrichtspraxis und -hilfen entwickelt worden ist, lehnt sich an die Tradition der christlich geprägten Religionspädagogik an. Die durchaus gut reflektierten und wissenschaftlich begründeten Konzepte der modernen Religionspädagogik sind ‚neutralisiert‘ auf die neuen bekenntnisunabhängigen Fächer übertragen worden. Das ist nicht einfach falsch. Aber es setzt das neue Fach dem Verdacht aus, neuer Wein in alten Schläuchen zu sein. Deshalb muss *eine Fachdidaktik des bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterrichts* neu angestossen werden (Kapitel 5). Diese neue Fachdidaktik positioniert sich im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdiskussion: der Orientierung des Unterrichts an *Kompetenzen* (Kapitel 2) und der Umsetzung des *konstruktivistischen Lernverständnisses* (Kapitel 3 / 4). Das bekenntnisunabhängige Fach muss sich weiteren Herausforderungen zur religiösen Bildung stellen: Der Frage nach dem Umgang mit Heterogenität (Kapitel 6), der Frage der Identitätsbildung (Kapitel 7), der Frage nach dem didaktischen Umgang mit Symbolen (Kapitel 8), der Frage nach dem Unterricht als Beziehungsgeschehen (Kapitel 9). Im Zentrum dieses Buches stehen didaktische Standortbestimmungen und Orientierungen. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Positionen versucht, viele der oft ideologisch geführten Debatten um die religiöse Bildung in ein anderes Licht zu stellen. Durch diese didaktische Ausrichtung soll der schulische Religionsunterricht vermehrt ein Unterricht mit und für die Schülerinnen und Schüler werden.“ (10f.)

Wie ein solcher schülerorientierter Unterricht gelingen kann, zeigen nicht zuletzt die Beiträge in dem von Veit-Jakobus Dieterich im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4225-1) herausgegebenen Sammelband **Theologisieren mit Jugendlichen – Ein Programm für Schule und Kirche** auf. Es geht ihnen allen gemeinsam darum, das Wagnis eines echten Dialogs über theologische Themen mit den Jugendlichen einzugehen und das Theologisieren mit Jugendlichen einerseits von der theoretischen Fundierung und andererseits von der praktischen Realisierung her zu entwickeln. In seinen einleitenden Überlegungen beschreibt der Herausgeber Ansatz und Anliegen des Bandes wie folgt: „Zentrales Thema des vorliegenden Bandes ist das Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm primär für den Schulunterricht, aber auch für die Gemeindepädagogik, wobei die drei Elemente der Theologie von, für und mit Jugendlichen konstruktiv aufeinander bezogen werden, wie dies etwa paradigmatisch Carsten Gennerich am Beispiel der Vorstellungen zur göttlichen Vorsehung (Providentia Dei) formuliert als ‚Herausforderung, weder in einem Einbahnstraßenmodell die Vorstellungen der Schülerinnen nach Maßgabe vermeintlich richtiger theologischer Positionen zu normieren noch in einem allzu induktiven Verfahren die Schülervorstellungen gleichsam hilflos ohne entwicklungsförderliche Impulse im Raum stehen zu lassen. Es ist daher theoretisch notwendig, sowohl den subjektiven Vorsehungsvorstellungen der Schülerinnen wie unterschiedlichen theologischen Entwürfen ein eigenständiges Gewicht zu geben und beide Pole lebensdienlich aufeinander zu beziehen.‘ *Programmatisch* und grundlegend wird diese Didaktik in den drei einleitenden Beiträgen von Veit-Jakobus Dieterich und Gerhard Büttner entfaltet. Die Theologie bzw. das Theologisieren von Jugendlichen wird zentrales Thema bei Katrin Bederna (und vorrangig, aber nicht nur von Carsten Gennerich behandelt). Den Dreischritt ‚von, für und mit‘ entfalten dann konkret an-

hand bestimmter (theologischer) Themen vor allem die Beiträge von Annike Reiß und Hanna Roose, aber auch der von Friedrich Spaeth. Als *theologische Inhalte* bzw. *Themen* kommen zuerst einmal die drei zentralen theologischen Themenfelder Gott (Theologie i.e.S.), Mensch (Anthropologie) und Jesus Christus (Christologie) in den Beiträgen von Carsten Gennerich (Providentia / Vorsehung Gottes), Katrin Bederna (Seele) und Friedrich Spaeth (Christologie) in den Blick. Hanna Roose verbindet mit der theologisch wichtigen Sündenthematik nicht nur die Bereiche von Mensch und Gott, sondern stützt sich zudem zentral aufs Neue Testament und hier vor allem auf (jesuanische) Gleichnisse. Dass die theologischen Dimensionen stets miteinander verzahnt sind, zeigt zudem Annike Reiß (von der Kasseler Forschungswerkstatt zur Kinder- und Jugendtheologie) am Thema ‚Wunder‘, das neben dem Menschen- und dem Gottesbild auch ganz umfassend das Wirklichkeitsverständnis insgesamt betrifft. In einem letzten Block kommen in einem (*religions-*) *pädagogischen* Zugriff die Personen des Lernprozesses in den Blick, im Beitrag von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler vor allem (aber nicht nur) die Jugendlichen – im Alter der Pubertät, bei Katharina Kammeyer dagegen die Lehrenden mit den Ergebnissen einer Umfrage zu deren Erfahrungen und Einstellungen zum Theologisieren mit Jugendlichen. Insgesamt teilen sich die Beiträge damit in die drei Blöcke: programmatische, inhaltlich-thematische und (*religions-*) *pädagogische* Zugänge.“

Jugendtheologie steht auch im Zentrum des von Thomas Schlag, Friedrich Schweitzer und anderen in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3- 7887-2591-4) veröffentlichten Buches **Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion**. Die Verfasser halten in ihrem Vorwort zu Recht fest: „In kurzer Zeit hat sich das Thema *Jugendtheologie*, das lange Zeit – bei der ausschließlichen Konzentration auf eine Kindertheologie – übergangen oder sogar verdrängt erschien, in der Diskussion etabliert. Unser Buch *Brauchen Jugendliche Theologie?*, mit dem eine Jugendtheologie erstmals in monographischer Form aufgenommen und dargestellt werden konnte, hat ein großes Interesse und ein überraschend breites Echo gefunden. Darüber freuen wir uns nicht nur als Autoren, sondern vor allem im Blick auf die Jugendlichen, die damit wieder stärker wahrgenommen werden. Ganz allgemein wird nun festgestellt, dass eine Jugendtheologie, mit der die bisherige Beschränkung allein auf eine Theologie der Kinder, mit Kindern und für Kinder konsequent überschritten wird, längst überfällig gewesen sei. Es kann nicht einleuchten, nur Kinder als Theologen zu sehen – und diesen Ansatz dann, mit dem Übergang ins Jugendalter, plötzlich abbrechen zu lassen. Auch wenn die allermeisten Autorinnen und Autoren, die sich an dieser Diskussion beteiligen, übereinstimmend die Auffassung vertreten, dass eine Jugendtheologie anders gestaltet sein muss als eine Kindertheologie, kann darin doch kein Grund liegen, auf eine Jugendtheologie vorab zu verzichten. Im Gegenteil: Gerade weil eine Jugendtheologie so herausfordernd ist, muss sie mit vermehrter Intensität angegangen werden. Derzeit stehen dabei zwei Fragen oder Wünsche im Zentrum: Erhofft werden weitere praktische Entfaltungen, möglichst an Beispielen, die zeigen, wie jugendtheologische Arbeit in der Praxis gestaltet werden kann. Daneben werden aber auch weitere theoretische Erklärungen eingefordert. Denn Jugendtheologie soll nicht einfach eine neue Methode sein, sondern einem auch theoretisch begründeten und möglichst auch empirisch fundierten Verständnis folgen. Theorie und Praxis sollen ineinander greifen. Eine Jugendtheologie als ‚neuer methodischer Kniff‘ wäre ebenso wenig tragfähig wie eine lediglich abstrakte Forderung akademischer Theologie und Religionspädagogik. Für den vorliegenden Band haben wir uns beide Wünsche zu eigen gemacht. Der Band enthält eine ganze Reihe

eindrücklicher Praxisbeispiele, für die wir gezielt Autorinnen und Autoren aus verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern gewonnen haben. Auf diese Weise soll deutlich werden, dass Jugendtheologie mit verschiedenen Lernorten verbunden sein kann, woraus sich zugleich die theoretisch gehaltvolle Frage ergibt, was dies für das Verständnis von Jugendtheologie bedeutet, nun unter Berücksichtigung von Erfahrungen an verschiedenen Lernorten, und umgekehrt: welche Einsichten sich daraus gerade auch für den Zusammenhang der verschiedenen Lernorte ergeben. Neben den Praxisbeispielen stehen in diesem Band weitere theoretische Klärungen und Vertiefungen im Mittelpunkt. Darauf zielen zunächst unsere eigenen beiden Beiträge, zugleich aber auch die verschiedenen Stellungnahmen, für die wir wiederum Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Bereichen eingeladen haben. Besonders erfreulich ist, dass wir auch einen Beitrag aus der Erziehungswissenschaft abdrucken können. Gerne hätten wir auch einen Beitrag aus der Systematischen Theologie mit aufgenommen, was aber vorerst nicht gelungen ist. Es steht zu hoffen, dass die Jugendtheologie sich in Zukunft auch im Gespräch mit dieser theologischen Disziplin entwickeln wird.“ (7f.) Der Band schließt mit nachdenkenswertem Perspektiven von Schlag und Schweitzer für die Zukunft im Sinne von Jugendtheologie im Plural und einem Plädoyer für eine Theologie im Werden: „Blickt man auf die gegenwärtig deutlich ansteigende Zahl jugendtheologischer Publikationen, hat es den Anschein, als ob sich hier neben der Kindertheologie und – durchaus erstaunlich – in mindestens ebenso großem Tempo eine weitere religionspädagogische Schwerpunktsetzung entwickelt. Die von uns für diesen Band versammelten Beiträge wie auch unsere eigenen Überlegungen zeigen zugleich aber auch die große Pluralität dieses neuen Forschungsfeldes. Die bislang vorliegenden Beiträge zur Jugendtheologie, im vorliegenden Band oder auch in anderen Veröffentlichungen, ergeben noch kein vollständiges Bild der Reichweite von Jugendtheologie. Exemplarisch ist dies daran abzulesen, dass etwa der Frage nach Jugendlichen als Exegeten bislang auffällig wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Und auch die systematisch-theologische Grundfrage nach dem hier vorgelegten Verständnis theologischer Praxis bedarf sicherlich der weiteren fachlichen und fachübergreifenden Erörterung. In empirischer Hinsicht wird sich u.a. durch die Unterrichtsforschung zeigen müssen, wie weit die von uns benannten Dimensionen und Perspektiven einen hilfreichen heuristischen Charakter für die weitere Analyse und Interpretation der realen Bildungsprozesse haben und ob sich von dort aus, wie es Martin Rothgangel anvisiert, am Ende tatsächlich ein neues Forschungsprogramm etablieren wird. In praxisbezogener Hinsicht erhoffen wir uns insbesondere für die weitere Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitenden in Schule und Kirche wichtige Impulse dafür, auf die Ansprüche und sicherlich auch auf die Bedürfnisse von Jugendlichen in theologischer Hinsicht so kompetent wie möglich einzugehen. Grundsätzlich geht es uns darum, einem Verständnis von Theologie Ausdruck zu geben, das eng mit dem protestantischen Freiheitsverständnis verknüpft ist. Demzufolge muss sich auch in aller theologischen Erörterung das freie Geschenk göttlicher Zusage abbilden, dem der Mensch durch sein eigenes Handeln und Denken nicht zuvorkommen kann, dem er aber mit eigener Vernunft und eigenem Glauben zu entsprechen vermag. Die Freiheit einer theologisch ausgerichteten Suche nach Sinn bedeutet demzufolge, dass sich dogmatische und ethische Inhalte immer nur im Prozess in ihrer Lebensrelevanz erschließen können. Theologie ist damit als Form individueller und gemeinsamer Reflexion und Kommunikation gewissermaßen mit den Lehrenden und Lernenden im Werden. Ihr tieferer Sinn erschließt sich erst und nur, indem sich diese aneignen, was ihnen zugesprochen wird. Was Jugendliche davon dann wirklich ‚brauchen‘, darüber können und werden sie gut theologisch letztlich von sich aus urteilen.“ (180)

Eine praxiserprobte kindertheologische Vignette stellt das in der kassel university press (ISBN 3-86219-284-7) erschienene Buch **Facetten des Gotteskonzepts. Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen** von Carolin Pfeil dar. In dem Vorwort von Petra Freudenberger-Lötz heißt es dazu: „Drei große Teile leiten den Aufbau: Im ersten Teil (A) legt Frau Pfeil einen Überblick zur Kindertheologie vor und konzentriert sich besonders auf die Gottesfrage. Im zweiten Teil (B) werden wichtige Theoriehintergründe entfaltet, die die Auswertung der Kinderbriefe leiten sollen, welche im Rahmen der im dritten Teil vorgestellten empirischen Erkundung von den Kindern angefertigt werden: zum einen stellt Frau Pfeil entwicklungspsychologische Grundlagen dar, zum anderen stellt sie sehr ausführlich und kenntnisreich den systematisch-theologischen Ansatz von Wilfried Härle zur Gottesfrage vor. Der dritte Teil (C) befasst sich mit der Einführung in das Setting der empirischen Erkundung, der Durchführung sowie der Auswertung der schriftlichen Ergebnisse. Mit Hilfe eines originellen Unterrichtseinstieges regt Frau Pfeil die Kinder zu kreativen Deutungen an. Bei der Auswertung der Daten beweist sie große Sensibilität und Fachkompetenz. Dabei stellen die im zweiten Teil erarbeiteten Grundlagen eine besonders weiterführende Seehilfe dar. Frau Pfeil arbeitet innerhalb einer Altersstufe verschiedene Zugänge heraus, die von großem Facettenreichtum in der Deutungskompetenz von Kindern zeugen. Die hier entstandenen Kinderbriefe sind ein eindrückliches Beispiel engagierter Kindertheologie und bereichern sowohl die kindertheologische Forschung als auch die Praxis des Religionsunterrichts.“

Die Berücksichtigung der Schülerinteressen weist zweifellos auch Mirjam Zimmermann mit ihrem bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-58013-4) erschienenen Buch **Literatur für den Religionsunterricht. Kinder- und Jugendbücher für die Primar- und Sekundarstufe** nach, das eindrucksvolle Beispiele für die von Georg Langenhorst genannten fünf religionspädagogischen Chancen der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur (Textspiegelung – Sprachsensibilisierung – Erfahrungserweiterung – Wirklichkeitserschließung – Möglichkeitsandeutung) aufführt. Nach methodischen und didaktischen Vorüberlegungen erfolgen Buchvorschläge zur Behandlung im Religionsunterricht nach Themen geordnet: Gott – Jesus und seine Zeit – Biblische Gestalten – Kirche, Persönlichkeiten der Kirchengeschichte – Schöpfung / Arche – Ethik – Sterben / Tod – Religion.

### 3. Praktisch-theologische Handlungsfelder

Michael Herbst hat mit seinem in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2588-4) erschienenen Buch **Beziehungsweise – Grundlagen und Praxisfelder evangelischer Seelsorge** eine umfangreiche, sehr pointierte Darstellung vorgelegt, die explizit kein weiteres Lehrbuch der Seelsorge sein möchte. Der Verfasser beschreibt einleitend die drei Anliegen seines Ansatzes bei der Mission und Beziehungsstärke des dreieinigen Gottes: „1) Die in der biblischen Meditation angedeutete theologische Haltung soll für die Seelsorge durchbuchstabiert werden: Was bedeutet es, auf die *Anwesenheit und Hilfe Gottes in seelsorglichen Situationen zu hoffen*? Damit ist auch eine Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Ansätzen verbunden, die diese Dimension entweder ausdrücklich oder aber mindestens de facto verabschieden, indem sie ausschließlich ‚horizontal‘ reden, auch wenn sie ‚religiös‘ reden. Stattdessen geht es um eine Haltung, in der ‚mit der wirkmächtigen Kraft des in sei-

nem Namen anwesenden Herrn Jesus gerechnet' wird. Diese Erwartung braucht ein geklärtes Verständnis davon, ob und inwiefern sich Gottes Handeln mit unserem menschlichen Tun verbündet, und ob und inwiefern es sich von diesem unterscheidet und somit ein Eigenes darstellt. Freilich ist, wer so von Gottes Anwesenheit und Hilfe zu reden wagt, sofort selbst in Gefahr: z. B. in der Gefahr, die *Erfahrung der Abwesenheit Gottes* gerade in seelsorglichen Situationen zu übersehen oder doch in ihrer Wirkung als Anfechtung zu unterschätzen. Es darf also nicht vollmundig von Gottes Dasein geredet werden, als sei dieses Dasein einfach so ‚gegeben‘ wie das Dasein eines irdischen Gegenübers. 2) Ein echter ‚Tabubruch‘ ist wohl der Ansatz dieses Buches bei der Mission und Beziehungsstärke des dreieinigen Gottes. Ansätze zur Seelsorge, die in der Trinitätstheologie verwurzelt sind, gibt es natürlich schon, und von ihnen habe ich erheblich profitiert. *Seelsorge aber auch bei der Mission als einem Wesenszug des dreieinigen Gottes zu verorten*, ist mindestens ungewöhnlich und bedarf sorgfältiger Begründung. Findet sich nämlich in der einschlägigen Seelsorge-Literatur überhaupt einmal das Stichwort ‚Mission‘, dann in einem abgrenzenden Sinn: Seelsorge hat mit Mission *natürlich* nichts im Sinn. In der Tat muss präzise gezeigt werden, in welchem Sinn Seelsorge zur *missio dei* gehört, und warum dies gerade nicht bedeutet, die absichtslose seelsorgliche Begegnung zu verzwecken und das Gegenüber im seelsorglichen Gespräch zu einem ‚Missionsobjekt‘ zu machen. Dass das oben genannte erste Anliegen mit diesem zweiten eng verbunden ist, wird dabei deutlich werden. 3) Schließlich verstehe ich den Ansatz dieses Entwurfs einer evangelischen Seelsorge als hermeneutische Herausforderung: Seelsorge soll mit einem erheblichen Vertrauensvorschuss in biblisch-theologische Grundaussagen über den Menschen, seine Beziehungen, seine Gaben und Stärken, seine Nöte und Sorgen sowie die verheißene Hilfe Gottes konzipiert werden. Damit ist nicht das naive Unterfangen einer ‚biblischen Seelsorge‘ gemeint. Seelsorge, wie wir sie verstehen, ist bestenfalls in Ansätzen in der Bibel vorzufinden, auch wenn wir im Hin und Her zwischen der Bibel und unserer Seelsorge viel Inspirierendes und Orientierendes im Alten und Neuen Testament zu entdecken haben. Und genau darauf setze ich: Mindestens auf das Bestreben, *im Horchen auf biblische Texte Wesentliches für die Seelsorge zu entdecken*, und auf die Bereitschaft, mich von solchen biblischen Worten nicht nur inspirieren, sondern auch orientieren und im Zweifelsfall korrigieren zu lassen. Es geht darum, ‚theologische Argumentationsmuster, die sich aus der Bibel und aus der christlichen Lehrbildung ergeben haben‘, vor anderem zu würdigen und für die Seelsorge fruchtbar zu machen. Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen, die im Zweifelsfall die biblischen Aussagen selbst kritisch bewerten, wenn sie z. B. aus Sicht der Psychoanalyse problematisch erscheinen. Die ‚anspruchsvollen Denk- und Verhaltensmuster des christlichen Glaubens‘ zur Geltung zu bringen, und zwar für ganz bestimmte Lagen menschlichen Daseins, die nach Seelsorge rufen lassen, ist mein besonderes Interesse. Damit ist gerade nicht gemeint, auf Erkenntnisse anderer Wissenschaften zu verzichten. Ganz im Gegenteil soll der multiperspektivische Zugang zum seelsorglichen Feld, wie es heute Standard ist, auch hier gesucht werden. Ohne Kooperation mit den Human- und Sozialwissenschaften lässt sich Seelsorge nicht konzipieren. Das aber muss nicht bedeuten, das Eigene, die Perspektive des christlichen Glaubens, nicht mehr kritisch und konstruktiv ins Feld zu führen, gegebenenfalls auch gegenüber den wissenschaftlichen Partnern. Dass dieses dritte Anliegen wiederum unlösbar mit dem zweiten und ersten verbunden ist, liegt auf der Hand. Mit diesen drei theologischen Anliegen verbindet sich ein praktisches: Seelsorge in diesem hier skizzierten Sinn soll exemplarisch an einigen *Grundsituationen der seelsorglichen Praxis* vorgestellt werden. Dabei strebe ich nicht Vollständigkeit an, sondern suche Situationen auf, die geeignet scheinen,

den eigenen Ansatz zu verdeutlichen. Außerdem sollten sie nicht schon in vielen anderen Büchern und Aufsätzen erschöpfend behandelt worden sein. Die Beschränkung auf einige Grundsituationen erlaubt dafür eine ausführlichere Darstellung. Das besondere Verhältnis von Theorie und Praxis, die sich wechselseitig befruchten, weiter entwickeln und auch korrigieren, kann damit gleichfalls zur Geltung kommen. Der Erfahrungshintergrund der Kinderklinik spielt eine besondere Rolle in der Auswahl der Themen und Beispiele.“ (22ff.) Insgesamt fasst der Autor den Aufriss seines Buches wie folgt zusammen: „Auf einige theologisch grundlegende Kapitel folgen also *Beispiele* der seelsorglichen Praxis, die Seelsorge als Sorge um den Glauben, als Dienst der Versöhnung, als Geleit an bestimmten Stationen des Lebenslaufes, als Hilfe in Beziehungen, als Beistand in Krisen und als Unterstützung an besonderen Orten beschreiben. Dabei habe ich für diese Kapitel einen bestimmten *Aufriss* für die Darstellung gewählt: Das Thema wird zunächst im gegenwärtigen Erleben aufgesucht, auch in der öffentlichen Wahrnehmung. Danach geht es jeweils um eine möglichst präzise Beschreibung der Lebenssituation, mit der es die Seelsorge hier zu tun bekommt. Es folgt eine Deutung aus Sicht einer biblisch inspirierten Perspektive, verbunden mit der Frage, was Seelsorge hier leisten kann, aber auch, wo ihre Grenzen liegen. Konkrete Aspekte einer seelsorglichen Haltung und Handlungsweise schließen sich an. Was es bedeutet, gerade in dieser Lage auf Gott zu hoffen, bildet jeweils den Abschluss, bevor nach einer Zusammenfassung wenige, konzentrierte Literaturhinweise zu einem vertieften Studium des Themas anregen.“ (25)

Wissenschaftliche Interessen und pastoral-seelsorgerliche Erfahrungen zusammenzuführen beabsichtigt auch die ebenfalls in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2569-3) veröffentlichte gut lesbare Wuppertaler praktisch-theologische Habilitationsschrift von Freimut Schirmacher mit dem Titel **Seelsorge als Beziehungsgeschehen. Perspektiven zur Weiterentwicklung der Seelsorgepraxis**. Es geht dem Verfasser darum, „einen theologisch-anthropologisch begründeten, für die Bewältigung der Gegenwart instruktiven Theorienstatus von Seelsorgetheorie anzulegen und dabei Perspektiven für eine darauf bezogene Seelsorgepraxis zu gewinnen. Die nachfolgenden Untersuchungsteile wollen also letztlich nicht nur eine seelsorgetheoretische Perspektive eröffnen, sondern gerade dadurch Anregung geben, die Seelsorgepraxis strukturiert weiterzuentwickeln. Zentrale Untersuchungsschritte sind dabei nach der Bestimmung der soziologischen Herausforderungen von Seelsorge und seelsorgetheoretischen Vorklärungen (Kapitel B.) eine theologisch-anthropologische Grundlegung von Seelsorge als Beziehungsgeschehen (Kapitel C.) und letztendlich eine Skizzierung der sich daraus ergebenden Perspektiven für die Umsetzung in die Seelsorgepraxis mit Fallbeispielen (Kapitel D.).“ (19) Am Schluss seiner spannenden Studie resümiert der Autor Ergebnisse und Ausblick wie folgt: „Die vorliegende Untersuchung hatte sich zum Ziel gesetzt, Seelsorge aus der Beziehungsverfassung des Glaubens zu begründen und aus dieser hermeneutischen Grundlegung Perspektiven für die Seelsorgepraxis zu entwickeln. Seelsorge zeigt sich so fundamental auf die Menschlichkeit des Menschen ausgerichtet. Daher ist Seelsorge nicht nur auf die pfarramtliche Berufsausübung zu beschränken, sondern versucht, Menschsein von der Gottesbeziehung her zu verstehen und aus dieser Beziehung auch ihre Praxis zu konzipieren. Zwar stellt die pfarramtliche Seelsorge ein unverzichtbares Element einer seelsorglichen Kirche dar. Sie ist aber im Kontext von Kirche und Gemeinde sowie in Hinsicht auf andere beratende und therapeutische Disziplinen, d.h. auch außerkirchlich angelegte Heil- und Hilfsangebote, zu vernetzen. Zwar kommt der Seelsorge hohe Bedeutung für die Berufsausübung des Pfarr-

amtes zu, *Seelsorge begründet aber letztlich eine Beziehungsqualität*. Sie steht als *Querschnittsperspektive* in Zusammenhang zu allen anderen kirchlichen Handlungsbereichen. Seelsorgliche Beziehungsqualität stellt so eine zentrale Herausforderung von Gemeindeentwicklung und Kirchenleitung dar. Das Pfarramt hat innerhalb dieser Perspektive integrative Aufgaben. Dies gilt für die Bearbeitung von konkreten Seelsorgeanfragen und Problemstellungen im Rahmen der Einzelseelsorge. Hier gewährleistet das Pfarramt die Beziehung der segmentierten Kirche zu den einzelnen Menschen und ihren Problemen. Seelsorge geschieht im Pfarramt zudem durch die praktische Seelsorgearbeit mit Paaren oder Gruppen. Sie geschieht aber auch durch die Beziehungsqualität der Gemeinde insgesamt mit ihren vielfältigen Angeboten und mit Zentrum im Gottesdienst. Diese seelsorgliche Beziehungsqualität stellt daher die Klammer pastoralen Handelns dar. In Bezug auf beide Aspekte von Seelsorge, also die Einzelseelsorge im engeren Sinne sowie der Seelsorge als kommunikativer Beziehungsqualität, ergeben sich in der pluralen Gesellschaft Herausforderungen der Professionalisierung und Qualifizierung. Hierzu dienen die Ausarbeitung der theologisch-anthropologischen Begründung von Seelsorge und die Ausdifferenzierung von Seelsorge in eine positionale, therapeutische und beratende Ausrichtung. Dabei sind die Handlungsmodi der Seelsorge, also ‚Wahrnehmen und Annehmen‘, ‚Deuten‘, ‚Motivieren‘, ‚Vernetzen‘, ‚Unterstützen‘ sowie ‚Impulse setzen und Wege gehen‘, weiter auszubauen und zu ergänzen. Nur eine theologisch fundierte *und zugleich* auf die gegenwärtigen Herausforderungen und Interventionsmöglichkeiten hin ausdifferenzierte Seelsorgepraxis wird in der vielfältig komplexen Gegenwart Relevanz behalten. Dabei sind Kirchengemeinden und ‚kirchliche Orte‘ *Stützpunkte* dieser zuletzt eschatologisch bestimmten Qualität von Gemeinschaft, d.h. der Beziehungsqualität der Liebe Gottes. Sie stellen den Kontext von Seelsorge dar, also auch für Einzelseelsorge als *Seelsorgebeziehung* im Sinne der direkten Beziehung von Seelsorgenden und Seelsorgesuchenden: In positionaler, therapeutischer und beratender Ausrichtung will Seelsorge dazu beitragen, dass sich das Rechtfertigungsereignis in die Lebenswirklichkeit hinein Bahn bricht. Im Kapitel ‚D. Umsetzung‘ wurden konkrete Ansätze zur Konzipierung, Gestaltung und Verantwortung der Seelsorgepraxis skizziert. Dabei zeigte sich in Beispielen, wie Seelsorge Anfragen und Problemstellungen sinnvoll zuordnen und bearbeiten kann. Dieser Ansatz ist weiter zu entfalten, um ein Praxisprofil zu entwickeln, das die Möglichkeiten des Vorgehens immer weiter ausdifferenziert. Letztlich ist eine umfassende *Praxissystematik für Seelsorgende* anzustreben, die für die konkrete Seelsorgepraxis Deutungskompetenz sowie Handlungssicherheit ermöglicht. Seelsorge wird dann nicht zu einer Überforderung des Seelsorgenden führen, wenn sich so auch *systemische Perspektiven* für die Seelsorgepraxis ergeben. Wichtig ist also eine weitere Präzisierung und Ausdifferenzierung des Kompetenzprofils von Seelsorge, in das auch die Arbeit von und mit Ehrenamtlichen und die Ausarbeitung von Kooperations- und Fortbildungskonzepten (etwa für die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen etc.) einzubeziehen sind. Der systemische Gesamtgehalt des Seelsorgeanliegens ist so arbeitsteilig präzise einzuholen. Insgesamt zeigt sich *Seelsorge als Beziehungsgeschehen*, das von hoher Bedeutung ist für die Bewältigung der ‚Umformungskrise‘ der Kirche heute. Es bleibt zu hoffen, dass die Kirche sich auf diese ihre elementare Beziehungsqualität besinnt und Seelsorge (und d.h. sich selbst) entsprechend weiterentwickelt. Angesichts der Anthropologisierung des neuzeitlichen Wirklichkeitszugriffs mit Individualisierung, Pluralisierung und Orientierungsdefiziten kommt der Bewältigung dieser Herausforderung eine Schlüsselstellung für die Kirche des 21. Jahrhunderts zu.“ (232f.)

Ein wahrhaft meisterliches Werk legt Karlo Meyer mit seiner umfangreichen, im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht unipress (ISBN 3-89971-964-2) erschienenen Wiener Habilitationsschrift **Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulative Studie** vor, die dazu beitragen möchte, in der gottesdienstlichen Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden motivierende Wege des Lernens zu finden. Seine annähernd 700 Seiten umfassende Studie ist in acht Kapitel gegliedert: 1. Einführung in die Thematik und den Diskussionsstand (23-70), 2. Methoden und Vorgehen (71-175), 3. Gottesdienst in der Konfirmandenzeit – Deskription anhand quantitativer Parameter (176-295), 4. Theoriegenerierung mittels Grounded Theory (296-493), 5. Quantitative Reanalyse unterschiedlicher Einflussgrößen auf Wissen, Motivationsprognose und Mitwirkungsbereitschaft (494-547), 6. Perspektiven pädagogischer Arrangements im Lernprozess „Gottesdienst“ (548-603), 7. Die Feldbeobachtungen – im Lichte der bisherigen Ergebnisse (604-630) sowie 8. Zusammenführung der Ergebnisse in einem Modell (631-656). Im letzten Kapitel fasst der Autor die Argumentationslinien zusammen. „Unser erstes Forschungsinteresse lautete: Wie lässt sich die ‚Auffassung‘ des Gottesdienstes durch die Jugendlichen deskriptiv erfassen? Dieser Frage wurde sowohl mit den Mitteln der Grounded Theory wie auch denen der statistischen Auswertung von Fragebogendaten nachgegangen. Die Auswertung nach der Grounded Theory ergab ein Modell dialogischer Muster im Blick auf die Bewertungen des Gottesdienstes in Gruppengesprächen. Idealtypisch ließen sich die (a) ‚nur-gelangweilten Themenabbrecher‘, (b) die ‚distanzierten Anekdotenerzähler‘ und die (c) ‚doch‘-auch-gut-urteilenden, sachnahen Erzähler‘ unterscheiden (Kap. 4.3). Die Themenabbrecher wandten sich anderen Gesprächsthemen zu oder stellten die Unterhaltung ein. Die distanzierten Anekdotenerzähler unterhielten sich z.B. über Missgeschicke wie den Sturz eines Konfirmanden an der Altarschwelle vor der Einsegnung und die damit verbundene Gehirnerschütterung. Die sachnahen Erzähler setzten sich z.B. mit Organisationsfragen bei der Liedauswahl für den Gottesdienst auseinander. Anhand der Daten des Fragebogens konnten u.a. bei Wissensstand, Mitarbeitsbereitschaft und Zustimmung zu positiven emotionalen Aussagen Entwicklungen aufgezeigt werden. Darüber hinaus wurden z.T. signifikante Unterschiede je nach Schulart, Geschlecht und Kindergottesdiensterfahrung nachgewiesen (Kap. 3.4). So waren z.B. auch nach einem Jahr Konfirmandenarbeit die Werte derer mit Kindergottesdienst- oder kirchlicher Kindergruppenerfahrung in allen Bereichen signifikant höher als die der anderen (und zwar unabhängig vom Geschlecht und von der Kirchenbindung der Eltern). Neben diesen deskriptiven Klärungen wurde – zum Teil in Exkursen – immer wieder *eine* Problemkonstellation deutlich: Im quantitativen Verfahren zeigte es sich, dass den ‚spirituellen‘ Items, zum Beispiel mit einer Aussage zur Gottesbeziehung, im Vergleich sehr selten zugestimmt wurde. In der qualitativen Auswertung spielten Inhalte oder die Frage nach Gott keine Rolle als Gesprächsthema. Mit Fend lässt sich davon reden, dass im Jugendalter religiöse Fragen eine immer geringere Rolle spielen. Mit Fowler kann interpretiert werden: ‚Glaubensinhalte und Werte‘ bleiben ‚normalerweise stillschweigend – [...] es hat noch keine Gelegenheit gegeben, aus ihnen hervorzutreten, um über sie zu reflektieren [...] er [scl.: der jugendliche Mensch, K. M.1] [...] ist sich in gewisser Weise nicht bewußt, sie zu besitzen.‘ (vgl. oben schon Kap. 3.4.5) Es ergab und ergibt sich mithin problemzentral die Frage: Wie ist mit Jugendlichen, die sich kaum einer Gottesbeziehung bewusst sind, angesichts eines Geschehens theologisch und pädagogisch umzugehen, das auf komplexe Weise genau diese Gottesbeziehung liturgisch inszeniert? In der Übersicht über die affektiv-, kognitiv- und handlungsbestimmten Skalenmittelwerte aller Untersuchungseinheiten – also Gemeinden, Schulgruppen etc. – zeigte sich eine bemerkenswerte Teilung der Stichprobe: sieben Untersuchungseinheiten hatten in

allen drei Skalen überdurchschnittliche Mittelwerte bei Basiswissen, Mitarbeitsbereitschaft und Zustimmung zu emotional positivem und spirituellem Erleben des Gottesdienstes, dagegen hatten sieben Einheiten durchweg unterdurchschnittliche Mittelwerte, während nur vier Gemeinden ‚durchwachsene‘ Werte zeigten. Dieses Ergebnis führte zur Frage, worauf dieser Erfolg bzw. Misserfolg bei der Rezeption des Gottesdienstes auf allen drei Ebenen zurückzuführen sein könnte. ‚Rezepte‘ wie etwa die Gestaltung von Gottesdiensten durch Teamer, Bands und allgemein das Angebot von Jugendgottesdiensten halfen offenbar nicht zur Erklärung des ‚Erfolgs‘. Aber auch der Blick auf unterschiedliche Modelle (wie KU-4 oder Feriencamp) oder theologische Ausrichtungen in Gemeinden brachte keine Anhaltspunkte. Mit den Ergebnissen wendeten wir uns dem zweiten explorativen Forschungsinteresse zu: der Suche nach solchen pädagogisch beeinflussbaren Bereichen, die eine *nachweisbare* Wirkung auf das Verhältnis der Jugendlichen zum Gottesdienst entfalten. Für die Antworten auf diese Frage waren Ergebnisse der qualitativen Gesprächsanalyse weiterführend. Es kam in Kapitel 4.5 und 4.6 zu zwei Erkenntnissen. Zum ersten stellte sich eine deutliche Dominanz von Gemeinschaftserfahrung und Stimmung bei den Begründungsmustern der Jugendlichen heraus. Zum zweiten erwies es sich, dass diejenigen Gesprächsgruppen, die nach einem Jahr, aus ihrer Erinnerung schöpfend, konstruktive Verbesserungen für Gottesdienste entwickeln konnten, dazu in der Regel schon in den ersten Wochen in der Lage gewesen waren; wer demgegenüber Gottesdienste gänzlich ‚abschaffen‘ wollte, äußerte Ähnliches auch noch nach einem Jahr. Die Gesprächsmuster blieben also zwischen t1 und t2 sehr ‚stabil‘. Dies kann als starkes Indiz für die anhaltende Bedeutung einer vorgängigen Disposition gegenüber dem Gottesdienst betrachtet werden. Das erste Ergebnis – die Wirkungsdominanz der Gemeinschaftserfahrung – legte eine Reanalyse der *quantitativen* Daten auf diese Einsicht hin nahe. Es stellte sich heraus (Kap. 5), dass ein gemeinschaftsbedingtes Item: das Gefühl von Gruppensicherheit durchgängig einflussreich war und in Bezug auf die zukünftige Motivation den größten Einfluss hatte. Ebenfalls durchgängig wirksam war die offenbar positiv erlebte Erfahrung, eigene Ideen einbringen zu können. Gleichermaßen bestätigen die Regressionsanalysen und die hermeneutisch-qualitativen Gesprächsanalysen die hohe positive Bedeutung des Sozialen, der Gruppensicherheit und des gemeinschaftlichen Erlebens. Es stellte sich daraufhin die Frage, ob dieses Ergebnis auch eine Deutung für die unterschiedlichen Gemeindewerte erlaubt, konkret: ob bei den sieben Untersuchungseinheiten mit überdurchschnittlichen Skalenmittelwerten gegenüber den sieben Gemeinden mit unterdurchschnittlichen Werten eine identische, soziale Einflussgröße prägend im Hintergrund stand. Während die Suche nach einer einfachen pädagogischen Handlungsanweisung – gleichsam einem ‚Rezept‘ – wie oben schon referiert, erfolglos war, stellte sich im quantitativen Überblick über die unterschiedlich vorgehenden Untersuchungseinheiten die ‚Gruppensicherheit‘ als verbindende Größe heraus. Diese zeigte sich durchgehend überdurchschnittlich bei den ‚erfolgreichen‘ Gemeinden und erwies sich bei denen im ‚unteren‘ Bereich als unterdurchschnittlich. Damit war zwar keine einzelne, stets wirksame ‚Stellschraube‘ aber doch zumindest ein Einflussbereich für eine weiterführende Methodenwahl identifiziert. In Kapitel 6 wurde noch einmal breiter und auf verschiedenen Ebenen nach Hinweisen für konkrete pädagogische Arrangements, Methoden und Vorgehensweisen Ausschau gehalten: Wie steht es mit Auslösern von Interesse am Gottesdienst? Wie lässt sich eine gegebenenfalls beginnende intrinsische Motivation weiter ausbauen? Wie steht es mit der Wirkung von Arrangements auf die ‚innere‘ Haltung zum Gottesdienst? Zunächst wurde dazu die allgemeine Interessenforschung in den Blick genommen. Es stellte sich heraus, dass die in den Gesprächen von den Jugendlichen geäußerten ‚ursäch-

lichen Bedingungen' viele Funktionsübereinstimmungen mit den ‚Auslösern von Interesse‘ zeigen, die in der Literatur der pädagogischen Interessenforschung beschrieben werden. So konnte zum Beispiel die Berücksichtigung ‚jugendlicher Tatkraft‘ als eine ursächliche Bedingung für (positive) Urteile identifiziert werden. In der Interessenforschung ist vergleichbar von ‚hands-on‘ die Rede. ‚Auslösung‘ ist jedoch nur eine Seite. Ebenso wichtig ist das *Aufrechterhalten* von Motivation. In der Motivationsforschung wird dabei unter anderem für den Ausbau von Motivation auf die Bedeutung von einer ‚secure relational base‘ verwiesen. Hier verhalfen uns einzelne exemplarische Gemeinden zu weiteren Einsichten: In Gemeinden, in denen diese Basis ausgebaut werden konnte (steigende Itemwerte zur Gruppensicherheit im Gottesdienst), stieg in der Regel auch die Motivation an. Nach den Beobachtungen ließ sich dies in einem Fall mit dem Charisma des Leiters, in einem anderen mit aktiven Gottesdienstbesucherinnen und -besuchern, insbesondere den Eltern, und im dritten Fall mit erlebnispädagogischer Arbeit erklären: Durch diese drei Faktoren wird einerseits die Gruppensicherheit und andererseits damit verbunden die intrinsische Motivation im Blick auf zukünftige Gottesdienstbesuche gesteigert. Ein von den Jugendlichen positiv empfundener Zugang zum Gottesdienst geschieht hier also genau nicht über seine gemeinte Kernfunktion: das liturgischrituell unterstützte unmittelbare Erleben einer Gottesbeziehung oder über die Predigt-Reflexion christlicher Inhalte. Ein positiver Zugang zu dem immer erst einmal in seiner unmittelbaren Sozialdimension wahrgenommenen Gottesdienstgeschehen wird vielmehr *allererst* über Beziehungen (Leiter, aktive Eltern, Peers) und pädagogische Beziehungsarbeit, wie sie die Erlebnispädagogik leistet, erreicht. Des Weiteren ermöglichte es uns die dokumentarische Methode (Kapitel 6.4) noch einmal tiefer auf die Wirkung von spezifischen pädagogischen Methoden zu schauen, als es die bisherige Auswertung der Selbstaussagen der Jugendlichen und die Skalen von affektiver, kognitiver und handlungsbezogener Ebene ermöglichten. Dabei stellte sich bei dem Arrangement mit evangelischen ‚Ministranten‘ eine Haltung heteronomer Korrektheit heraus, während die aktiven Sängerinnen und Teamerinnen bei Kinderbibeltagen als autonome Organisatoren z.T. mit unkonventionellen Ideen auffielen. In beiden Fällen wirkte sich das Arrangement deutlich auf das Gottesdienstverständnis aus: Gottesdienst als korrekt zu Vollziehendes bei den ‚Ministranten‘ oder bei den anderen Gruppen als (Probe-)Feld für kreative Organisation. Die eingesetzte Beteiligungsmethode korrespondiert mit einer entsprechenden Haltung gegenüber dem Gottesdienst. Verbindet man dieses Ergebnis mit der statistisch aufgezeigten Bedeutung ‚eigene Ideen einbringen‘ zu können, dürfte die breite Verallgemeinerbarkeit im Sinne einer langfristigen intrinsischen Motivation eher bei den autonomen Organisatoren zu finden sein. Entscheidend ist jedoch, dass in beiden Fällen jugendliche Tatkraft auf Ebene des Arrangements berücksichtigt sowie ernst genommen wird und auf der Ebene der Jugendlichen in ihrem Charakter dann prägend auf das Gottesdienstverständnis wirkt. *Bei der Sichtung der Aufzeichnungen aus der Feldbeobachtung* (Kap.7) zeigte sich schließlich, dass die Gemeinschaftserfahrungen auch hier von zentraler Bedeutung sind. In verschiedenen Variationen konnte genauer gezeigt werden, dass – so die Hauptthese der Feldbeobachtungen – tragende, ‚einstimmende‘ Gruppen eine Voraussetzung für Gottesdisterfahrungen sind, die auch vom Beobachter als atmosphärisch gelungen erlebt werden. Es sind nicht unbedingt die Konfirmandinnen und Konfirmanden selbst, die zunächst eigene Kompetenz und Autonomie erleben. Wenn sie diese aber bei jugendlichen Teamern, Eltern, Peers oder anderen ihnen nahen Gruppen erfahren, ‚rutscht‘ etwas davon ‚rüber‘, wie eine Pastorin sich ausdrückte. Mithin wird für das Kernproblem (nämlich die komplexe Inszenierung von einer Gottesbeziehung lernen zu sollen, ohne sich einer eigenen Gottesbeziehung bewusst zu

sein oder zumindest sie sprachlich fassen zu können) hier ein pädagogisch gangbarer Weg deutlich: Indem die jungen Jugendlichen bei anderen, ihnen nahen Personen – gleich ob Eltern, charismatischer Leiter oder jugendliche Teamer – erleben, wie diese Gottesbeziehung so inszenieren, dass diese Personen der Inszenierung subjektiv offenbar eine Bedeutung abgewinnen, wird das gottesdienstliche Geschehen zu einer Option für die Konfirmandinnen und Konfirmanden. Sie können sich bei ihrer Wahrnehmung auf die jeweilige Bindung an und damit auf das Vertrauen in Gewährspersonen stützen, dass hier offenkundig etwas geschieht, das für andere, ihnen nahe Menschen tragfähig ist und es also vielleicht auch für sie werden kann.“ (631ff.) Die kundigen Ausführungen münden an dieser Stelle des Buches in die wichtige Feststellung: „Die Bereitstellung der Bedingungen der Möglichkeit für nachhaltig-positiv erinnertes ‚gottesdienstliches Lernen‘ der Jugendlichen beruht mithin primär auf dieser Ermöglichung von entsprechenden Sozialerfahrungen. Das heißt: Die anfänglich heute in den meisten Fällen nicht hintergehbare Fremdheit gegenüber dem ‚Gottesdienst‘ und die ihm dadurch emotional zugewiesene Dysfunktionalität in der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen wird in, mit und durch ‚stimmige‘ Beziehungsarbeit abbaubar. Erst so wird überhaupt die Voraussetzung dafür geschaffen, dass sich eventuell eine positive Dauereinstellung derart aufbaut, dass im subjektiven Gefühl Gottesdienstbesuche auch nach der Zeit der Konfirmandenarbeit nicht ausgeschlossen erscheinen.“ (636) Äußerst bedenkenswert und höchst praxisrelevant sind zudem die Überlegungen zu „Ergebnis und Ausblick zur Stellung des Gottesdienstes in der Konfirmandenarbeit angesichts von Jugendlichen, denen religiöse Fragen nicht zentral sind“ am Schluss dieses wissenschaftlichen Meilensteins in der Forschung zur Konfirmandenarbeit: „Die Frage, die für die mitgliedschaftlich breit getragene Zukunft der örtlichen Kirchengemeinde ebenso wie für die der Kirche als Institution besonderer Art und Funktion in der Gesellschaft *zentral* geworden ist, lautet: Wie kann bei Konfirmandinnen und Konfirmanden, deren Erscheinen im Konfirmandenunterricht in der Regel zunächst einem familiär-sozial initiierten Zusammenhang geschuldet ist, eine dann auch intrinsische Teilnahmemotivation, eine positive Beurteilung und eine spürbar positive Stimmung im Blick auf jene Veranstaltung gefördert werden, die (auch in der Wahrnehmung der der Kirche Fernerstehende) den programmatischen Kern des öffentlichen Christseins in der Gesellschaft ausmacht: den sonntäglichen Gottesdienst? Was kann auf der Basis der Ergebnisse dieser empirisch fundierten Arbeit dazu zusammenfassend gesagt werden? Zunächst ist als Hintergrund zu realisieren, dass für Jugendliche in unserer Gesellschaft in ganz überwiegender Mehrheit religiöse Fragen oder gar die Gottesbeziehung alles andere als zentral sind (Kap. 1.2.2.4 und Kap. 4.6.4). Genau darum geht es aber beim Gottesdienst. Dies verbindet sich damit, dass sie dem Gottesdienst zunächst wenig abgewinnen können. Er hat bei ihnen den letzten Rangplatz unter einer Reihe möglicher Themen für die Konfirmandenarbeit (Kap. 1.3.2.2). Eine empfehlenswerte Umgangsweise mit der Diskrepanz zwischen gemeindlichen Erwartungen und jugendlichem Desinteresse springt bei einem ersten Blick auf empirische Daten nicht ins Auge; das, was die Jugendlichen *in Gesprächen* selbst äußern ist vielfältig und umfasst eine weite Spanne: Sie beginnt bei dem Wunsch nach Abschaffung von Gottesdiensten und reicht bis hin zu komplexeren sozial-organisatorischen Vorschlägen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen (Kap. 4.6.3.6). Der Blick auf *quantitative Daten* vermittelt ein Bild, das zunächst ebenfalls heterogen erscheint: Die Gemeinden, die auf unterschiedlichen Skalen statistisch höhere Werte erzielen, haben pädagogisch wie theologisch sehr verschiedene Profile. Ein gemeinsamer Wirkfaktor ist nicht unmittelbar ersichtlich (Kap. 3.6). Eine einzelne Methode oder ein Arrangement sticht nicht dadurch heraus, dass es in jeder Gemeinde bessere Werte bringen wür-

de. Es bleibt also die Frage: Woran genau sollten Gemeinden in erster Linie arbeiten, denen daran gelegen ist, dass auch und gerade während der Konfirmandenunterrichtszeit der Gottesdienst für die jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer jene positiv empfundene Bedeutung auch tatsächlich nahe gebracht wird, die sich den Konfirmanden und Konfirmandinnen offenbar nicht von selbst aufdrängt, aber von der sie vermutlich doch *spüren*, dass hier von ihnen eine zumindest positive Grundstimmung und Zuwendung wenn nicht erwartet, so doch zumindest erhofft wird (vgl. Kap. 1.3.1)? Um diese Frage nach einem empirisch begründeten Ansatz zu beantworten, wurde statt des groben Überblicks ins Detail gegangen. Dazu wurden zum einen dialogische Sequenzen aus Gruppengesprächen mittels der Grounded Theory auf ihre Gesprächsmuster hin analysiert (Kap. 4); zum anderen wurden Daten aus Fragebögen gewonnen und insbesondere regressionsanalytisch ausgewertet (Kap. 5). Die Daten beider Quellen wurden auf maßgeblich bedingende, bzw. einflussreiche Größen z.B. hinsichtlich der Motivation zu zukünftigen Gottesdienstbesuchen oder hinsichtlich der Bewertungen bisher erlebter Gottesdienste untersucht. Übereinstimmend erweisen beide methodischen Herangehensweisen (quantitativ / qualitativ) als den gesuchten wesentlichen Bewirkungsfaktor: die Erfahrung von Gemeinschaft. Dies gilt auch für Gemeinden mit sehr unterschiedlichen Ansätzen, mit Jugendgottesdiensten und ohne, mit Teamern und ohne, ‚liberale‘ oder eher ‚evangelikal‘ orientierte und so weiter. Hört man Gespräche in Pfarrkonferenzen oder schaut auf die einschlägige Literatur, steht bei den Praktikern im Vordergrund, es seien jugendgemäße Inhalte (solche ‚mit Pfiff‘) zu präsentieren; und die etwas älteren, jugendlichen Teamer seien wichtig, um zu ‚beurteilen, ob das, was im Team an Ideen entwickelt wird, die Zielgruppe auch anspricht.‘ Die breit vorfindliche Zielrichtung ist – in Einzelvorschlägen und Überblicksveröffentlichungen – primär inhaltsorientiert oder auf unterrichtliche Methoden bezogen (vgl. Kap. 1.4.1). Wir können demgegenüber nachweisen, dass für die Jugendlichen die Frage nach den ansprechenden Themen oder Inhalten nicht die entscheidende ist. Primär urteilsbeeinflussend sind auch nicht – wiewohl natürlich relevant – die Art der pädagogischen Arrangements oder gar der theologische Ansatzpunkt. *Primär* führt zu positiven Haltungen, Erinnerungen, Gefühlen und – zusammenfassend – zu positiven Urteilen, dass in diesen Arrangements in Zusammenhang mit dem Gottesdienst ein Gemeinschaftserleben gelingt. Freilich gibt es für Leiterinnen und Leiter kein Rezept, schon gar kein einfaches, durch dessen Anwendung für jede Gruppe die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls garantiert werden kann. Aber es gibt Chancen eröffnende Gestaltungsmöglichkeiten. Das können besonders unsere Feldbeobachtungen zeigen: (Mit-) tragende Teilgruppen (Eltern, erfahrene Mitkonfirmanden, Teamer) können, wenn sie motiviert sind und eine gewisse Grundkompetenz mitbringen, positiv-sozial zielführend auf den Gottesdienst einstimmen. In Ausnahmefällen gelingt dies auch allein einer charismatischen Leitungspersönlichkeit. Die Fähigkeiten der Konfirmandinnen und Konfirmanden einfach ‚irgendwie‘ mitwirken zu lassen (z.B. im schlichten Ablesen von Gebeten) ist eher wenig hilfreich. Aber ihr Einsatz erweist sich dann als förderlich für die Gewinnung einer positiven Gesamteinstellung zum Gottesdienst, wenn sich die Teilnehmer selbst als ‚tatkräftig‘ erleben können, und wenn es ihnen ermöglicht wird, ihre *eigenen* ‚Ideen einzubringen‘. Auf der Basis und im Bewußtsein eines koinonischen, immer auch verdankten (Kap. 8.2.5) Ermöglichungsraums von Gemeinschaftserfahrungen und Gruppensicherheit im Gottesdienst kann dann an die Aufgabe herangegangen werden, dass, wie begrenzt auch immer, Jugendliche religiös einzuordnende Inhalte von Gottesdiensten aufnehmen und ins Gespräch bringen können (Kap. 4.1.1.5). Ein Medium, durch das Inhalte auch im gottesdienstlichen Rahmen transportiert werden, sind *sozial* interessante Geschichten (Kap. 4.6.3), so-

zial organisatorische Fragen (Kap. 4.6.3.6) und auf einer anderen Ebene insgesamt das Erleben ‚*gelingender*‘ *Gemeinschaft*. Wichtig ist zu erkennen: Die gemeinte Botschaft eines Gottesdienstes wirkt bei den 12- bis 14-Jährigen nicht primär in der Dimension abstrahierender Begriffe (Predigtthemen oder Gebetsanliegen bleiben kaum in Erinnerung). Die Botschaft kann sich aber *durch* erzählte, diskutierte und erlebte soziale, koinonische Erfahrungen hindurch realisieren. Hier gilt es anzusetzen. Schließlich ist noch festzuhalten, dass es neben den hauptberuflichen Konfirmandenarbeits- und Gottesdienstleiterinnen und -leitern *gleichwirksam* auch andere ‚treibende Kräfte‘ gibt – einstimmende Teilgruppen als Ausgangspunkt für koinonische Gemeinschaftserfahrungen: motivierte Eltern, Teamer und vorerfahrene Mitkonfirmanden. Sie tragen auf ihre Weise das weiter, was sich auch landeskirchliche Orientierungstexte für das gottesdienstliche Lernen wünschen: eine affektiv positive Resonanz (Kap. 1.3.1). Diese tragenden Teilgruppen ermöglichen als personale Vertrauensträger, dass auch die Jungen und Mädchen ihr Vertrauen dem angebotenen gottesdienstlichen Gemeinschaftserleben schenken. Durch die triangulative Methodik dieses Projekts konnte gezeigt werden: Die als pädagogische und liturgische Aufgabe zu verstehende allgemeine koinonische ‚Arbeit an der Bildung von Gemeinschaft‘, näherhin durch die ‚Ausbildung einstimmender, tragender Teilgruppen‘ und die inszenatorische Würdigung der Fähigkeiten der Jugendlichen, kann signifikant die Motivation für zukünftige Gottesdienstbesuche, die positive Bewertung des Gottesdienstes und (auch für externe Beobachter sichtbar) gelungene Gottesdienste mit Konfirmandinnen und Konfirmanden fördern.“ (653ff.)

Wer eine Kurzfassung der soeben vorgestellten höchst informativen Arbeit von Karlo Meyer lesen möchte, greife zu seinem ebenfalls bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-58034-9) erschienenen Büchlein **Wie die Konfis zur Kirche kommen. Fragen, Erfahrungen, Konzepte**. Darin fasst der Autor die Ergebnisse seiner Feldforschung gut nachvollziehbar zusammen und überträgt sie auf die Praxis. Die neun Kapitelüberschriften lauten: 1. Einstimmung, 2. Ungewohnte Praxis – Wahrnehmungen, 3. Entwicklungen im Laufe des Lernens, 4. Es geht um Geschlecht, Schulform und Vorerfahrung, 5. Jugendliche sprechen über Gottesdienst, 6. Konsequenzen für den Unterricht mit Konfirmandinnen, 7. Erfahrung und Berechnung, 8. Besondere Rollen und Methoden sowie 9. Die Realität bleibt kompliziert – Beobachtungen.

Ein ganz anderes elementares Arbeitsfeld im Pfarramt stellt der von Lars Charbonnier, Konrad Merzyn und Peter Meyer im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-62003-8) herausgegebene Band **Homiletik. Aktuelle Konzepte und ihre Umsetzung** dar, in dem 15 prominente Theologinnen und Theologen der Gegenwart ihre Predigtkonzepte im Zeitalter des Internets vorstellen. Die Herausgeber beschreiben das Anliegen dieses Bandes sehr transparent: „Mit der Struktur der Einzelbeiträge und mit ihrem Arrangement möchte er Hilfen anbieten, um den Zugang zu homiletischer Theoriebildung zu ebnen und – mit Reflexionen des eigenen Tuns gewappnet – einige Klippen zu umschiffen, die der protestantischen Predigt in der Gegenwart drohen. Während an einzelnen, auch kompakten Präsentationen homiletischer Konzeptionen kein Mangel herrscht, bleibt meist unklar, wie damit eine ‚ganze Predigt‘ in all ihren Facetten entstehen kann. Auf der anderen Seite finden sich zahlreiche Ratschläge und Ratgeber für gutes ‚Predigthandwerk‘, erst recht – zumal im Internetzeitalter – reichlich Fundgruben für ‚Predigtideen‘ – aber sie lassen meist darüber im Unklaren, wie sie sich zu der Evangelischen Theologie verhalten, die ge-

genwärtig an Universitäten gelehrt wird. Kurzum, für Studium, Vikariat und auch das Pfarramt braucht es vor allem den Brückenschlag – und seine transparente Erläuterung. Der Weg von einem theologisch-homiletischen Konzept zu einer Predigt lässt sich nachvollziehen. Das theoretische Inventar, bei dem sich Homiletiker / innen bedienen, setzt für die konkrete Predigtvorbereitung Impulse frei. Deswegen laden wir zu einer Haltung ein, die Theorien als das ernst nimmt, was sie sind: Handhabbare Sichtweisen auf eine komplexe Wirklichkeit, die in ihrer inneren Logik dann überzeugen, wenn sie etwas Interessantes zu sehen geben. Konkreter: handhabbare Sichtweisen auf die Predigt, die den eigenen Predigtstil greifbarer machen und die eigene Aufmerksamkeit für die Predigt schärfen. Weil die Beiträge theologische Muster aufnehmen, wird dann auch je deutlich, was an der Predigtpraxis je welcher theologischen Orientierung ent- oder widerspricht. Dass alle Beiträge ein Predigtmanuskript (oder Auszüge) enthalten, hat also weniger damit zu tun, dass die Autorinnen und Autoren mustergültige Predigten zu bieten haben, sondern damit, dass sie anhand dieser eigenen und fremden Predigten selbst zeigen, wie sie sich die Probe aufs Exempel für ihre eigene Predigttheorie und für ihre Predigttheologie vorstellen. Den Beiträgerinnen und Beiträgern ist bewusst, dass die beste Theorie nicht automatisch die beste Predigt liefert – oder umgekehrt die beste Predigt von der überzeugendsten Theorie ausgeht. Eine hilfreiche Theorie lässt vielmehr im Lichte der Praxis darüber nachdenken, was eine gute Predigt sei – und eine gute Predigt gibt allen Anlass zur theologisch verantworteten Frage, inwiefern man sie gut finden könne. Zum Nachdenken dieser Art möchte dieser Band verleiten. Dieses Nachdenken – Theologietreiben – kann nicht an ein Ende kommen. Es ist darum zu wünschen, dass auch nach Jahren der Praxis im Pfarramt die Perikope nicht die einzige Variable des Predigtdienstes geworden ist: Die Praxis der protestantischen Kirche setzt immer tiefer an als bei der je wechselnden Füllung einer bestehenden Form. Deshalb insistieren die meisten Beiträge des Bandes auf ein Verständnis von verantworteter Predigt, das auch die Art der Beziehung zwischen dem Text und dem Predigtgeschehen in die genuine Verantwortung von Predigenden vor ihrer Gemeinde stellt. Allen Facetten des christlichen Lebens kommt Relevanz zu; die Beziehung des Subjekts zur Heiligen Schrift geht in keiner Textermeneutik auf, die ihre Bedingungen vollständig angeben kann. Darum hüten wir uns auch, der Alleinstellung der Predigt das Wort zu reden. Das Identitätsmerkmal des Protestantismus, Kirche unter dem Wort, wird allzu schnell mit einer zwölfminütigen Rede am Sonntagmorgen identifiziert. Der Reflexionsaufwand, den die Beiträge mit Gewinn in die Breite des Lebens, der Gegenwarts-kultur und der religiösen Situation hinein entwerfen, zeigt dagegen, dass die Predigt diese Zuschreibung nur verdient, wenn sie aus diesen Zusammenhängen erwächst. Das Tableau der wechselseitig durchaus widersprechenden Beiträge gibt als Ganzes zu erkennen, dass auch das Erreichen dieses Zieles nicht an ein Schema delegiert werden kann. Die Texte dieses Buches zeigen aber auch: Theologinnen und Theologen, deren täglich Brot die Arbeit an Theorien und mit Konzepten ist, beanspruchen nicht, mit ihren Konzeptionen einfach und eindimensional zur Predigt zu gelangen. Die Theorie der Praxis steht in ihren Beziehungen zu anderen Wissenschaften und theologischen Diskursen – und die Predigtpraxis fügt sich nicht einfach unter ihre Anwendung. Praxis und Theorie sind wechselseitig überschüssig. Auch diese Entdeckung können Lesende machen: Autorinnen und Autoren gehen mit Bedacht bisweilen weite Wege, um von ihren Überlegungen zur Praxis zu gelangen. Nicht jedes Konzept-Teil passt zu jeder Predigt, bisweilen gehen Erwägungen eher assoziativ in die Komposition der Predigten ein. Das lehrt die Perspektive der Theorie Demut und den Wunsch zum praktischen Machen Geduld – zwei Tugenden, deren Erfordernis gerade auf der Schnittstelle nicht verschwiegen werden sollte, die sich mit der homi-

letischen Ausbildung ergibt. Dass die Früchte praktisch-theologischer Reflexion nicht in den Schoß fallen, liefert aber noch keine guten Argumente dafür, sie links liegen zu lassen. Ihre Orientierungen und Haltepunkte sind eben in einem ganz evangelischen Sinne nur dazu gut, dass sich die Predigerin und der Prediger in einem komplexen Handlungszusammenhang selbst Übersicht verschaffen kann. Nicht zufällig nehmen darum fast alle Beiträge auf F. Schleiermachers Idee von Praktischer Theologie Bezug, einer Theologie, die Einzelnen besonnenes, also: nicht (allein) reflexgesteuertes Handeln ermöglichen möchte. Die von uns vorgegebene Gliederung der Beiträge ermuntert dazu, diesem Verständnis Praktischer Theologie zur Geltung zu verhelfen: Die unterschiedlichen Beiträge des Bandes fokussieren den Weg von der theoretisch-homiletischen Konzeption über die methodische Reflexion zur praktischen Ausarbeitung einer exemplarischen Predigt. Anstelle einer ausführlichen Darstellung bildet die elementarisierte Zuspitzung des jeweiligen Ansatzes das Ziel. Dieser Intention entsprechend gliedern sich die einzelnen Beiträge in jeweils vier Abschnitte: Ein erster Unterabschnitt skizziert das essenzielle theoretische Inventar der homiletischen Konzeption, ein zweiter beschreibt reflexive Konsequenzen für die Predigtvorbereitung mit Blick auf eine konkrete Predigt, ein dritter stellt eine Beispielpredigt vor, die sich derartiger Reflexion verdankt, ein kurzer Epilog rundet den Beitrag unter der Fragestellung ab, was aus Konzeption und reflexiver Umsetzung grundsätzlich für das Theorie-Praxis-Verhältnis in der (Praktischen) Theologie folgt. Von besonderer Bedeutung ist der Zusammenhang von der Konzeption über die Methode zur konkreten Predigt. Diese Bewegung des Denkens und Schreibens soll möglichst plastisch werden. Ob die Autorinnen und Autoren eine eigene oder eine ihnen geeignet erscheinende fremde Predigt auswählten (und auch einen Co-Autor einbezogen), blieb ihnen überlassen, ebenso wie die Auswahl von Predigtanlass und Predigttext.“ (13ff.)

In der Reihe „elementar – Arbeitsfelder im Pfarramt“ ist zudem von Jörg Neijenhuis der Band **Liturgik. Gottesdienstelemente im Kontext** erschienen (V&R ISBN 3-525-62004-5), der in 24 Essays in die Elemente des Gottesdienstes einführt. Es geht dem Verfasser um eine genuin liturgiewissenschaftliche Sicht. Um diese Sicht in den Blick zu nehmen, werden die liturgischen Elemente aus historisch-theologischer, systematisch-theologischer und praktisch-theologischer Sicht beschrieben: „Die *praktisch-theologische Sicht* impliziert zweierlei: Zum einen meine ich damit die Praktisch-theologische Wissenschaft, zum anderen meine eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in und mit der Praxis des Gottesdienstes. Schließlich kann man die Praktische Theologie als Praxistheorie verstehen, die von der eigenen Praxiserfahrung nicht absehen kann. Das können die *historische und systematische Sicht* allerdings ebenfalls nicht. Auch hier fließen bei jedem Autor seine Kenntnisse und seine eigenen theologischen Positionen ein, wenn es darum geht, eine geschichtliche Situation oder einen Gedanken systematisch zu schildern. Überdies sind wir durch die Geschichte geprägt, denn wir stehen in einer Gottesdienstgeschichte ebenso wie in bestimmten theologisch-systematischen Traditionen und Gedankenzusammenhängen. Diese haben auch die liturgischen Elemente, wie sie auf uns gekommen sind, geprägt: nicht nur historisch und systematisch, sondern auch praktisch. Jede Epoche in der langen Zeit der Gottesdienstgeschichte hat als Praxis die liturgischen Elemente geprägt, die wir heute wiederum historisch und systematisch betrachten. Und heute nehmen wir immer wieder spielerisch und frei dieses Gewordensein der liturgischen Elemente auf in unsere Praxis, in unsere Systematik und prägen damit die Geschichte des Gottesdienstes weiter und formieren auf diese Weise Tradition. Aber das ist

eben noch nicht alles. Die Liturgie ist etwas Eigenes und in ihrer Tradition hat sie immer etwas Eigensinniges gezeigt. Das schwingt beständig mit, wo auch immer die liturgischen Elemente in einer Liturgie platziert und wie auch immer sie verwendet wurden und verwendet werden, um mit ihnen Gottesdienst zu feiern.“ (7f.)

Eine besondere Gattung Gottesdienst stellt Sascha Flüchter in seinem bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-63043-3) erschienenen Buch **Heute: Schulgottesdienst. Gottesdienste, Andachten und biblische Impulse für die Sekundarstufen** in den Mittelpunkt. Es ist in acht Kapitel gegliedert: 1. An der Schule Gottesdienst feiern, 2. Andachten für das Kollegium zum Schuljahresbeginn, 3. Einschulung an der weiterführenden Schule, 4. Andachten und Gottesdienste im Schulalltag, 5. Frührsichten mit Abendmahl am letzten Schultag, 6. Gottesdienste zum Schulabschluss, 7. Andachten und biblische Impulse zu besonderen Anlässen sowie 8. Gottesdienste von Eltern für Eltern. Zu Recht bezeichnet der Verfasser den Gottesdienst an der Schule als integralen Bestandteil der Schulseelsorge: „Schulseelsorge ist das vom christlichen Glauben getragene Angebot an alle in der Schule Tätigen, sie in ihren Glaubens- und Lebensfragen zu begleiten. Sie will Räume für religiöse Erfahrung eröffnen sowie zu einer lebendigen und menschenfreundlichen Schule beitragen. Dabei spielen die Feier von Gottesdiensten und Andachten an der Schule eine besondere Rolle. Den Schülerinnen und Schülern bieten sie ein zielgruppengerechtes Angebot religiöser Erfahrung, das zu einem großen Teil von ihnen selber geplant, vorbereitet und gestaltet wird. Die Gottesdienste und Andachten an der Schule gehen von den Themen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aus, leben von ihren musikalischen, poetischen und dramaturgischen Kompetenzen, bilden eine Gemeinschaft, die über persönliche Freundschaften und Klassenzusammenhänge hinausreicht, bringen das Evangelium als bestärkende und herausfordernde Größe ins Spiel und stellen ihre Lebenswirklichkeit mit allen Höhen und Tiefen unter den Segen Gottes. Die Schule als Ort für Gottesdienste und Andachten birgt dabei ein hohes Potential, weil sie ein besonderer Ort in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern ist. Als Lernort und Lebensraum verbringen sie dort viel Zeit und machen prägende Erfahrungen. Die Schule ist damit ein ‚lebensweltlich relevanter Ort‘.“ (11) Dass die Kirche in besonderer Weise gefordert ist, „diesen Lebensraum mit zu gestalten, ja mit Leben aus der Kraft des Evangeliums zu erfüllen“ (8), dieser Ansicht sind auch Helmut Demmelhuber, Marianne Hartung und Achim Wicker in dem von ihnen herausgegebenen Büchlein **Wenn die Kirche zur Schule geht ... Kreative Ideen, Projekte und Konzepte zur Schulpastoral**, das im Deutschen Katecheten-Verein (ISBN 3-88207-411-6) erschienen ist. Die innovativen, praxiserprobten und nachahmenswerten Beispiele schulpastoralen Handelns wurden als Einsendungen zu einem Kreativwettbewerb erhoben. Darin wird die breite Spanne von Angeboten in der Schulpastoral / Schulseelsorge deutlich: „vom rein diakonischen über den mystagogischen bis hin zum missionarischen Ansatz, mögliche schulpastorale / schulseelsorgerliche Konzepte für eine ganze Schule, verschiedene Portfolios schulpastoraler / schulseelsorgerlicher Angebote an unterschiedlichen Schulen, sowohl traditionelle als auch innovative Angebotsformen, sowohl Einzelaktionen als auch in ein Team und Netzwerk eingebunden. Die beschriebenen Beispiele sollen Ermutigung für all jene sein, für die Schule ein neues Feld ist, sich aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus verstärkt diesem Raum im Rahmen ihrer Möglichkeiten zuzuwenden und den Menschen in und um Schule in christlichem Geist zu begegnen!“ (8f.)

Kirche im Sinne des religiösen und kulturellen Erbes des christlichen Kirchenbaus in Europa steht im Zentrum des von Thomas Erne bei Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-56852-1) in der Reihe „Grundwissen Christentum“ herausgegebenen äußerst lehrreichen Sammelbandes **Kirchenbau**. In der Einführung zu dem empfehlenswerten Buch schreibt der Herausgeber: „Nicht nur die Studenten der Architektur und Kunstwissenschaft, auch die der Theologie stehen oft ratlos vor den Werken der abendländischen Kunst und Architektur, die in erheblichem Ausmaß vom Christentum beeinflusst sind. Offenbar nährt ein tiefgehender Traditionsabbruch das Bedürfnis nach elementaren Kenntnissen, um den Zugang zu der eigenen, alteuropäischen Tradition nicht völlig zu verlieren. Dieser Band will versuchen, das Bedürfnis nach christlichem Grundwissen im Blick auf den Kirchenbau zu befriedigen. Doch was gehört zum Umfang des christlichen Grundwissens im Kirchenbau? Darf die Kuppel des Petersdoms fehlen? Wie steht es mit dem Turm des Ulmer Münsters, den der Marburger Theologe Rudolf Otto für ‚schlechterdings [...] numinos und für den Inbegriff des Heiligen im Kirchenbau hielt? Und um welche Art von Wissen handelt es sich überhaupt bei diesem Grundwissen? Um historisches Wissen, Orientierungswissen, emotionale Intelligenz, existenzielle Überzeugungen? Martin Luther hat das christliche Grundwissen im Blick auf Kirche als ein Kinderwissen bezeichnet. Ein Kind mit sieben Jahren kann noch nicht lesen, aber es kann sehr wohl wissen, was Kirche ist: ‚Es weiß gottlob ein Kind von sieben Jahren, was die Kirche sei, nämlich die heiligen Gläubigen und, die Schäflein, die ihres Hirten Stimme hören‘. Luthers christliches Grundwissen betrifft den geistlichen Sinn des Wortes Kirche, die Versammlung von Gläubigen, die auf die Stimme ihres Herrn hören. Heute dagegen denken auch ‚Kinder, [wenn sie] das Wort ‚Kirche‘ hören, [...] zuerst an das Gebäude‘. Gibt es folglich auch im Blick auf das Kirchengebäude ein christliches Grundwissen, das jedes Kind beherrscht, weil es dem geregelten Wissenserwerb in der Schule oder an der Hochschule vorausgeht? Man muss nur die großen und kleinen Besucher in den Kirchen beobachten, um bei ihnen ein solches religiöses Grundwissen im Blick auf den Kirchenraum zu entdecken. Die Besucher der Kirchen wissen, wie sie mit dem Raum umzugehen haben, um seine besondere Atmosphäre zu erspüren. Sie gehen und stehen, sehen und hören, fühlen und ertasten mit Leib und allen Sinnen den Raum der Kirche. Und sie zeigen bei dieser Raumerkundung ein genaues Wissen, wie der Kirchenraum auf ihr eigenes Fühlen und Spüren bezogen ist. Dieses Grundwissen im Blick auf die Atmosphäre in Kirchen, auf das alles weitere historische, architektonische oder liturgische Wissen im Kirchenbau bezogen ist, verdankt sich selber keiner Wissensvermittlung. Wie man den Raum mit allen Sinnen erspürt, weiß gottlob auch ein Kind von sieben Jahren. Und deshalb kann auch heute ein Kind wissen, was ein Kirchengebäude ist: ein Raum, in dem es eine transzendente Atmosphäre zu entdecken gibt, die über das Alltägliche hinausführt. Aber nun gibt es dieses religiöse Grundwissen im Kirchenbau nicht nackt und pur, sondern immer nur im Zusammenhang mit anderem Wissen. Grundwissen ist ein leiblicher Vollzug von historischem oder architektonischem oder liturgischem Wissen in einer Kirche. Das liturgische Wissen, zum Beispiel die Gottesdienstordnungen, die in Agenden (lat. agere – was zu tun ist) notiert sind, wird erst im leiblichen Vollzug wirksam, so wie ein Theaterstück erst dann sein Potenzial entfaltet, wenn es auf der Bühne gespielt und nicht nur als Text gelesen wird. In diesem Sinn sind das historische, architektonische und liturgische Wissen um die Kirchengebäude die objektiven Formen eines subjektiven Erlebens im Kirchenraum. Das Raumerleben wird in den verschiedenen Formen des Wissens konkret und inhaltsreich. Und die objektiven Formen des Wissens, zum Beispiel die genauen Kenntnisse des gotischen Maßwerkes, werden erst im leiblichen Vollzug lebendig, wenn sich ein Betrachter im Kirchenraum bewegt und die Fenster

und ihre Wirkung als ein Transzendenzmedium für sich entdeckt. Von christlichem Grundwissen im Kirchenbau kann man daher im vollen Wortsinn erst sprechen, wenn Wissen und Tun, Bildung und Erleben aufeinander bezogen werden. Grundwissen des Kirchenbaus lässt sich daher abgrenzen von einem Wissen, das einseitig nur einen der beiden Pole berücksichtigt, ein rein äußerliches Wissen, das eine Fülle von Fakten und Information über Kirchen ansammelt, ohne sie in Beziehung zu setzen zum religiösen Erleben. Die Kirchen werden auf ihre Objektgeschichte reduziert. Und Grundwissen des Kirchenbaus lässt sich abgrenzen gegen ein rein innerliches Spüren einer Raumatmosphäre, zu dem der Einzelne einen exklusiven Zugang hat. Die Kirchen werden auf die inneren Zustände reduziert, die sie in einzelnen Personen hervorrufen, ohne dass von dieser Idiosynkrasie (Eigentümlichkeit) ein anderer etwas wissen könnte.“ (13). Und zu Perspektive und Rahmen führt der Herausgeber weiter aus: „Dieser Band versucht, beides aufeinander zu beziehen: die Objektgeschichte der Kirchen und die Nutzerperspektive. Deshalb gibt es zu jeder der zwölf Kirchen eine architekturhistorische und eine religionspraktische Perspektive. In beiden Sichtweisen, die den Hauptteil des Buches ausmachen, geht es um das Ineinander von Objekt und Erleben, einmal aus dem Blickwinkel der Kunst- und Architekturhistorikerin Kerstin Wittmann-Englert, die den anspruchsvollen kunstwissenschaftlichen Part übernimmt, einmal aus dem Blickwinkel des evangelischen Theologen. Naturgemäß kommt die Objektgeschichte stärker im architekturhistorischen Teil zur Geltung, während in der religionspraktischen Sicht der Gebrauch der Kirche in religiöser Hinsicht im Vordergrund steht. Die Kirchen, die in dieser doppelten Perspektive vorgestellt werden, sind exemplarische Tiefenbohrungen entlang der Geschichte des Kirchenbaus bis in die jüngste Gegenwart. Die Tiefenbohrungen werden durch eine Rahmenerzählung miteinander vernetzt. Der Rahmen gibt Hinweise auf den geistesgeschichtlichen Ort der jeweiligen Kirche. Eine erste Ortsbestimmung betrifft die ersten drei Kirchen. Jerusalem, Rom und Konstantinopel stehen für exemplarische Antworten auf die Grundfrage des Kirchenbaus, warum es im Christentum überhaupt Kirchen gibt und nicht vielmehr die christliche Hoffnung auf ein neues Leben im Geist auch von der Bindung an Orte, Räume und Kirchen erlöst. Die zweite Gruppe umfasst das Mittelalter des Kirchenbaus. Die Kirchen der Romanik, Gotik, Renaissance und des Barock sind eingebettet in ein geschlossenes Weltbild. Sie sind Ausdruck eines ‚kollektiven Kosmos‘, der in dieser Zeit das gesamte politische und geistige Leben Europas religiös überwölbt. Und schließlich die dritte Gruppe stellt die Kirchen der Moderne dar, die auf den Zerfall des ganzheitlichen Weltbildes des Mittelalters reagieren. Es sind Kirchen, die Säkularisation und Aufklärung zu verarbeiten suchen und unter diesen Bedingungen erneut auf die grundsätzliche Anfangsfrage des Kirchenbaus zurückkommen. Für das sorgsame Abschreiten dieses weiten geistesgeschichtlichen Horizonts, eine Aufgabe, die bei nur zwölf Kirchen mitunter auch zu ‚brachialen Sprüngen‘ zwingt, sorgt der Theologe und Religionsphilosoph Jörg Lauster. Es gibt neben der großen geistesgeschichtlichen Bewegung, die sich in den großen Kirchen manifestiert, auch die diskrete Bewegung einer Kirchengeschichte von unten. Die im Alltag gelebte Frömmigkeit, die Orte des religiösen Aufbruches, die klandestinen Treffpunkte der verfolgten Hugenotten. Eine Bewegung des Geistes, die kaum einen materiellen Niederschlag findet, vor allem nicht in Gebäuden. Und es gibt den gebauten Widerstand gegen das religiöse Bauwerk, die nüchternen Versammlungsräume der Shaker, den weißen Festsaal der Herrnhuter, die keine Kirchenarchitektur sind und sein wollen. Das wäre jedoch ein anderes Buch gewesen, ein noch zu schreibendes Grundwissen des christlichen Vorbehaltes gegenüber ‚allen sichtbaren Verwirklichungen‘ – und damit auch [gegenüber] dem Kirchenbau“. (16f.)

Thomas Erne zeichnet auch mit Peter Schüz als Herausgeber des im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77185-8) erschienenen faszinierenden Sammelbandes **Der religiöse Charme der Kunst** verantwortlich, dessen Beiträge sich dem „charmanten Bezauberungsverhältnis“ zwischen Kunst und Religion widmen. Zum Verständnis von Charme als einer rhetorischen Kategorie, die auf Resonanzen zwischen Kunst und Religion zielt, schreiben die Herausgeber in ihrer Einführung Folgendes: „Aktuelle Kunsttheorien nehmen Kategorien wie *Erscheinung* und *Ereignis* als Momente der Kunsterfahrung in Anspruch, ohne dass damit der Kunst eine religiöse Dimension unterlegt wird. Kunst, die Transzendenzerfahrungen stiftet, die in der ästhetischen Immanenz bleiben, umspielt so ein religiöser Charme. Hintergrund dieser These ist die Lektüre von Martin Seels *Ästhetik des Erscheinens*. Im Buch des Frankfurter Philosophen findet sich für einen religiös informierten Leser eine Fülle von religiösen Verweisen und Parallelen, obwohl Religion an keiner Stelle explizit in Erscheinung tritt. Den Begriff des ‚Charmes‘, der für das Projekt einer Neujustierung des Verhältnisses von Kunst und Religion in diesem Band von zentraler Bedeutung ist, verdanken die Herausgeber dagegen dem Theologen und Religionsphilosophen Ulrich Barth: ‚*Die Schlüsselfunktion der ästhetischen Erfahrung für die moderne Kultur und ihr eigentümlicher religiöser Charme sind wahrscheinlich aus ihrer Fähigkeit zu erklären, in faszinierender Anschaulichkeit und eindrucklicher Erlebnistiefe gehaltvolle Sinnwelten zu erschließen, ohne von den spezifischen Zumutungen Gebrauch machen zu müssen, die expliziter Religion nun einmal zu eigen sind*‘. Die Rede vom ‚religiösen Charme der Kunst‘ ist bei Barth nur eine Randbemerkung. Gleichwohl scheint es kein Zufall zu sein, dass Barth in seiner gründlichen Analyse der Interdependenzen von ästhetischer und religiöser Erfahrung auf diesen Begriff stößt. Denn die moderne Ausdifferenzierung von Kunst und Religion in autonome Symbolordnungen endet nicht in einer klaren Scheidung. Es kommt gerade unter der Bedingung der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zu konflikthaftern Absetzbewegungen wie zu neuen Inklusionen, Übertragungen und Überschneidungen im Verhältnis von Kunst und Religion. Inklusionen, die nichts mehr mit den heteronomen Verhältnissen der Vergangenheit zu tun haben, etwa dem hegemonialen Anspruch des Christentums auf die Kunst im Mittelalter, oder einer Ästhetisierung der Religion wie sie Richard Wagner in seinem Gesamtkunstwerk vorschwebte. Der vorliegende Band greift deshalb Barths en passant eingeführte Kategorie des Charmes programmatisch auf und schlägt vor, die komplexe Beziehung der religiösen und ästhetischen Erfahrung unter der Bedingung ihrer Entfaltung in autonome Sinndimensionen als ein andeutungsreiches Spiel von Mehrfachcodierungen zu begreifen. Dahinter steht der hoffentlich charmante Versuch, einen neuen Horizont der Interpretation zu eröffnen und die alten Debatten um Kunst und Religion in einer Weise fortzuführen, die dem gegenwärtigen Stand der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung zu Beginn des 21. Jahrhunderts gerecht wird. Man kann in der Spätmoderne das Verhältnis von Kunst und Religion nicht als reinen Gegensatz fassen – ebensowenig als grundlegende Einheit. Kunst ist gegenwärtig weder zwingend religiös, wenn sie sich religiöser Motive bedient, noch ist sie zwingend areligiös, wenn sie das nicht tut. Die Seestücke von Gerhard Richter kommen beispielsweise ohne explizite religiöse Symbole aus und doch ist für den religiösen Betrachter die religiöse Dimension in diesen Bildern geradezu mit Händen zu greifen. Ein aussichtsreicher Vorschlag, das charmante Verhältnis der Fülle, ja, des Überflusses an Bedeutungen, das sich im Zwischenraum von Kunst und Religion einspielt, auch begrifflich zu fassen, rekurriert auf die modale Analyse der Erfahrung von Transzendenz. Was Kunst und Religion verbindet, ist die Zugehörigkeit zur Gattung der Transzendenzerfahrung. Was sie trennt, sind unter-

schiedliche Modi der Erfahrung, der Stilisierung von Transzendenz. In modaler Lesart entsteht der religiöse Charme der Kunst oder der ästhetische Charme der Religion, wenn in einem religiösen oder ästhetischen Modus der jeweils a-präsente Vollzug als mitlaufende Möglichkeit co-präsent wird, sei als ein Versprechen auf mehr oder andere Bedeutung als die aktuelle. Was sich in einer kulturhermeneutischen Reflexion als eine Struktur vielfältiger Stilisierungsmodi der eigenen Erfahrung erschließt, macht sich auf der Ebene des individuellen Ausdrucks als Charme bemerkbar, als Verführung durch ein Mehr, durch die Option alternativer oder komplementärer Deutungen, die in einem ästhetischen Vollzug als religiöser Charme oder in religiösen Erfahrungen als ästhetischer Charme mitschwingt. Man könnte darin geradezu ein Qualitätskriterium guter Kunst und guter Religion sehen, dass sie in ihren Darstellungsformen Charme entwickeln, weil und insofern sie alternative oder komplementäre Optionen ihres Vollzugs zulassen, oder zumindest diese Optionen nicht absichtlich ausschließen.“ (11f.) Sodann geben die Herausgeber einen informativen Überblick über die einzelnen Beiträge in ihrer äußerst charmanten Veröffentlichung: „Mit dem Begriff des Charmes scheint eine neue Kategorie bzw. ein Raum ästhetischer Sprachfähigkeit vorzuliegen, in dem Kunst und Religion einander jenseits von gegenseitiger Vereinbarung und destruktiver Konkurrenz begegnen können. Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es, interdisziplinär und auf kreativen Wegen überraschende Konstellationen zu stiften, positionelle Verkrustungen zu lösen und so – im Spiel mit dem Charme des religiösen sowie des ästhetischen Bewusstseins – neue, den postmodernen Bedürfnissen angemessene Theorieangebote auf den Weg zu bringen. Was löst nun der frei zur Verfügung gestellte Charme-begriff bei Künstlern und Kunstwissenschaftlern, Philosophen und Theologen, die aus unterschiedlicher Perspektive auf die Beziehung von Kunst und Religion blicken, aus? Die hier zusammengestellten Beiträge wurden in vier Gruppen angeordnet. Einigen Beiträgen liegen eigene ästhetische Theorien zu Grunde, andere setzen sich in erster Linie mit dem vorgeschlagenen Charme-begriff auseinander oder arbeiten sich an konkreten Phänomenen und Beispielen ab. Im ersten Teil (1.) kommen vier Beiträge zusammen, die auf unterschiedliche Weise grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und Religion unternehmen. Sie problematisieren den Begriff der Transzendenz in seiner Bedeutung für religiöses und ästhetisches Empfinden und Erleben. Voran steht der Entwurf von *Thomas Erne*, der eine Theorie des Charme-begriffs bietet und damit das Programm des Buchprojekts konkretisiert. Im Bezauberungsverhältnis von Kunst und Religion sieht Erne ‚Vollzugsformen‘ von Transzendenz, deren Beziehung und Unterscheidung im Protestantismus der Gegenwart nach Kriterien des Charmes neu ausgehandelt werden müssen. In diesem Kontext klingen Bezüge auf den Beitrag von *Martin Seel* an. Seel referiert, die Grundzüge seiner ‚Ästhetik des Erscheinens‘ aufgreifend, grundsätzliche Transzendenzen der Kunst, die eine Vergegenwärtigung und Intensivierung von Gegenwart bedeuten. Religion wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht als eine weitere Transzendenz beigefügt, sondern als Realisationsvariante bzw. als Epiphänomen verstanden, das eine Deutung von Kunst als Sinnstiftung und Transzendierung über den individuellen Wirklichkeitshorizont hinaus leistet. *Wilhelm Gräb* beschreibt die produktive Unruhe, die der Gegenwartskunst innewohnt. Sie macht zugleich ihren religiösen Charme aus und drängt – ohne dies zu erzwingen – zur religiösen Deutung. Kunst kann so, ein Wort Schleiermachers aufnehmend, als ‚Sprache der Religion‘ aufgefasst werden, die die ‚Darstellung des Undarstellbaren‘ zum Ziel hat. Einen eher bildtheoretischen bzw. bildanthropologischen Zugang eröffnet *Klaus Sachs-Hombach*. Religiöse Bilder werden als Medien der Kontingenzbewältigung neben der Sprache verstanden und in semiotischer Perspektive in ihrer grundlegenden Prägungskraft für menschlichen ‚Weltbezug‘ be-

schrieben. Die religiöse Dimension wird hierfür auf den Begriff der Mystik im Sinne eines Sich-zu-sich-selbst-Verhaltens im Anschluss an Ernst Tugendhat zugespitzt. Das Verhältnis von Bild und Mystik erscheint schließlich in einer Ambivalenz, die sich nicht auflösen lässt: Das religiöse Bild schwankt zwischen Transzendenz und Immanenz, Idealität und Realität in der Bemühung um Kontingenzbewältigung. Der zweite Teil des Bandes (II) nimmt Erlebnisdimensionen zwischen Kunst und Religion in den Blick. Die hier versammelten Studien sind daher an konkrete Beispiele gebunden, in denen Wirkungen von Kunst oder Bildern analysiert und hinsichtlich ihres religiösen Gehalts unter Einbeziehung des Charme-begriffs ausgewertet werden. *Reinhard Hoeps* geht es um die Übersetzungsprozesse, die in der Religion zwischen Text und Bild stattfinden und um eine ‚Reflexion des Glaubens als visuelle Erfahrung‘. Im Fokus steht hierbei die ‚innere Imagination‘ des Betrachters, hinter der die Deutung des Bildes zurück tritt. Am Beispiel von Leidensbildern Christi, Bildern der Wunde seit dem Mittelalter bis hin zu Mark Wallingers *Ecce Homo* von 1999 wird diese unmittelbare *compassio* des Bildbetrachters, also die Erfahrung der Wunde an sich selbst, besonders eindrücklich. Ähnlich setzt auch *Philipp Stoellger* an, jedoch mit einer noch grundlegenden Problemanzeige: Es geht um Sprachprobleme ‚vor einem Bild‘, die entstehen, wenn das Bild als Akt jenseits der Sprache loziert wird, jedoch nur in der Sprache als dieses jenseits aussagbar ist. Eine an Beispielen unternommene Diskussion aktueller bildtheoretischer Überlegungen führt in die Unterscheidung von Lexis und Deixis und schließlich zur Frage nach der ganz eigenen Potenz des Bildes und seiner Emanzipation vom Wort, die ein eher kritisches Bild auf den vorgeschlagenen Charme-begriff wirft. *Monika Leisch-Kiesel* entwirft aus kunstwissenschaftlicher Perspektive eine am Charme-begriff reflektierte Theorie des Blicks. Unter Einbeziehung der Genderperspektive und Didi-Hubermans Theorie des Sehens führt dies zur Untersuchung des Resonanz- bzw. des ‚Blickraums‘, der neue Perspektiven zwischen Kunst und Religion stiften soll. Auf die Tatsache, dass der religiöse Charme der Kunst keine Selbstverständlichkeit ist, weist *Jörg Lauster* hin. In dem historischen Prozess der Autonomisierung der Kunst zeigt sich demnach auch die Gefahr ihrer gleichzeitigen Selbstbanalisierung. Indem sie ihre sinnstiftenden Anknüpfungspunkte eliminiert bzw. egalisiert, droht sie den eigentlichen religiösen Charme der Kunst zu verspielen. Im Kern ist – so die These – der religiöse Charme der Kunst an die Erschließung bzw. Transzendierung von Sinn gebunden, die eben gerade nicht banal sein kann und für die klare ästhetische Voraussetzungen erfüllt werden müssen. Ein anderer Weg, um sich dem religiösen Charme der Kunst zu nähern, ist die ideengeschichtliche Perspektive, unter der eine weitere Gruppe von Beiträgen (III.) versammelt ist. Phänomene und Entwicklungen der Auseinandersetzung zwischen Kunst und Religion lassen sich nicht nur an konkreten Beispielen, sondern auch im Kontext ideengeschichtlicher Strömungen und Epochen beobachten und auf ihren Ertrag zum gegenwärtigen Problem des religiösen Charmes der Kunst befragen. Einen literaturwissenschaftlichen Zugangsweg wählt *Markus Kleinert*. Am Beispiel der Transformation des Begriffs der Verklärung seit dem 19. Jahrhundert nähert er sich Kunst und Religion begriffsgeschichtlich und beleuchtet ihr Bezauberungsverhältnis mit einem Schwerpunkt auf dem Werk Nietzsches. Die deutlich veränderte Auffassung von Verklärung im 20. Jahrhundert bietet schließlich einen Ausblick auf die Verhältnisbestimmung von Kunst und Religion in der Gegenwart. Der Philosoph *Gunter Scholtz* problematisiert den Religionsbegriff in der Zeit des Deutschen Idealismus und spitzt die Debatte um Kunst und Religion an den Beispielen Hegels und Schleiermachers anhand von zwölf ausgeführten Thesen zu. Demnach ist die Entstehung des ‚ästhetischen Sinnes‘ eine Folge der Säkularisierungsprozesse im 19. Jahrhundert und mündet schließlich in den Begriff der Kunstreligion. Ein kritischer Blick auf das ge-

genwärtige Verhältnis von Kunst und Religion wird aus den Differenzen von Hegels und Schleiermachers Auffassungen zum Begriff des Erhabenen gewonnen. Eine faszinierende Transformationsgeschichte im Verhältnis von Kunst und Religion führt *Wolfgang Ullrich* vor. Ausgehend von Beispielen einiger Renegaten der Kunstreligion, die zum Katholizismus konvertieren, werden die mentalitätsgeschichtlichen Veränderungen in der Kunstauffassung der Moderne plastisch und sind zugleich Zeugnis für eine beispiellose Kette von Irritations- und Enttäuschungserlebnissen bis hin zur Erfahrung des Sinnverlusts. Die Kunst in der Moderne ruft ähnliche Entzugserlebnisse hervor wie einst der Gottesbegriff. Man kann demnach regelrecht von einer ‚ars abscondita‘ sprechen, die gegenwärtig eine bisweilen bizarre Kunstgläubigkeit auf dem Kunstmarkt hervorruft. *Klaas Huizing* lässt sich in ganz eigener Weise auf den Charme begriff ein. Verschiedene Beispiele aus der Literatur führen zu der These: ‚Kunst handelt am Betrachter‘. Charme ist die Kraft der Selbsttranszendierung, ein erlösendes Aufscheinen von Schönheit zwischen ‚Wollust und Liebkosung‘. Schließlich bleibt (IV.) die Perspektive auf konkrete Phänomene und Entwürfe der Gegenwartskunst, die entweder den religiösen Charme und sein Verhältnis zum Autonomieanspruch der Gegenwartskunst untersuchen oder konkret fragen, wie unter den Bedingungen des frühen 21. Jahrhunderts Kunst mit Religion umgehen kann oder muss. Voran stehen zwei Interviews: In einem intensiven Gespräch geht *Peter Schüz* mit dem Künstler *Ben Willikens* auf die Suche nach Spuren einer möglichen Bestimmung und Aufgabe von Kunst in der Gegenwart. Die Entwicklungen in Willikens Werk, das häufig als Paradebeispiel postmoderner Auseinandersetzung mit Religion angeführt wird, sind dabei ein eindrückliches Beispiel für die Transformationen zwischen Kunst und Religion in der spätmodernen Kulturlandschaft und lassen den religiösen Charme in einem Kontext der ästhetischen Katharsis vermuten. In einem weiteren Interview kommt mit *Peter Zumthor* einer der bedeutendsten Architekten der Gegenwart zu Wort, der in Begriffen wie Ruhe und Intuition wichtige Inspirationsquellen für den Entwurf seiner Gebäude findet, die von Kritikern immer wieder auch religiös gedeutet und erlebt werden. *Hubert Locher* beleuchtet das in den letzten Jahren erwachte Interesse der Kirchen an der Kunst. Anhand einiger kirchlicher Verlautbarungen und Initiativen erscheint dieses Interesse jedoch in einem Zwielficht, in dem es zuweilen so scheint, als wolle die Kirche der Gegenwartskunst weniger auf Augenhöhe begegnen, sondern selbige vielmehr heimlich für eigene Zwecke in Dienst nehmen. Ebenfalls aus kunstwissenschaftlicher Perspektive widmet sich *Johannes Stückelberger* dem Phänomen der Religion im öffentlichen Raum als Thema der Gegenwartskunst. Anhand zahlreicher Beispiele belegt Stückelberger ein erwachtes Interesse der Gegenwartskunst an den Konstellationen von Religion als öffentlichem Ereignis. Den Abschluss bildet ein Essay des Kurators *Rein Wolfs*, der in jüngster Zeit verstärkt ‚religiöse Strategien‘ in Kunstaustellungen beobachtet. Ob implizit oder ausdrücklich, ob sakralisierend oder nur sanft stimmungsvoll, lässt sich an einigen Beispielen zeigen, wie religiöse Muster Einzug in die Museen nehmen und teilweise wie ‚Gleichnisse‘ auf der Suche nach Transzendenz operieren.“ (12ff.) Ein sehr anregender Band!

Ebenfalls mit dem Verhältnis von Religion und Kunst setzen sich die Beiträge in dem von Wilhelm Gräßl und Jérôme Cottin im Verlag Peter Lang (ISBN 3-631-61637-6) herausgegebenen Sammelband **Imaginationen der inneren Welt. Theologische, psychologische und ästhetische Reflexionen zur spirituellen Dimension der Kunst**. In ihrem Vorwort zu dem die Lektüre des Bandes von Erne und Schüz hervorragend ergänzenden Buches schreiben die Herausgeber: „Die zeitgenössische Kunst

öffnet sich spirituellen Themen. Was dabei mit ‚spirituell‘ gemeint ist, ist freilich weniger klar. Die in diesen Band aufgenommen Beiträge wollen zu einer präziseren Bestimmung beitragen sowie die ästhetische, theologische und religionspsychologische Reflexion der religiösen bzw. eben auch der spirituellen Dimension der Kunst befördern. Nicht nur ermöglicht die zeitgenössische Kunst religiöse Erfahrung, zu beobachten ist ebenso, dass die Kirchen ihre Räume dem künstlerischen Schaffen der Gegenwart öffnen. Immer mehr historische Kirchen in Stadtzentren stellen Gegenwartskunst aus und führen sie auf. Sie integrieren die ästhetische Ausdruckskultur unserer Zeit in den religiösen Raum wie auch in die gottesdienstliche Feier und schaffen sie auf diese Weise um. Die Beiträge dieses Bandes reflektieren diese dialektische Bewegung. Sie wollen damit einen theoretischen Beitrag leisten zur Praxis einer neuen Religionsästhetik. In ihr will die spirituelle Dimension der Kunst ebenso Anerkennung finden wie die ästhetische Dimension der Religion.“(7f.) Die Beiträge reichen u.a. von „Die Rolle des Bildes bei der Konstruktion der Persönlichkeit: Kunst als Sorge um die Seele“ (Anne M. Steinmeier) und „Kann die zeitgenössische Kunst Gott verkündigen? Die Schreiter-Fenster in St. Jakobi in Göttingen“ (Wilhelm Gräß) über „Spiritualität in der Musik der Gegenwart. Zwischen persönlichem Ausdruck und liturgischem Anspruch“ (Beat Föllmi) und „Spiritualität in künstlerischen Alterswerken der Gegenwart“ (Ralph Kunz) bis zu „Die Bedeutung von (Gottes-) Bildern für die religiöse Entwicklung“ (Michael Utsch).

Die religiöse Dimension in der Kunst in Form der Filmkunst rückt in den spannenden **Film-Predigten II** von Hans Martin Dober unter dem Aspekt des theologischen Sinns von „Gesetz“ und „Evangelium“ in fünfzehn ausgewählten Spielfilmen in den Blickpunkt. In der lesenswerten Einleitung zu seinem im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-63042-6) erschienenen Buch mit dem Titel „Das Beispiel des Films in der Predigt des Gesetzes und des Evangeliums“ (11-44) schreibt der Autor u.a. über das Thema „Der Film und seine Interpretation“: „Es mag sein, dass (manche) Filme ein ‚Neuronenfeuer‘ zu entfachen vermögen, wie ein Rezensent meiner ersten Sammlung von Film-Predigten meinte. Die Kombination von Bild und Ton ebenso wie der – die Rezeption der Bilder beschleunigende oder die Wahrnehmung zu komplexer Reflexion führende – Schnitt und die begleitende Musik können eine *Intensität des Erlebens* hervorrufen, in der Anschauung und Gefühl zu höchster Präsenz vereint sind. Was für das Filmerleben erwartet werden kann, ist aber nicht mit der Erwartung an die Predigt zu verwechseln, die die in den Filmen dargestellte Erfahrung in die *Deutungsperspektive des Evangeliums* stellt. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass der Film in der Predigt ‚zum Text ohne Bilder und Ton, ohne Schnitt und Musik, ohne Geheimnis und Erlebnis‘ (ebd.) würde. Denn auch diese spezifische Form der Rede ruft innere Bilder hervor, wie sie durch Anschauung und Vergleich, Beispiel und Nacherzählung vorgestellt werden und keineswegs ohne Gefühlsintensität sind. Doch die geistige Mitteilung in einer Rede unterscheidet sich von der im Film dargebotenen Folge von Bildern eben dadurch, dass sie weitgehend darauf verzichtet, ihre Hörer unter ‚chocs‘ zu setzen, die Walter Benjamin zufolge für die in der Moderne spezifischen Erlebnisqualitäten charakteristisch sind. Die Predigt, die mit einem Film das Gespräch sucht, lässt sich auf die Herausforderung der *Interpretation* der in diesem Kunstwerk dargestellten Gehalte ein. Zu diesem Zweck muss sie einen Schritt hinter das unmittelbare Erleben des Films zurück getreten sein, um aus dieser Distanz die Aufgabe der Deutung auf sich nehmen zu können. Indem die Predigt eine kritische Hilfe zum Verstehen für die ausgewählten Filme anbietet, leistet sie nota bene auch einen Beitrag zum wachen Umgang mit den Medien in der gegenwärtigen

Kultur. Dass auch diese spezifische Predigform Rat geben und vielleicht Spuren legen kann, auf denen Trost zu finden ist, ist vom Prediger immer zu hoffen. Wer die angesprochene Interpretationsaufgabe auf sich nimmt, muss sich allerdings auf den umgekehrten Weg begeben, den der Regisseur eines Films beschritt, indem er aus dem Drehbuch eine Folge von Bildern in komplexer Kombination mit Worten, Tönen und Musik hat hervorgehen lassen. Eine Analogie mit dem Traum mag verdeutlichen, worum es geht. Während nämlich Freud in seiner Traumtheorie davon handelte, wie ‚Gedanken in Bilder‘ umgesetzt werden, steht die Interpretation von Filmen vor der Aufgabe, die gesehenen Bilder in Gedanken zurück zu übersetzen. ‚Das Denken in Bildern ist [...] ein nur sehr unvollkommenes Bewusstwerden‘, schreibt Freud. Diese Einsicht lässt sich fruchtbar machen, um den Wert der Interpretation zu begründen, die die in diesem Band versammelten Predigten den ausgewählten Filmen zu Teil werden lassen. Zwar ist der in den Predigten in Anspruch genommene Deutungsrahmen weiter als der psychoanalytische. Von der Psychoanalyse ist aber zu lernen (und aus ihrer Theorie vor auszusetzen), dass der Gebrauch von *Bildern* im Kunstwerk Film auf *Gedanken* zurück geführt werden kann, die in das Drehbuch eingegangen oder in der mimischen bzw. gestischen Leistung der Schauspieler, der Anleitungen der Regie bzw. in Einstellungen der Kamera, oder schließlich durch Schnitt-Technik verborgen sind. Meist beschränken sich die Filmpredigten auf die Deutung des Drehbuchs, wie es im Film seine Umsetzung erfahren hat. Der Schwerpunkt liegt auf der Nacherzählung des *plots*. Diese Beschränkung ergibt sich aus dem Gebot, als Prediger nicht mit dem professionellen Filmkritiker (als -analytiker) verwechselt zu werden – es schadet nichts, wenn er das in Personalunion ist, doch nicht in seiner Funktion als Prediger. Für ihn ist der Film Gegenstand der Deutung, und nicht nur das trockene Drehbuch. Immerhin bringt ein Teil der Gemeinde ihre Eindrücke vom gesehenen Film mit. Die skizzierte Interpretationsarbeit geschieht auf einer *ersten* Ebene schon im Zuge des Vorgangs der Rezeption. Aus der Bildfolge, die entweder kontinuierlich oder – vermöge des Schnitts – diskontinuierlich ist, hat das produktive Sehen einen zusammenhängende *plot* erzeugt. M.a.W. ist die Bildfolge des Films dann verstanden, wenn der Rezipient aus ihr eine Erzählung zu rekonstruieren vermag, in der nicht nur die Folge von Ereignissen, sondern auch Rückblicke, Erinnerungen und Tagträume ihren Platz gefunden haben. Auf einer *zweiten* Ebene stellt sich dann die Frage nach der *Idee* des gesehenen (und emotional nachempfundenen) Zusammenhangs. Wenn Freud zufolge die Selbstbeobachtung Anteil an der Traumbildung hat, und Filme so etwas wie vergegenständlichte, öffentlich gemachte Träume sind, dann muss sich durch Analyse von Träumen wie von Filmen ein Rückschluss auf die Idee des – innerlich im Traum oder äußerlich auf der Leinwand – dargestellten Bild-Zusammenhangs ziehen lassen. Der manifeste Trauminhalt wird durch Analyse hinsichtlich seines ‚wahren‘ Gehaltes durch alle möglichen Verschiebungen und Übersetzungen hindurch erkennbar. Auf eine ähnliche Weise muss die Idee eines Films entschlüsselt werden. Nota bene geht es hierbei um eine Aufgabe, die lange vor der Heraufkunft des Mediums Film das von Rosenzweig aufgefundene ‚Älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus‘ der Poesie als ‚Lehrerin der Menschheit‘ zugeschrieben hatte. Während es in diesem Fragment darum geht, dass die Idee sinnlich (will sagen: anschaulich) wird, damit sie – möglichst jedermann – einleuchten kann, geht es bei der Interpretation von Filmen umgekehrt darum, die vom Regisseur in Sinnlichkeit übersetzte Idee des Films als solche aufzusuchen und wieder zu erkennen. Zur Arbeit an einer Filmpredigt gehört nun aber auf einer *dritten* Ebene der kritische Vergleich der Ideale, die den Regisseur bei seiner Umsetzung des Drehbuchs (oder vorher schon den Drehbuchautor) geleitet haben, mit den theologischen Leitkategorien des Gesetzes und des Evangeliums.

Sie stellen – wohlgemerkt: für die Predigt, nicht für die Filme als Kunstwerke – Meta-Kategorien dar, die auch die aus der Sinnlichkeit der Bild- und Tonfolgen des Films gewonnene Idee einzuordnen und ins Licht eines dialektischen Prozesses der Auslegung zu stellen erlauben.“ (25ff.)

#### 4. Andere theologische Disziplinen

Interessante Neuerscheinungen aus den anderen theologischen Disziplinen werden in dem folgenden Abschnitt aufgeführt. Zu Beginn steht das im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 3-8252-3514-7) in der Reihe „Themen der Theologie“ von Konrad Schmid herausgegebene vorzügliche Buch **Schöpfung**, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven theologischer Einzeldisziplinen diesem theologischen Grundbegriff nähert. Den Problemhorizont des Themas umreißt der Herausgeber mit folgenden Worten: „‚Schöpfung‘ scheint ein gängiges, ansprechendes und aktuelles Thema der Theologie zu sein. In der Tat: Im Horizont von ökologischen Krisen und menschlicher Ausbeutung natürlicher Lebensgrundlagen und Ressourcen auf Kosten späterer Generationen sind Theologie und Kirche gefragt, sich zum Thema ‚Schöpfung‘ zu äußern, was sie auch in intensiver Weise getan haben und weiter tun. Hinzu tritt, dass in neuerer Zeit – durch entsprechende Diskussionen vor allem in den USA, mittlerweile aber auch in Europa – die Kreationismusdebatte wieder aufgeflammt ist, besonders im Blick auf schulpolitische Fragen: Welchen Stellenwert soll die Bibel neben den naturwissenschaftlichen Zugängen zu Kosmologie und Anthropologie im Unterricht haben? Gleichwohl ist bereits zu Beginn dieses Bandes in aller Deutlichkeit festzustellen: So oft der Begriff der ‚Schöpfung‘ von der Theologie und Kirche, ja sogar darüber hinaus verwendet wird – ‚Schöpfung‘ gehört zu den wenigen theologischen Begriffen, die ihren Weg auch in gegenwärtige rechtliche und politische Diskurse gefunden haben –, so widerständig und schwierig ist und bleibt er im Grunde genommen doch. Die Bestimmung Luthers (Martin Luther, *Die Promotionsdisputation von Petrus Hegemon*; WA 39/2, 340, 21f.): *articulus de creatione rerum ex nihilo difficilior est creditu quam articulus de incarnatione* (‚Der Satz von der Schöpfung der Dinge aus dem Nichts ist schwieriger zu glauben als der Satz von der Menschwerdung‘) ist aus theologischer Sicht nach wie vor höchst aktuell. Es wäre ein Trugschluss zu meinen, der erste Artikel sei leichter zu verstehen als der zweite Artikel des Glaubensbekenntnisses, obwohl ‚Schöpfung‘ erfahrungsnaher zu sein scheint als der Themenkomplex um die ‚Christologie‘. Weshalb? Die Beantwortung dieser Frage werden die Beiträge dieses Bandes zu leisten haben, soviel aber ist als elementare Bestimmung des Problemhorizonts vorwegzunehmen: ‚Schöpfung‘ kann leicht missverstanden werden als eine ökologisch oder politisch motivierte Metapher für die Umwelt, insofern diese als verletzlich, bedroht und schützenswert in den Blick genommen wird. ‚Schöpfung‘ als *Thema der Theologie* wäre aber gründlich verfehlt, wenn dahinter eine metaphysisch verbrämte oder romantisierende Lehre von der Welt erblickt würde. Theologisch gesehen kann von ‚Schöpfung‘ nicht geredet werden, ohne zugleich vom Schöpfer zu reden. In der dogmatischen Tradition gehört die Schöpfungslehre zur Gotteslehre hinzu, und da von Gott – zumindest in der christlichen Tradition – nicht unter Absehung des zweiten Artikels gesprochen werden kann, ist dadurch der erste Artikel insgesamt, die Schöpfungslehre miteingeschlossen, grundsätzlich vom zweiten Artikel her zu verstehen. Wenn nun also schon der zweite Artikel des Glaubensbekenntnisses schwierig ist, dann gilt dies

umso mehr vom ersten. Hinzu tritt eine weitere Schwierigkeit. Namentlich in der akademischen Theologie sowie auch in den mitteleuropäischen – anders als in einigen amerikanischen – Kirchen hat sich mittlerweile ein Modell der schiedlich-friedlichen Zuordnung von Schöpfung und Naturwissenschaft etabliert, das in der von ihm postulierten Konfliktfreiheit dieser beiden Weltinterpretationen die Problemsituation möglicherweise eher verschleiert als klärt. In der Regel hält man den biblischen Schöpfungsbericht für naturwissenschaftlich überholt und heute nur noch für Fragen lebensweltlicher Deutungen relevant, während sich die heutige Naturwissenschaft dazu komplementär verhalte. So könne beides nebeneinander bestehen. Dieses etwas biedere Modell tappt zwar nicht in die Falle, die biblischen Texte im Blick auf ihre kosmologischen Vorstellungen für überzeitlich gültige Wahrheiten und für gleich- oder gar höherwertige Konkurrenten gegenwärtiger naturwissenschaftlicher Zugänge zu halten, verharmlost aber einerseits den Weltbezug biblischer Schöpfungstexte, der gewissermaßen nicht vollständig ‚entmythologisiert‘ ist, und andererseits den heutiges menschliches Selbstverständnis doch subkutan und grundsätzlich prägenden Charakter einer naturwissenschaftlich-technischen Sicht auf die Welt, die etwa deren soziale oder auch transzendente Bezüge systematisch vernachlässigt – jedenfalls nicht einer grundlegenden Reflexion zuführt (vgl. Schröder 2011). Umgekehrt werden damit die quasimythischen Momente kosmologischer Gesamtentwürfe keiner Kritik in Bezug auf deren Eigenschaften als extrapolierende Konstrukte ausgesetzt. Grundsätzliche Schwierigkeiten im Umkreis des Schöpfungsthemas können allerdings selbstredend nicht von der Beschäftigung mit ihm entbinden. Das Thema ist aktuell, und es sind gerade die genannten Schwierigkeiten, die eine Klärung sinnvoll und nötig machen. Entsprechend der Aufgabenstellung und dem Aufriss der Bände in der Reihe ‚Themen der Theologie‘ wird das Thema aus der Sicht der einzelnen Disziplinen der Theologie behandelt werden, ergänzt durch eine Einleitung und eine Auswertung, aber auch durch ein altorientalisches Kapitel, das den religionsgeschichtlichen Rückraum der biblischen Behandlung des Themas erhellen soll und dem wissenschaftsgeschichtlich bedeutsamen Umstand Rechnung trägt, dass die Schöpfungsthematik nicht aus der Bibel stammt, sondern ihr vorgegeben war.“ (1ff.) Wer sich von der hervorragenden Qualität dieses Bandes überzeugen möchte, lese nicht zuletzt die luzide Zusammenschau des Herausgebers „Die Welt als Schöpfung“ (325-346)! Eine gute Ergänzung mit hilfreichen Orientierungen und Klärungen bietet dazu in leicht lesbarer Form Friedrich Schweitzer in seinem in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7615-5966-6) veröffentlichten Buch **Schöpfungsglaube – Nur für Kinder? Zum Streit zwischen Schöpfungsglaube, Evolutionstheorie und Kreationismus**. In seinem Vorwort legt der Autor Rechenschaft über seine Perspektive ab: „*„Alles Lüge!‘, ‚Längst widerlegt durch die Wissenschaft!‘, ‚Bestenfalls noch etwas für Kinder oder kindische Gemüter!‘* Solche Vorwürfe und Einwände begegnen heute dem Schöpfungsglauben mit großer Regelmäßigkeit. Besonders die Evolutionstheorie wird vielfach als Beleg für die Rückständigkeit des Schöpfungsglaubens angesehen. Sollen Erwachsene noch an so etwas glauben? *Schöpfungsglaube - also nur für Kinder?* Oder vielleicht sogar noch besser: nicht einmal mehr für Kinder, die schon früh den Weg eines wissenschaftlichen Verständnisses der Welt einschlagen sollten? Schöpfung und Evolution, Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie – die mit diesem Thema verbundenen Fragen haben in den letzten Jahren eine für viele überraschend breite Aufmerksamkeit gefunden. Offensichtlich sind diese Fragen für die Öffentlichkeit ebenso herausfordernd wie für die Kirche. Viele Menschen finden es schwer, hier für sich selbst eine Orientierung zu finden. Verwirrend kann dabei auch sein, dass neben dem Schöpfungsglauben zunehmend andere Bezeichnungen eine Rolle spielen. So ist von Kreationismus die Rede und von Intel-

ligentem Design. Und nicht zuletzt beanspruchen die Vertreter solcher Richtungen, dass sie für das wahre Christentum und für den rechten Glauben sprechen. In dieser Situation will das vorliegende Buch in allgemein verständlicher Form Orientierung bieten. Erklärungen werden besonders auch zum Kreationismus und zum Intelligenten Design geboten, vor allem aber zum Verhältnis zwischen Glaube und Naturwissenschaft. Anders als viele der Darstellungen, die heute auf dem Markt sind, nimmt dieses Buch von vornherein aber auch ernst, dass es beim Schöpfungsglauben letztlich immer um eine persönliche Frage geht. Damit ist nicht nur gemeint, dass auch ich selbst als Verfasser in diesen Fragen persönlich engagiert bin – ich schreibe aus der Perspektive eines evangelischen Theologen, was keineswegs verschwiegen werden soll. Gemeint ist vielmehr, dass die Frage nach Schöpfung und Evolution viele Menschen in einem ganz persönlichen Sinne betrifft. Deshalb muss auch geklärt werden, was es für einen Menschen bedeutet, an Gott als den Schöpfer zu glauben – oder eben nicht an einen solchen Gott zu glauben. Um ein persönliches Thema handelt es sich bei Schöpfung und Evolution aber zugleich insofern, als dieses Thema in der Lebensgeschichte des Menschen verwurzelt ist. Ob wir es wollen oder nicht, hier geht es immer auch um die Frage, welche Sichtweisen von Schöpfung oder Welt wir in der Kindheit ausgebildet haben und wie wir später mit entsprechenden Sichtweisen umgehen und umgehen können. Viele Menschen sehen darin eine besondere Herausforderung, wenn ihnen etwa bei den eigenen Kindern Weltbilder oder Schöpfungsvorstellungen begegnen, die sie für sich selber doch als überwunden ansehen. Die lebensgeschichtliche Verbindung zur Kindheit erklärt auch, dass das Verhältnis zwischen Schöpfung und Evolution heute gerade im Blick auf Erziehung und Bildung zum Problem wird. Denn hier muss eine Antwort auf die Frage gefunden werden, wie mit den Weltbildern von Kindern umgegangen werden soll und welche Bildungsangebote Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Deshalb werden in diesem Buch auch pädagogische und religionspädagogische Fragen Platz finden müssen.“ (7f.) Einen guten ersten Überblick verschafft die Lektüre der zehn zusammenfassenden Thesen am Schluss des Bandes (107-110).

Sodann sei auf das im Verlag Ferdinand Schöningh als UTB (ISBN 3-8252-3553-6) in der Reihe „Grundwissen Theologie“ erschienene informative Buch **Der historische Jesus: Eine Einführung** von Angelika Strotmann hingewiesen. In ihrer Einführung aus biblisch-theologischer Sicht beschreibt die Verfasserin zunächst ihre wissenschaftliche Position und den Aufbau des Bandes: „Das Buch beginnt ganz klassisch mit einem geschichtlichen Überblick über die historische Jesusforschung von ihren Anfängen, Ende des 18. Jh., bis heute. Es will heutige Leserinnen und Leser darauf aufmerksam machen, dass sich die Frage nach dem historischen Jesus nicht von selbst versteht, sondern ein Kind der Aufklärung ist und sowohl mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften in Verbindung steht, als auch mit der Hochschätzung der Vernunft gegenüber der Offenbarung und der Befreiung des menschlichen Individuums von autoritären Strukturen. Der Überblick will aber auch zeigen, dass die unterschiedlichen Antworten auf diese Frage zeit- und kulturbedingt sind und es bleiben werden – was selbstverständlich auch für dieses Buch gilt. Nach diesem hermeneutisch wichtigen Kapitel beschäftigt sich das *zweite Kapitel* mit den Grundlagen jeder historischen Jesusforschung, den literarischen und nichtliterarischen Quellen über Jesus von Nazaret. Darin werden die bisher bekannten Quellen einschließlich außerkanonischer Quellen vorgestellt, ihr Quellenwert wird u.a. im Vergleich mit nichtjüdischen und nichtchristlichen antiken Quellen diskutiert und am Schluss steht eine Einführung in die Kriterien der Jesusforschung. Das *dritte Kapitel*

geht dann einen ersten Schritt auf den historischen Jesus zu und diskutiert die biographischen Grunddaten Jesu, soweit wir sie erheben können. Neben Informationen über Herkunft und Familie, Zeit und Orte seines öffentlichen Wirkens sowie die wichtigsten Daten zu seinem gewaltsamen Tod gehören dazu auch Überlegungen zu den in den Quellen stark legendarisch eingefärbten Geburtserzählungen. Das *vierte Kapitel* führt in die geographische, politisch-wirtschaftliche und religiös-kulturelle Lebenswelt Jesu ein. Im Zentrum steht seine lebenslange, von seinen Zeitgenossen nie hinterfragte Zugehörigkeit zum jüdischen Ethnos (= Volk), an der gegen alle christlichen Vereinnahmungsversuche festzuhalten ist. Auf diesem Hintergrund sind dann auch die folgenden fünf Kapitel zu lesen, die das inhaltliche Zentrum des Buches bilden. Dabei rahmen das fünfte und neunte Kapitel die Kap. 6 - 8. Während das *fünfte Kapitel* die Begegnung Jesu mit Johannes dem Täufer und dessen Einfluss auf Jesus als entscheidenden Beginn für sein öffentliches Wirken versteht, nimmt das *neunte Kapitel* Jesu gewaltsames Ende in den Blick. Beide Kapitel fragen zugleich nach den Ursachen und Gründen für den Anfang wie für das Ende von Jesu öffentlichem Wirken. Die *Kap. 6 - 8* versuchen nun darzustellen, dass die Besonderheit dieses Wirkens in Jesu besonderem Charisma lag, in einer sehr engen Verbindung von Lehren und Handeln, Reden und Tun, die sich wechselseitig interpretierten und bestärkten: Jesu uneingeschränkte Zuwendung zu allen Menschen des jüdischen Volkes, insbesondere zu den Marginalisierten, machte das von ihm verkündete nahe gekommene Königreich Gottes körperlich, geistig und seelisch erfahrbar (*siebtes Kapitel*). Umgekehrt weckte die Verkündigung dieses die gegenwärtigen Königreiche transzendierenden Gottesreiches (*sechstes Kapitel*) bei denen, die Jesu Zuwendung erfuhren, eine neue Hoffnung und einen neuen Glauben an die alles verwandelnde Kraft Gottes. Beides zusammen motivierte im besten Fall zur Umkehr und zu einem Leben, das sich am Ethos des Gottesreiches orientierte. Dass dieses Ethos, das Jesus selbst lebte und von seinen SchülerInnen forderte, nicht von ihm selbst erfunden worden ist, wie immer noch in der Literatur behauptet wird, versuche ich im *achten Kapitel* zu zeigen. Im Zentrum dieses Ethos stand der Willen Gottes, wie er in den Schriften Israels, vor allem in der Tora grundgelegt ist. Sie waren für Jesu Leben und seine Lehre Quelle, Orientierung und Inspiration. Das Buch endet mit der Passion Jesu und der Diskussion über Ursachen und Gründe für seine Hinrichtung von jüdischer wie römischer Seite (*neuntes Kapitel*). Drei nicht nur historische, sondern im engeren Sinn christologische Fragen werden aus Platzgründen nicht behandelt: Wie bzw. als was Jesus sich selbst sah. Ob und in welchem Sinn Jesu AnhängerInnen, SchülerInnen und GegnerInnen ihn für den Messias / Christos, den Menschensohn oder gar für *den* Sohn Gottes gehalten haben. Wie die Auferstehungserfahrungen der SchülerInnen Jesu historisch einzuschätzen und zu deuten sind. Abgesehen davon, dass die erste Frage historisch so gut wie nicht zu beantworten ist, gehen die beiden ersten Fragen auch über die Möglichkeiten dieses Buches hinaus, da geklärt werden müsste, was zur Zeit Jesu unter Messias / Christos, Menschensohn oder Sohn Gottes verstanden wurde, auf welche Traditionen diese Begriffe sich bezogen, welche Rolle die unterschiedlichen jüdischen und nichtjüdischen Kontexte bei ihrer Anwendung auf Jesus spielten. Einzig die Deutung Jesu als Messiasprätendent durch AnhängerInnen und Gegner wird im Zusammenhang mit seinem Kreuzestod kurz angeschnitten. Leider muss auch die Frage nach den Auferstehungserfahrungen seiner JüngerInnen wegfallen, obwohl sie *das* Grunddatum für die Entstehung des Christentums sind.“ (11ff.) Nachdenkenswert sind ihre Ausführungen zu der Frage „historischer“ oder „erinnerter“ Jesus: „Gegenwärtig wird in der Jesusforschung darüber gestritten, ob die Wendung ‚historischer Jesus‘ mitsamt dem dahinter vermuteten hermeneutischen Konzept nicht überholt sei, da sie dem heutigen erkenntnis-

theoretischen und geschichtshermeneutischen Stand nicht mehr entspreche. Ihre Stelle soll das vom britischen Neutestamentler James D.G. Dunn ins Spiel gebrachte Konzept des ‚erinnerten Jesus‘ einnehmen. Dunn schenkt der in der historisch-kritischen Exegese schon lange beobachteten Entstehung der Evangelien aus mündlicher Überlieferung größere Beachtung als bisher. Ausgangspunkt dieser Überlieferung sind dabei für ihn die Erinnerungen der JüngerInnen Jesu, die wesentlich durch den *Eindruck* („impact“) geprägt sind, den Jesus bei ihnen während seines Lebens, also vor Ostern, hinterlassen und der sie zum Glauben geführt hat. Hinter die Erinnerungen der Apostel, die in den synoptischen Quellen zugänglich sind, kommt die Jesusforschung nicht zurück, so dass sie keinen anderen Jesus finden kann, als den, der bei seinen Jüngerinnen und Jüngern Glauben geweckt hat. Einen vom Glauben seiner AnhängerInnen unabhängigen Jesus gibt es nach Dunn nicht. Trotz des konstruktiven Charakters der Kategorie Erinnerung ist Dunn von der hohen Zuverlässigkeit mündlicher Überlieferung überzeugt, die nach dem von ihm übernommenen Modell vor allem im Grundbestand zu erkennen ist, während die konkreten Ausgestaltungen voneinander abweichen können. Daraus folgt ganz wesentlich für ihn, dass es zwischen dem durch den historischen Jesus ausgelösten glaubenden Eindruck der JüngerInnen Jesu und den nachösterlich weitergegebenen Traditionen keine Diastase gibt. Das Konzept des erinnerten Jesus, insbesondere das Modell mündlicher Überlieferung, halte ich im einzelnen für sehr anregend und weiterer Forschungen wert, die grundsätzliche Kritik, die damit an der Kategorie ‚historischer Jesus‘ geübt wird, kann ich dagegen nicht nachvollziehen. Weder vermittelt die Rede vom historischen Jesus per se ‚die Illusion von einem ‚objektiven‘ Gegenstand der Erkenntnis‘, noch behaupten alle ihre Vertreter die grundsätzliche Verschiedenheit des historischen Jesus von dem durch den Glauben vermittelten Jesus. Überzogen ist auch die Behauptung, dass gerade die Kategorie der Erinnerung zum Ausdruck bringe, ‚dass historisch-kritische *Rekonstruktionen* der Person Jesu immer auch *Konstruktionen* sind, in die die Interpretationen und das Wirklichkeitsverständnis derjenigen, die Jesusbilder zeichnen, einfließen‘. Das hier mit dem Erinnerungskonzept exklusiv verbundene hermeneutische Bewusstsein gibt es schon lange, auch in der Exegese. Man lese nur Rudolf Bultmanns berühmten Aufsatz von 1957 ‚Ist voraussetzungslose Exegese möglich?‘ Schließlich gehen sowohl James Dunn als auch diejenigen, die sein Konzept des erinnerten Jesus übernehmen, wie z.B. Wolfgang Stegemann und Jens Schröter, in ihren Jesusbüchern durchaus hinter die Quellen und ihre Überlieferungen zurück. D.h. sie gehen selbstverständlich von einer historischen Referenzgestalt aus, die nicht identisch ist mit ihrer Darstellung in den Quellen, und diskutieren, wie alle anderen JesusforscherInnen auch, ob und wenn ja inwieweit ein Jesus in den Mund gelegter Ausspruch auf ihn zurückgehen kann oder nicht, welches Ereignis oder welche Erfahrungen sein öffentliches Wirken als Verkünder des Gottesreiches ausgelöst haben könnte(n) u.v.m. Die Erinnerungskategorie hat zu Recht ab den 90er Jahren in den Kulturwissenschaften an Bedeutung gewonnen, weil sie auch weit über die Interpretation antiker Texte hinaus eine äußerst hilfreiche hermeneutische Kategorie ist. Es gilt daher sie in das Konzept des historischen Jesus zu integrieren, nicht aber sie grundsätzlich diesem Konzept entgegenzusetzen oder es gar zu ersetzen.“ (18f.)

Eine ausführliche Bearbeitung der christologischen Fragen, die im soeben erwähnten Buch nicht behandelt werden, bietet der in derselben Reihe bei Ferdinand Schöningh als UTB (ISBN 3-8252-3554-3) erschienene Band **Christologie** von Bernhard Nitsche. Das Profil seiner Einführung aus systematisch-theologischer Sicht liegt nach

Ansicht des Verfassers darin, „die ‚Essentials‘ zu benennen, die für jede christologische Reflexion hilfreich und notwendig sind. Angesichts der Vervielfachung der Lebenszusammenhänge und der gesellschaftlichen Kontexte, in denen Christinnen und Christen ihr Bekenntnis zu Jesus Christus artikulieren und reflektieren, kommt es material darauf an, ein notwendiges Basiswissen bezüglich der Grundthemen der christologischen Glaubensreflexion zu eröffnen. Methodisch geht es entsprechend um eine Basis-Kompetenz zur Einordnung von christologischen Konzepten, sowie ihrer zentralen Anliegen und Konstruktionsprinzipien. Inhaltliche und methodische Kriterien wollen in diesem Zusammenhang die Fähigkeit eigenständiger Urteilsbildung unterstützen. Um ein Gespür für die Vielfalt der Kontexte und Sprechversuche zu erschließen, in denen Menschen heute ihr Bekenntnis zu Jesus Christus reflektieren, bedarf es gezielt auch des ‚Blicks über den eigenen Tellerrand‘. Exemplarisch kann die bisher dominante genetisch-geschichtliche Hermeneutik, die auf die europäische und männliche Bekenntnisreflexion fokussiert war (‚Eurozentrik‘, ‚Androzentrik‘), überschritten werden. Das Bewusstsein für die Kontextbindung kann durch Hinweise auf die kulturellen und sozialen Voraussetzungen der christologischen Modellbildung wachsen. Mit der Ausgestaltung sehr unterschiedlicher Formen des gläubig-existenziellen und des theologisch-nachdenkenden Bezugs auf Jesus Christus entsteht auch die Aufgabe, zu zeigen, wie diese unterschiedlichen Modellbildungen bereichernd und korrigierend aufeinander verweisen können. Vor allen Dingen ist zu verdeutlichen, wie die einzelnen Ansätze im Rückbezug zur Heiligen Schrift als der verbindlichen Ur-Kunde des christlichen Glaubens (der Norm, die alles normiert, aber selbst nicht normiert wird) stehen und diese zur Sprache bringen. Des Weiteren ist die bleibende Bezugnahme für den Glaubensvollzug der Gemeinschaft der Kirche auszuweisen, auf den sich die theologische Reflexion bezieht. Für dieses Zusammenspiel ist die Unterscheidung zwischen ‚Entdeckungszusammenhang‘ und ‚Begründungszusammenhang‘ von großer Bedeutung. Historisch sind auch die Rahmenbedingungen und Eckdaten des Lebens Jesu zu berücksichtigen, die einen sachlichen ‚Bestimmungszusammenhang‘ bilden. Denn jede systematische Begründung setzt den realgeschichtlichen Inhalt und die mit historischer Vernunft geleistete Plausibilisierung von Zusammenhängen voraus. Eine Flucht in eine rein interne, nur auf den Binnendiskurs ausgerichtete Auslegung des christlichen Glaubens, ist der dogmatischen Reflexion um ihrer Rationalität willen nicht erlaubt.“ (13f.) Das vorliegende Buch ist in zehn Kapitel gegliedert: I Exposition: Grundlegung einer Lehre von Jesus Christus in Kontexten – Neue Unübersichtlichkeit oder veränderte Vernetzung?, II Person und Botschaft Jesu, III Der Jude Jesus in jüdischer und christlicher Sicht, IV Grundfragen der christologischen Dogmengeschichte, V Menschwerdung Gottes: Kann Gott weltfähig sein?, VI Kreuz und Erlösung: ‚Braucht Gott Opfer‘?, VII Auferweckung und Vollendung: ‚Alles nur Illusion‘?, VIII Typen der Christologie in Tradition und Gegenwart, IX Christologie aus der Perspektive von Frauen sowie X Menschliche Identität in der Begegnung mit Jesus Christus.

Das Ganze des christlichen Glaubens behandeln ist die Intention des aus einer tiefen mystischen Perspektive heraus im Gütersloher Verlaghaus (ISBN 3-579-08148-9) verfassten „Heidelberger Katechismus“ von Gerd Theißen mit dem Titel **Glaubenssätze. Ein kritischer Katechismus**. Wie sein vor 450 Jahren erschienenes Urbild, der Heidelberger Katechismus von Zacharias Ursinus, ist auch Theißens Katechismus von reformierter Tradition geprägt und will im christlichen Glauben eine dem zeitgenössischen Menschen zugängliche Weisheit erschließen. Er ist in drei große Kapitel gegliedert: I. Meditationen über Gott (49-156), II. Meditationen über Jesus

(159-252) und III. Meditationen über den Geist (255-428) und gibt Antwortversuche auf insgesamt 235 Fragen. In dem sehr persönlichen Vorwort beschreibt der Verfasser seine konsensorientierte Absicht: „Diese ‚Glaubenssätze‘ sind ein Versuch, den christlichen Glauben in meditativen Texten zusammenzufassen, die dazu einladen, kontemplativ betrachtet zu werden. Religiöse Wahrheit ist auf Kontemplation angewiesen und darin ästhetischer und ethischer Erkenntnis vergleichbar. Ein Buch über Malerei setzt voraus, dass man Bilder auf sich einwirken lässt, ein Buch über Ethik, dass man sich mit moralischen Fragen auseinandersetzt. Diese Glaubenslehre will dazu anregen, über Grund- und Grenzfragen des Lebens nachzudenken. Sie ist wie ein Katechismus in Fragen und Antworten gegliedert. Ich habe mich bemüht, jede Einheit so zu formulieren, dass sie in sich verständlich ist und möglichst auch für sich gelesen werden kann. In Sinnzeilen gegliederte meditative Texte erinnern an Gedichte. Manche sind von Bildern bestimmt, andere von Reflexion, einige wollen informieren, einige auch kritisieren. Sie stehen für einen Protestantismus, der die moderne Welt als Herausforderung begreift, den christlichen Glauben immer wieder neu zu formulieren. Überall müssen wir zwischen dem traditionellen Glauben und dem, was wir in ihm heute an Wahrheit und Sinn entdecken, unterscheiden. In möglichst knappen Aussagen habe ich für mich niedergeschrieben, was mir am christlichen Glauben wichtig ist. Übereinstimmung mit mir hat Vorrang vor der Übereinstimmung mit Dogmen und Kirchen. Doch ein Protestant steht mit solch einer Überzeugung nicht am Rande seiner Kirche, sondern mitten in ihr. Der Protestantismus ist eine Religion der Freiheit und Vernunft. Diese Glaubenslehre ist daher trotz ihres persönlichen Charakters konsensorientiert: Sie knüpft an die Tradition an und gibt ihr nicht vorschnell den Abschied. Auch Trinität, Zwei-Naturen-Lehre und Sühnetod Jesu werden als sinnvolle Bilder gedeutet. Konsens kann man ferner nur formulieren, wenn man nicht nur die eigene Glaubensgemeinschaft im Blick hat, sondern auch andere Konfessionen und Religionen, vor allem aber die vielen Menschen, die fern von jeder Religion leben. Dieses Buch wirbt um Verstehen und Respekt für den Glauben auch dort, wo er keine Zustimmung erfährt. Konsensorientiert ist auch der Rückgriff auf die Bibel. Sie ist der jüdischen, christlichen und islamischen Religion gemeinsam und gehört zu den Grundtexten unserer Kultur. Oft gilt die Liebe zu ihr als Zeichen einer konservativen Theologie. Liberale Theologen suchen dagegen Evidenzquellen gerne außerhalb der Bibel – in Philosophie und Wissenschaft, Natur und Kunst, Sakramenten und Symbolen, in Ethik und Mystik. Dieses Buch steht in der Tradition der liberalen Theologie, aber unterscheidet sich von ihr durch Liebe zur Bibel. Die Sprache der Bibel kann Tiefendimensionen religiöser Erfahrung erschließen, ihre Sprachkraft ist gewaltig. Einiges wird umstritten bleiben. Nicht alle werden bei der Frage nach Gott ihren Ausgangspunkt bei menschlichen Erfahrungen nehmen, aber sie werden eine Hochschätzung des ‚Wortes‘ finden, das den Menschen mit Gott konfrontiert. Nicht alle werden meine Entmythologisierung biblischer Aussagen von Christus akzeptieren, aber das Bild von Jesus schwimmt nicht im Nebel moderner Skepsis. Nicht alle werden meine evolutionäre Sicht von Welt und Religion teilen, aber auch unabhängig von ihr gelten die ‚kleinen Erzählungen‘ und Bilder der Bibel als vollwertiger Ausdruck des Glaubens. Nicht alle werden meine pluralistische Religionstheologie bejahen, aber interreligiöse ‚Schnellreligionen‘, die Differenzen überspringen, lehne ich ab. Nicht alle werden den Heiligen Geist auch in anderen Religionen und bei Nichtchristen wirken sehen, aber sie werden kein Kulturchristentum ohne Profil finden. Nicht alle werden der Mystik einen so zentralen Ort einräumen. Aber Mystik ist im Zentrum christlichen Glaubens verwurzelt. Sie findet sich z. B. auch bei dem orthodoxen Lutheraner Paul Gerhardt und dem reformierten Pietisten Gerhard Tersteegen. Die Aufzählung möglicher Irritationen zeigt: Dieser ‚Katechismus‘ stammt von einem

liberalen Protestanten. Ich mache keinen Hehl daraus, dass ich die Familien- und Sexualmoral der katholischen Kirche für unglaubwürdig halte und den protestantischen Fundamentalismus für Obskurantismus. Diese Glaubenssätze stehen auf dem Boden der modernen Welt, in der jeder Einzelne selbst bestimmen muss, was er glaubt und was er nicht glaubt, was er für sein Handeln für verpflichtend hält und was nicht. Nur so kann man heute glaubwürdig um Konsens werben. Auch theologiegeschichtlich ist dieser Katechismus konsensorientiert: Er setzt die Tradition der liberalen Theologie von G. E. Lessing, F. D. Schleiermacher und A. Schweitzer fort, aber verbindet sie mit Gedanken der so genannten ‚Kerygmatheologie‘ von K. Barth und R. Bultmann. Katholische Religionsphilosophen haben Spuren hinterlassen, aber auch die ökumenische Sozialethik. In meditativen Texten kann verbunden werden, was sonst als Gegensatz aufeinander prallt. Es handelt sich um einen ‚Katechismus‘, der das Ganze des christlichen Glaubens behandelt. Fragen und Antworten knüpfen an die Katechismusform an. Zwar soll er nicht dem Unterricht von Konfirmanden dienen, er wendet sich an Erwachsene. Wenn er als Textbuch für Gesprächsgruppen und für das persönliche Nachdenken über letzte Fragen des Lebens dient, hat er seinen Zweck erfüllt. Wenn er manchem hilft, das Christentum zu entdecken oder wieder zu entdecken, wäre das in meinem Sinne. Aber auch, wenn er säkularisierten Menschen hilft, besser zu verstehen, was einen modernen Christen bewegt, auch wenn er dessen Christentum nicht teilt, wäre das sehr viel.“ (11ff.) Eine ungewöhnliche, aber sehr ansprechende Glaubenslehre!

Den unterschiedlichen Achsen und Dimensionen von Gerechtigkeit wird aus der Perspektive der Kerndisziplinen der protestantischen Theologie und ihrer spezifischen philologischen, historischen, philosophischen sowie kultur- und sozialwissenschaftlichen Methoden in dem von Markus Witte in der Reihe „Themen der Theologie“ im Verlag Mohr Siebeck als UTB (ISBN 3-8252-3662-5) herausgegebenen Band **Gerechtigkeit** nachgegangen. Dabei zeigt sich, dass „bereits in den verschiedenen narrativen, prophetischen, rituellen, weisheitlichen und rechtlich-ethischen Passagen des Alten Testaments Gerechtigkeit ein roter Faden ist. Dessen Anfänge liegen zu wesentlichen Teilen in einem Weltordnungsdenken, das für das alte Mesopotamien, Kleinasien und Ägypten sowie für das archaische Griechenland nachweisbar ist. Daher ist den alttestamentlichen Ausführungen zur Gerechtigkeit ein Beitrag zur altvorderorientalischen Rechtsgeschichte vorangestellt. In diesem führt *Guido Pfeifer* am Beispiel der ältesten literarisch erhaltenen Rechtstexte aus Mesopotamien in Grundbegriffe des Gerechtigkeitsdiskurses wie Recht und Gesetz, politische, soziale und legislative Gerechtigkeit sowie das Verhältnis göttlicher und menschlicher Garantie und Durchsetzung von Gerechtigkeit ein. Eine zentrale Rolle spielt dabei der ‚Codex‘ des babylonischen Königs Hammurabi (Hammurapi) aus dem frühen 18. Jahrhundert v. Chr., der seit seiner Entdeckung, einschließlich seines Bildprogramms, wie es auf der 1902 gefundenen Susa-Stele zu sehen ist, als altorientalisches Musterbeispiel für eine Rechtssammlung und für die Vorstellung einer schöpfungsmäßig in den Kosmos eingesenkten Weltordnung gilt.“ (3f.) Lesenswerte Kapitel tragen aus alttestamentlicher Sicht Markus Witte („Von der Gerechtigkeit Gottes und des Menschen im Alten Testament“), aus neutestamentlicher Sicht Lukas Bormann („Gerechtigkeitskonzeptionen im Neuen Testament“), aus kirchengeschichtlicher Sicht Volker Leppin („Gerechtigkeit‘: Entwicklungslinien in der Kirchengeschichte“) aus systematisch-theologischer Sicht Elisabeth Gräß-Schmidt („Gerechtigkeit systematisch-theologisch“), aus religionswissenschaftlicher Sicht Bärbel Beinhauer-Köhler („Gerechtigkeit‘ als religiöses Konzept und seine Varianten im Islam“) sowie aus prak-

tisch-theologischer Sicht Ursula Roth („Gerechtigkeit – Thema und Reflexionsperspektive der Praktischen Theologie“) bei. Eine ausgezeichnete Zusammenschau bietet Markus Witte am Schluss des Buches unter der Überschrift „Bilder und Bildung der Gerechtigkeit“ (217-227)!

Ein äußerst wichtiges und vieldiskutiertes Spezialthema der Frage nach Gerechtigkeit behandelt Herbert Rommel in seinem im Verlag Ferdinand Schöningh als UTB (ISBN 3-8252-3479-9) erschienenen Studienbuch **Mensch – Leid – Gott. Eine Einführung in die Theodizee-Frage und ihre Didaktik**. In der Einleitung „Leid und Gott“ führt der Verfasser u.a. zu einer leidinhärenten Gottes-Dialektik aus: „Im Zusammenhang mit der Rekonstruktion des Theodizee-Problems haben wir uns auf den phänomenalen Tatbestand bezogen, dass es Leid in der Welt gibt. In Bezug auf das Leid lässt sich aber noch ein zweiter phänomenaler Befund erheben: Dort, wo in Leidsituationen Menschen dazu gedrängt werden, die Frage nach Gott zu stellen, zeigt sich eine *Dialektik*, die spezifisch für die Art und Weise ist, wie Menschen sich in leidvollen Lebenslagen verhalten. Zum einen gibt es diejenigen, die die Frage nach Gott negativ beantworten. Sie entscheiden sich für den Atheismus. Zum anderen ist aber auch eine umgekehrte Verhaltensweise feststellbar: Menschen vertrauen sich im Leid Gott an und hoffen, von ihm in irgendeiner Weise getröstet bzw. gerettet werden zu können. Beide Einstellungen verhalten sich zueinander *konträr*. Stellt man also das Problem des Leides in eine direkte Relation zur Frage nach Gott, so ist zu beobachten, dass es, man könnte sagen, eine *leidinhärente Gottes-Dialektik* gibt. Diese Dialektik ergibt sich zum einen aus dem *relativ hohen Druck*, in existentiellen Leidsituationen die Frage nach Gott zu stellen. Zum anderen resultiert diese Dialektik aber auch aus den *widersprüchlichen Möglichkeiten*, in leidvollen Lebenslagen die Gottesfrage zu beantworten: eben einen Gottesglauben oder eine Gottlosigkeit zu favorisieren. Eine solche *Gottes-Dialektik* ist mit Leidsituationen auf das Engste verbunden. Sie ist ihnen *inhärent*. Welche letzten Gründe für die jeweilige Entscheidung dann eine vorzügliche Rolle spielen, ist hier nur schwer auszumachen. Einfluss nehmen dürften unterschiedliche Weltbildkonzepte, verschiedene Lebenserfahrungen und selbst getroffene Grundentscheidungen. Diese müssen nicht einmal auf rationale Argumente zurückführbar sein. Am Ende einer vielleicht nur vordergründigen Argumentationskette könnten Empfindungen und Ahnungen stehen, die sich rational nicht mehr verbalisieren lassen. Diese Situation, dass subjektive Hintergrundannahmen kaum einholbar sind, führt letztlich dazu, dass die Gottes-Dialektik, von der wir gerade gesprochen haben, *prinzipiell und rational nicht aufgelöst* werden kann.“ (20) So dann beschreibt er den Aufbau seines spannenden Buches: „Von der leidinhärenten Gottes-Dialektik lassen wir uns den *Gedankengang* und die *Gliederung* des Theodizee-Themas vorgeben: Der Einstieg im 1. Kapitel ist *empirisch*. In einem ersten Zugang geht es um die Frage, wie Gott im Denken bzw. in den Weltbildern heutiger Jugendlicher vorkommt. Bewusst wählen wir keinen fachwissenschaftlichen, sondern einen empirisch-didaktischen Zugang zur Thematik. Wir halten uns hier also an den Primat des Didaktischen. Eine strukturgebende Funktion übernimmt die leidinhärente Gottes-Dialektik dann in den beiden folgenden Teilen: Im II. Kapitel werden vier Autoren dargestellt, die die *Gottes-Dialektik zum Atheismus hin* auflösen, im III Kapitel geht es um weitere vier Autoren, die ihre *Dialektik zum Theismus hin* entscheiden. Die dialektische Gedankenführung läuft also zuerst ‚Vom Leid zur Gottlosigkeit‘ (II. Kapitel) und dann konträr dazu ‚Vom Leid zum Gottesglauben‘ (III. Kapitel). Die wichtigsten Argumentationen zum Theodizee-Problem, die in diesen beiden Teilen vorkommen, werden im IV. Kapitel in eine *standardisierte Form* gebracht und einer

*kritischen Erörterung* zugeführt. Hier soll es ausdrücklich nicht darum gehen, die Theodizee-Frage in irgendeiner Weise vorab zu entscheiden. Das wäre theologisch bzw. philosophisch auch gar nicht möglich. Beabsichtigt ist lediglich, dem Leser Argumentationstypen vorzustellen, die ihn in die Lage versetzen, anhand argumentativer Leitlinien *sich selbst positionieren* zu können. Die beiden bisher entwickelten Gedankenstränge, nämlich der religionssoziologische und der theologisch-philosophische Zugangsweg, werden im V. Kapitel dann wieder aufgenommen und unter einer *didaktischen Perspektive* reflektiert. Ausgehend von der didaktischen Fragestellung, *wie das Theodizee-Problem unter aktuellen Kontextbedingungen unterrichtlich behandelt* werden kann, werden *Elementarisierungen zu verschiedenen Argumentationstypen* vorgestellt. Wichtig wird es in diesem Kapitel sein, die didaktische Frage nach denjenigen Themen und Vorgehensweisen zu stellen, die an die kognitiven Voraussetzungen heutiger Jugendlicher anschlussfähig sind. Der Gedankengang schließt mit einer Reflexion zu der Frage ab, *welche religiösen Kompetenzen* Schülerinnen und Schüler in einem Unterricht erwerben sollten, in dem das Theodizee-Problem thematisiert wird: *Geht es darum, im Religionsunterricht eine Gottesbeziehung zu erschließen, oder kann realistischer Weise nur das Ziel erreicht werden, die Frage nach Gott in einem reflexiven Sinne zu stellen, um damit das Gottesthema bei Jugendlichen wenigstens wach zu halten?*“ (20f.) Insgesamt liegt hier eine gelungene systematische und didaktische Hilfestellung vor!

In der Reihe „Basiswissen Theologie und Religionswissenschaft“ ist im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht als UTB (ISBN 3-8252-3748-6) der empfehlenswerte Band **Systematische Theologie: Ethik. Eine christliche Theorie vorzuziehenden Handelns** von Markus Mühlhng erschienen, der auf der These beruht, dass Ethik und Dogmatik nicht verschiedene inhaltliche Bereiche der Systematischen Theologie bilden, sondern verschiedene Perspektiven auf den einheitlichen Gegenstandsbereich der Systematischen Theologie abbilden, und der deshalb im Prinzip ohne Vorkenntnisse genutzt werden könne. In seiner Einleitung beschreibt der Verfasser den Aufbau wie folgt: „Das vorliegende Buch stellt Wissen für eine Basiskompetenz bereit, die zur kompetenten Befähigung systematisch-theologischer Arbeit aus der Perspektive der Ethik beiträgt. Dieser Weg kann auf unterschiedliche Art und Weise gegangen werden. Er könnte sich exemplarisch an einzelnen materialetischen Fragen orientieren und versuchen, ausgehend von einzelnen Handlungsproblemen der Ethik, einige grundlegende ethische Sachverhalte herauszustellen. Dieses Verfahren hätte aber mehrere große Nachteile: Es müssten Handlungsfelder gewählt werden, deren ethische Probleme längerfristig bestehen. Es müssten ferner solche Probleme ausgewählt werden, die auch verstehbar wären, ohne in die jeweiligen nicht ethischen Sachproblematiken der Handlungssituation einführen zu müssen. Und es müsste doch wieder eine ethische Basiskompetenz hinsichtlich ethischer Argumentationsstrategien vorausgesetzt werden. Aus den genannten Schwierigkeiten empfiehlt sich diese Herangehensweise für eine Basisinformation nicht. Stattdessen sollen – ausgehend von einer Analyse des Handlungsbegriffs – verschiedene grundsätzliche Probleme der Ethik als Theorie des vorzuziehenden oder vorzüglichen Handelns besprochen werden. Dabei ist zu beachten, dass es sich dabei um Probleme handelt, die mit menschlichem Handeln als solchem verbunden sind und sich nicht nur für die Systematische Theologie stellen. Die lange Geschichte der philosophischen Ethik belegt diesen Sachverhalt zur Genüge. Um ihm Rechnung zu tragen, werden daher im gesamten Buch philosophische Problemlösungsaspekte auf theologische bezogen. Kapitel 2 beginnt mit einer relationalen Analyse des Handlungsbegriffs. Die ein-

zelen Relate, d.h. Beziehungspunkte, dienen dann im Folgenden für die Gliederung der gesamten Ethik. Dies wird jeweils grafisch an Schlüsselstellen mit einem Relationsdiagramm dargestellt. Kapitel 3 behandelt metaethische und zugleich systematisch-theologische Grundfragen. Da zur Analyse des Handlungsbegriffs das Relat natürlicher Gegebenheiten gehört, fragen die Kapitel 4 und 5 nach einer möglichen natürlichen Grundlage vorzuziehenden Handelns. Das Relat der Regeln und Pflichten des Handelns wird in den Kapiteln 6 und 7 besprochen, Ziele und Werte in Kapitel 8 sowie Erwartungen und Hoffnungen in Kapitel 9. Weitere wichtige Relate des Handlungsbegriffs sind Handlungsfolgen und -mittel, die in Kapitel 10 expliziert werden. Die wohl wichtigsten Relate des Handlungsbegriffs, die Handlungssubjekte als Personen in Gemeinschaft, sind Gegenstand der Kapitel 11 und 12. Das Buch schließt mit der Frage nach dem Verhältnis der Religionen zueinander in pluralistischen Gesellschaften in Kapitel 13. In den Kapiteln 4 bis 12 wechseln sich exemplarische Lösungsversuche der philosophischen Ethik und spezifisch theologische Lösungsversuche in der Besprechung ab. Unter Abwägung der Vor- und Nachteile werden dabei jeweils Problemlösungsvorschläge unterbreitet. Dadurch erhält dieses Buch den Charakter auch einer explizit positionalen Vermittlung von ethischem Basiswissen und trägt der Einsicht Rechnung, dass eine nicht-positionale, quasi-objektive Darstellung der Thematik der Sache sowohl der Ethik als auch der Systematischen Theologie nicht nur zuwiderlaufen würde, sondern selbst unmöglich ist. Die Leserin und der Leser sollen so in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen und der Position des Autors selbst zu einem verantwortlichen Urteil geführt werden.“ (9f.)

Zwei empfehlenswerte Neuerscheinungen zu den Psalmen gilt es anzuzeigen: Zum einen das im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17624-2) erschienene innovative Buch von Andreas Ruwe **Die Psalmen zum Betrachten, Studieren und Vorlesen. Eine textanalytische Übersetzung**, das auf eine vertiefte Begegnung mit den Psalmen der Hebräischen Bibel abzielt. Zu Recht schreibt der Verfasser in der Einleitung: „Die Rezeptionsweisen Betrachten, Studieren und Vorlesen ermöglichen ein vertieftes Verstehen; sie bestimmten denn auch das Übersetzen dieser für Spiritualität, Theologie und Liturgie zentralen Texte. Entsprechend wurde der Versuch unternommen, die individuelle Textgestalt der Psalmen durch grafische Mittel sinnfällig zu machen. Drei Hauptaspekte stehen dabei im Vordergrund: 1. *Kommunikationsformen*. Grundsätzlich sind die Psalmen Redetexte, die sich auf drei Formen von Kommunikation zurückführen lassen: Menschen richten sich an den Gott Israels; Menschen richten sich an andere Menschen – oder an Götter, an Himmel und Erde, an Boten Gottes usw. (eine Adressierung an Götter liegt wohl in Ps 58,2 vor); der Gott Israels richtet sich an einzelne oder mehrere Menschen. Zur besseren Unterscheidung dieser drei Kommunikationsformen wurde der gesamte Text der 150 Psalmen durch drei Farben markiert: blau: Passagen, die der Kommunikation ‚Mensch → Gott‘ angehören; schwarz: Passagen, die der Kommunikation ‚Mensch → Mensch‘ angehören; rot: Passagen, die der Kommunikation ‚Gott → Mensch‘ angehören. Diese drei Farben repräsentieren keine individuellen ‚Stimmen‘, sondern jene drei Grundtypen von Kommunikation. Da sehr viele Psalmen wörtliche Reden enthalten und oftmals mehrere Kommunikationsformen in sich integrieren, trägt die farbliche Kennzeichnung erheblich dazu bei, das argumentative Gefälle eines Psalms zu überblicken und bei der Lektüre präsent zu halten. 2. *Wörtliche Reden*. Die meisten Psalmen enthalten Passagen, die in wörtlicher Rede gehalten sind – längere wie kürzere, ‚echte‘ wie imaginierte. In einem Klagepsalm kommen beispielsweise die

Feinde des Beters zu Wort (z. B. in Ps 109,6-19), oder ein künftiger Dank wird vorwegnehmend ‚zitiert‘ (z. B. in Ps 35,27b). Aus der Fülle und Vielgestaltigkeit wörtlicher Reden ergibt sich die Notwendigkeit, sie zu kennzeichnen. Da uns im Psalter auch komplexere Formen wörtlicher Reden begegnen (z. B. ‚Zitat im Zitat‘, vgl. Ps 95,10b.11b), werden sie hier über die üblichen Anführungszeichen hinaus durch hellere Varianten der oben erwähnten Farben und zusätzlich durch alternative Schriftarten markiert. Wörtliche Reden sind in der Regel an einschlägigen Einleitungen („ich sagte“, „ich dachte“, „sie werden sagen“ usw.) erkennbar. In vielen Psalmen fehlen jedoch solche formale Wendungen, was mit der poetischen Gattung der Psalmen zusammenhängt. In solchen Fällen wurden wörtliche Reden mehr oder weniger direkt in den Psalm integriert; dies vergegenwärtigt sie zwar stärker, gleichzeitig erschwert dies aber für moderne Rezipienten die Identifikation solcher Passagen. Neben dem differenten Inhalt weist dann häufig nur ein von der textlichen Umgebung abweichender Gebrauch der interaktiven Personalpronomina („ich“, „du“, „wir“, „ihr“) auf das Vorliegen einer wörtlichen Rede hin. Da die Psalmen Redetexte sind, kommt gerade solchen interaktiven Signalen für das Verstehen der Texte große Bedeutung zu.

3. *Textgliederung.* Eine grafische Kennzeichnung von Sinnabschnitten erscheint für ein vertieftes Verstehen notwendig, auch wenn in den Psalmen das sonst übliche masoretische Verfahren der Textgliederung (Petucha und Setuma) keine Anwendung fand und der innere Aufbau dieser Texte in den knapp vierzig Psalmenhandschriften vom Toten Meer nur selten markiert wurde.“ (7f.) Insgesamt eine hervorragende Verstehenshilfe dieser uralten Gebets-, Meditations- und Frömmigkeitstexte! Zum anderen das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08138-0) von Andreas Nachama und Marion Gardei veröffentlichte Buch **Du bist mein Gott, den ich suche. Psalmen lesen im jüdisch-christlichen Dialog**, das ebenfalls die Leserinnen und Leser ermutigen möchte, die Psalmen neu zu entdecken „als Schatz für den Glauben, als Quelle für die eigene Spiritualität, als Basis für das persönliche oder gemeinsame Gebet“ (7). Im Vorwort zu ihrem anregenden Band schreiben die Verfasser: „Die uns überlieferten Psalmen zeugen von ungeheurem poetischen Ausdruck und reden als Gebete auf direkter Augenhöhe mit Gott: Ein Schatz der hebräischen Bibel, von dem wir als Juden und als Christen gleichermaßen zehren. Die Psalmlieder schenken uns Worte, die in geradezu archetypischen Bildern unsere innerste Befindlichkeit sprachfähig machen und sind eine Quelle lebenslanger Entdeckungen. Immer wieder, in jeder Situation und in jedem Lebensalter sprechen sie anders zu uns: ‚Du bist mein Gott, den ich suche.‘ (Psalm 63,2) So betet jemand, der Gott nahesteht und zugleich doch immer neu nach ihm fragt. Wir können Psalmen als Gebete rezitieren, weil wir unseren Glauben und unsere Lebenssituation in ihnen ausgedrückt finden. Aber auch, wenn – im Gegenteil – unsere Hoffnung und unser Vertrauen auf Gott schwach sind, wenn wir an Gott zweifeln und verzweifeln und mit eigenen Worten gar nicht mehr beten können: Dann verleihen uns die Psalmen Gebetsworte und Hoffnung, die über uns hinaus wächst. Die Psalmen zeigen, dass auch zutiefst gottgläubige Menschen in Krisen und Glaubenszweifel fallen können und dürfen. Denn Glaube ist kein Besitz, den man sich – einmal erworben – selbst erhalten könnte. Der Glaube ist wie das Leben selbst verwundbar und fragmentarisch. Und wir dürfen Gott unsere Zweifel, selbst unsere Wut sagen, ohne Angst, unverstellt aussprechen, was wir empfinden. Das können wir von den Psalmdichtern lernen. Aber auch, dass wir die Freude nicht vergessen, das Danken für alles Gelungene unseres Lebens.“ (7f.)

Schließlich soll auf den interkulturelle Impulse für deutsche Kontexte enthaltenden, im LIT Verlag (ISBN 3-643-11759-5) in neuer Auflage erschienenen Band **Den Glanz widerspiegeln. Vom Sinn der christlichen Mission, ihren Kraftquellen und Ausdrucksgestalten** von Henning Wrogemann hingewiesen werden, der in fünf Kapitel gegliedert ist: Nach der Einleitung folgen II Den Glanz widerspiegeln – von den Kraftquellen der Mission, III Ausdrucksgestalten doxologischer Mission und volkskirchliche Praxis in Deutschland – Beobachtungen und Konkretionen, IV Doxologische Mission und eine Theologie der Gelassenheit sowie V Christliches Leben in Deutschland – auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Diskussionswürdig sind nicht nur seine abschließenden Überlegungen zur symbolisch-leibhaften Orientierung und zur Kraft subkutaner Botschaften: „In diesem Buch ist viel von Ausstrahlungen und Atmosphären die Rede gewesen. Manchem Leser mag dies zu wenig konkret erscheinen. Und sicherlich ist der Ruf nach der Reform von Strukturen viel dankbarer, weil konkreter und ‚planbarer‘. Und doch glaube ich nicht, dass Gottes Verheißungen primär auf Strukturen liegen, wenn auch Strukturen sehr hilfreiche Mittel sein können. Wichtiger jedoch erscheint es mir, dass Christen / innen die ganzheitlichen Kräfte des Evangeliums neu wahrnehmen, sich ihnen aussetzen und Freude daran haben, neue Formen der Verherrlichung Gottes zu erproben. Der Leser / die Leserin möge sich fragen, was ihn / sie selbst eigentlich in Glaubensfragen ‚überzeugt‘ habe? Welche oft subkutanen, unbewussten, vorbewussten Botschaften haben wir intuitiv wahrgenommen, noch bevor das klare Licht gedanklicher Reflexion und damit Ordnung in unserem Geist aufgeschienen ist? In Sachen missionarische Ausstrahlung jedenfalls scheinen mir die subkutanen Botschaften elementar wichtig zu sein. Wie also kann es gelingen, dass Christen / innen sich mit den Augen der anderen wahrzunehmen lernen? Die besten Einladenden zu Veranstaltungen im Umfeld von Kirchengemeinden sind meiner Erfahrung nach solche Menschen, die sich gerade im Dunstkreis der Gemeinde bewegen, aus welchen Gründen auch immer, und mit dem christlichen Glauben noch wenig zu tun haben, denn sie sind die unverdächtigsten ‚Zeugen‘ gegenüber denen, die auf Distanz zu Kirche, Gemeinde und Glauben sind. Sie reden die einfache Sprache, noch nicht theologisch angereichert, sie sehen oft die praktischen Dinge des Lebens viel klarer, als Menschen, die von gemeindlichen Selbstverständlichkeiten her denken. Missionarische Arbeit wird daran hängen, viele solche Menschen im Umfeld der Gemeinden zu haben und mit ihnen einen Weg zu beginnen, sie zu beteiligen, mit ihnen neue Dinge auszuprobieren. Die Chancen sind in den Kontexten Deutschlands nach wie vor vergleichsweise gut. Es lohnt sich, sie neu zu entdecken.“ (280)

## 5. Didaktische Materialien

Ekkehard Stier hat im Rahmen einer Koproduktion der Verlage Deutsche Bibelgesellschaft (ISBN 3-438-04682-6) und Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4158-2) den **Bibelatlas elementar** veröffentlicht, der die wichtigsten Themen der biblischen Überlieferung auf je einer Doppelseite vorstellt mit hilfreicher geographischer und zeitlicher Einordnung der biblischen Geschichten sowie kleinem Begriffslexikon und Personen-, Orte- und Bibelstellenverzeichnis. Die insgesamt neun Karten thematisieren Abraham und seine Nachkommen; den Auszug aus Ägypten; die Landnahme; die Entstehung des Königtums; die Reichsteilung; das Exil; Jesus Christus; die Ausbreitung des Christentums und Paulus. Um mit dem Atlas noch vielfältiger arbeiten zu können, empfiehlt sich für Lehrkräfte und Leitende von gemeindlichen Gruppen und Kreisen sehr die parallele Anschaffung des Materialheftes **Bibelatlas elementar**

**Begleitmaterialien** (ISBN 3-438-04683-3 und 3-7668-4207-7), das ein methodisch breit gefächertes Arbeitsmaterial zur Verfügung stellt. Es hilft das Wissen um die Inhalte biblischer Geschichten und die Orte zu erarbeiten, zu vertiefen oder anzuwenden.

In der bewährten Reihe „ReliBausteine primar“ ist von Michael Landgraf im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4219-0) der Band **Religionen der Welt. Judentum und Islam, Hinduismus, Buddhismus und Naturreligionen begegnen** erschienen mit Einführung zur interreligiösen Fragestellung „Was glauben die anderen?“ und „Wie kann ich mich in der Vielfalt der Religionen orientieren?“ sowie einer Fülle von didaktischen Materialien und Kreativideen. Ein sehr gut für die Grundschule und Orientierungsstufe geeignetes Buch!

Spannendes, sehr aktuell aufbereitetes Material für den Unterricht in der Oberstufe enthält das im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4227-5) erschienene Materialheft **Thema Ethik** von Peter Kliemann in Zusammenarbeit mit Andreas Reinert. Es bietet anregende Texte, Fotos, Bilder, Cartoons, Impulse zu den Themen „Handeln ist menschlich, „Was nützt das?“, „Das moralische Gesetz in mir“, „Wonach alles strebt“, „Lasst uns darüber reden“, „Der Dekalog“, „Die Bergpredigt“, „Ethik + X“ sowie „Mobbing, Sex und Pünktlichkeit“.

Das im Don Bosco Verlag (ISBN 3-7698-1940-3) erschienene Praxisbuch zur religiösen Erziehung im Kindergarten von Monika Arnold trägt den Titel **Hat Gott auch Hände?** und konzentriert sich auf die „Fragen nach dem Sinn“ und die „philosophisch / theologischen Fragen“ von Kindern. Es eignet sich gut, um mit Kindern unter Bezug auf biblische Geschichten sowie Elemente aus der christlichen Symbolik und Tradition eigene Denk- und Antwortversuche zu entwickeln und gemeinschaftlich auf immer neue Lösungsmöglichkeiten zu kommen. Es integriert kindertheologische Erkenntnisse und ist in drei Abschnitte gegliedert: „Gott kann ich immer trauen: Kinderfragen nach der Allmächtigkeit Gottes“, „Gott wirkt in meiner Welt: Kinderfragen nach dem Wohnort und Wirken Gottes“ und „Wo ist Gott? Kinderfragen in Grenzsituationen“. Kinderfragen nach Gott thematisiert auch das im Gabriel Verlag / Thienemann Verlag (ISBN 3-522-30255-5) erschienene Bilderbuch **Die große Suche** von Jörg Isermeyer mit Illustrationen von Katharina Bußhoff, in dem Max von „Warum ist der Himmel blau?“ bis „Warum ist das Gras grün“ seine Mutter mit Fragen löchert und sich angesichts der seufzend gegebenen Antwort „Na, das weiß Gott allein“ auf die Suche nach eben jenem „gewissen Gott“ macht. Leider befragt er dann allerdings nur Hund, Katze, Ratte, Kröte, Fisch, Vogel – warum er mit den Tieren kommunizieren kann, bleibt unklar – und nicht kindertheologisch versierte Erwachsene! Diese begegnen den Leserinnen und Lesern durchgängig in dem von Albert Biesinger und Helga Kohler-Spiegel im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37016-0) herausgegebenen Sammelband **Woher, wohin, was ist der Sinn? Die großen Fragen des Lebens**, in dem Kinderfragen und namhafte Forscherinnen und Forscher Antworten vorstellen – wie schon in dem Vorgängerband „Gibt’s Gott? Die großen Fragen der Religion“. Diesmal geht es u.a. von „Wie alt ist Gott? Oder: Warum wir so viele Fragen haben!“ (Petra Freudenberger-Lötz), „Wann hat die Zeit angefangen und wann hört sie wieder auf?“ (Reinhold Boschki) und „Warum bin ich auf der Welt? Was ist der Sinn des Lebens?“ (Rainer Oberthür) über „Warum glauben manche Menschen nicht an Gott?“ (Friedrich Schweitzer) und „Kommt meine Katze in den Himmel?“ (Sabine Pemsel-Maier) bis zu „Straft Gott böse Menschen?“ (Ottmar Fuchs) und „Warum werden wir krank?“ (Magnus Striet). Nicht von ungefähr mündet das Vorwort mit den Worten „Dabei ist der

Anfang der Weisheit, dass man neugierig ist, dass man Fragen stellt und nicht mit der ersten Antwort zufrieden ist“! Auf ein spannendes philosophisches Experiment, auf das man sich in jedem Lebensalter einlassen kann, lädt das im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-522-30298-2) erschienene bibliophil gestaltete Buch **Was, wenn ich nicht der wäre, der ich bin?** von Oscar Brenifier ein. Die wundervollen Illustrationen von Jacques Després unterstützen kongenial die philosophischen Gedanken des Autors zu zehn Paaren menschlicher Charaktereigenschaften. Jedermann und Jedefrau greife alleine oder mit Kindern zu diesem grandiosen Buch und verorte sich in den angebotenen Bildern und Texten!

Zum Schluss der Hinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen noch die Erwähnung der beiden neuen, im Don Bosco Verlag erschienenen farbenfrohen Bildkarten für das Erzähltheater (Kamishibai) **Der Herr ist mein Hirte** (EAN 426017951 076 2) und **Der barmherzige Samariter** (EAN 426017951 074 8), die in gewohnter Weise einen Psalm bzw. eine biblische Geschichte kindgerecht und sachgerecht präsentieren.

## 6. Pädagogik

Die Reihe der erfolgreichen Handbücher im Klinkhardt Verlag setzen Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch als Herausgeber des umfangreichen UTB Bandes **Handbuch Erziehung** (ISBN 3-8252-8488-6) fort. Die insgesamt 133 allesamt gehaltvollen Artikel sind auf über 710 Seiten sechs großen Kapitel zugeordnet: 1 Grundbegriffe und Grundlagen (1.1 Grundbegriffe, 1.2 Erziehung als Gegenstand der Wissenschaften, 1.3 Erziehungstheorien), 2 Individuum, Gesellschaft und Recht, 3 Institutionen (3.1 Schule, 3.2 Familie, 3.3 Tageseinrichtungen, 3.4 Jugendhilfe, 3.5 Weitere Institutionen, 3.6 Rechtliche Grundlagen der Institutionen), 4 Adressaten und Personal (4.1 Adressaten, 4.2 Ausgewählte Problemlagen der Adressaten, 4.3 Professionelle und nichtprofessionelle Erzieherinnen und Erzieher, 4.4 Kompetenzen und Problemlagen des Personals, 4.5 Rechtliche Aspekte von Adressaten und Personal), 5 Mittel, Methoden und Maßnahmen (5.1 Mittel, 5.2 Methoden und Maßnahmen), 6 Ausgewählte Inhalte und Anwendungsfelder der Erziehungsarbeit). Die Herausgeber skizzieren einleitend das Konzept ihres Handbuches unter anderem wie folgt: „Formal lässt sich Erziehung definieren als Summe aller Maßnahmen oder Handlungen, ‚durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit in irgendeiner Weise zu fördern‘ (Brezinka 1974, 95) beziehungsweise dem Menschen die Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Wertvorstellungen seiner Kultur und Gesellschaft zu vermitteln. Die Sache Erziehung wird aber nicht leichter, wenn man sich die Vieldeutigkeit und Weite des Begriffs Erziehung vor Augen führt: Er umfasst sowohl Absichten als auch Handlungen, Prozesse wie auch Ergebnisse. Dabei ist die Erziehung selbst ‚unsichtbar‘ (Winkler 1996, 56), über den Zusammenhang von Absicht, Handlung, Prozess und Ergebnis können wir nur mutmaßen, welche Einwirkungen welche Effekte haben, ob die Prozesse entsprechend der Absichten verlaufen oder gar das Gegenteil des Beabsichtigten bewirkt wird, ist ungewiss. Welche Faktoren zusätzlich intentional oder (dys)funktional Einfluss nehmen, ist gleichfalls kaum erkennbar. Der Erziehungsoptimismus der Aufklärung wie ihn Kant ausdrückt, es sei ‚entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden‘, hat mithin nicht mehr Bestand. Wohl aber gilt nach wie vor: ‚Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung‘ (Kant 1803, 448ff). Und auch das Ziel gilt noch, nämlich die Überwindung der ‚Unmündigkeit‘, die

Freiheit ‚von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen‘ (Kant 1783, 9ff). In der Tat können wir uns unsere Gesellschaft nur als ‚Gesellschaft von Mündigen‘ (Adorno) wünschen. Doch bei aller angebrachten Skepsis, so schwierig Erziehung sich in Theorie und Praxis zeigt, so weit, vage und vieldeutig der mit dem Begriff Erziehung belegte Komplex an Handlungen sein mag (ob wir von Sozialisation, Unterstützung, Förderung, Hilfe oder Hilfe zur Selbsthilfe, von Prävention, Intervention oder Beratung, von Training oder von Therapie sprechen), so unsicher die Ergebnisse all dieser Bemühungen sein mögen: Das vorliegende ‚Handbuch Erziehung‘ ist von der Überzeugung getragen, dass Erziehung in ihrem weitesten Sinne für die Entwicklung des Menschen, seiner Kultur und Gesellschaft erforderlich ist. Wir sind weiterhin überzeugt, dass praktische Erziehung besser gelingt auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Kommunikation: Die Unbestimmtheit und Komplexität erzieherischer Situationen, insbesondere auch ihre oft hohe Ladung an Emotionen und guten Absichten, erfordern klar strukturierte Entscheidungen und Vorgehensweisen. Deren Grundlage ist ein strategisches Denken, das sich durch Reflexion und Antizipation von systemisch erwartbaren Effekten auszeichnet (Dörner 2006). Handbücher präsentieren den ‚state of the art‘, das derzeit vorliegende Fachwissen zu einem Themengebiet. Das ‚Handbuch Erziehung‘, dessen Konzeption ein weiter Erziehungsbegriff zugrunde liegt, leistet eine umfassende Darstellung der Theorie und Praxis der schulischen, außerschulischen und familialen Erziehung. Es wird der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand dargestellt. Soweit nötig und möglich werden historische Entwicklungen und internationale Perspektiven aufgezeigt und vor allem empirische Befunde dargestellt. Auch Kontroversen in der Theoriediskussion und zur Erziehungspraxis sind berücksichtigt. Schließlich werden Forschungsdesiderata und Bezüge zur Erziehungspraxis deutlich gemacht. Das Handbuch verbindet die Systematik eines Lehrbuches mit der ausführlichen Begriffs- und Themenbehandlung eines Lexikons.

Die Autorinnen und Autoren sind ausgewiesene Fachleute in einer Mischung aus jüngeren und bereits seit vielen Jahren bekannten Kolleginnen und Kollegen. Bei der Auswahl der Autoren wie auch bei der Zusammensetzung des Herausgeberteams wurde besonders darauf geachtet, dass die jeweils eigenen disziplinären Bezüge sich in angemessener und aussagekräftiger Weise mit anderen verbinden. Auf diesem Wege wird Interdisziplinarität hergestellt, die nicht nur bekundet, sondern auch an den notwendig werdenden Schnittstellen belebt wird. Das Handbuch wendet sich an Studierende der Lehramter und aller erziehungswissenschaftlichen Studiengänge, an Erziehungswissenschaftler und an professionelle Pädagogen in den verschiedenen Arbeitsfeldern. Wegen seines interdisziplinären Zuschnitts kann es darüber hinaus auch von Studierenden der Pädagogischen Psychologie, der Psychologie sowie von Interessierten im präventiv und interventiv gesundheitlichen Bereich genutzt werden.“ (14f.) Insgesamt liegt hier eine hervorragend gelungene Präsentation des „state of the art“ der Theorie und Praxis der schulischen, außerschulischen und familialen Erziehung vor!