

„Evangelische Bildungstheorie“ – „Evangelische Schulseelsorge“ – „Handbuch Inklusion“ – „Konfessionslos glücklich“ – „Interreligiöse Kompetenz“ – „Paulus Handbuch“ und andere ausgewählte religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von
Martin Schreiner

- 1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik**
- 2. Schulseelsorge**
- 3. Inklusion und Gendersensibilität**
- 4. Praktische Theologie und allgemeine Religionspraxis**
- 5. Interreligiöses Lernen**
- 6. Andere theologische Disziplinen**
- 7. Didaktische Materialien und Medien**

1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik

Den Auftakt zum diesmaligen Überblick über ausgewählte religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen soll die hervorragende, in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03216-7) erschienene Veröffentlichung **Evangelische Bildungstheorie** von Reiner Preul bilden. In seinem Vorwort konturiert der Verfasser seine erkenntnisleitende Fragestellung wie folgt: „Was heißt ‚Bildung‘? Unter welchen grundsätzlichen, allem menschlichen Handeln entzogenen Voraussetzungen und unter welchen vom Menschen geschaffenen geschichtlichen, gesellschaftlichen und kommunikativen Bedingungen ist sie möglich? Welche Bildungsziele sind anzustreben? Und wie sind die derzeit dafür anzutreffenden Bedingungen zu bewerten?“

Da eine diesen Fragen gewidmete Theorie, sofern sie sie nicht nur stellen, sondern auch beantworten will, auf Vorstellungen von menschlicher Reife und gelungenem individuellem und gemeinschaftlichem Leben zurückgreifen muss, kann sie nicht unter Absehung von der religiösen oder weltanschaulichen Position ihres Autors entworfen werden. In meinem Fall ist diese Position der christliche Glaube in seinem evangelischen Verständnis. So rechtfertigt sich der Titel ‚Evangelische Bildungstheorie‘. Damit ist auch schon gesagt, dass sich unter diesem Titel mehr verbirgt als nur eine Theorie der spezifisch religiösen Bildung. Natürlich enthält das Buch auch eine Reihe von religionspädagogischen Überlegungen. Aber es geht nicht darum, einer allgemeinen Bildungstheorie, die dann wohl von der Erziehungswissenschaft zu verantworten wäre, aus theologischem Interesse etwas hinzuzufügen oder, sofern dazu eine Lücke gelassen wäre, ihr einzufügen. Gegenstand unserer Theorie ist der ge-

samte menschliche Bildungsprozess und das gebildete Personsein als dessen – lebensgeschichtlich gewiss variables – Resultat, so wie es aus der Sicht evangelisch-theologischer Anthropologie als bestimmungsgemäß und daher wünschenswert erscheint. ‚Evangelische Bildungstheorie‘ bedeutet natürlich auch nicht, dass sie nur für evangelische Leser geschrieben wäre. Ich bin sicher, dass sie auch für katholische Christen, die vielleicht an einigen Stellen Einspruch erheben könnten, sowie für andere nicht-reformatorischen Kirchen zugehörige Christen grundsätzlich zustimmungsfähig ist, zumal die Rechtfertigungslehre, die nach Luther ‚den ganzen und vollständigen Menschen definiert‘ (Disputatio de homine, These 20; vgl. These 32), der adäquate Ausdruck auch ihrer existenziellen Glaubensausrichtung ist.

Ich hoffe aber auch, dass der vorgelegte bildungstheoretische Ansatz über die gesamtchristliche Position hinaus kommunizierbar ist. Der Sachgrund dafür ist, dass, wie besonders aus der Abfolge der theoretisch zentralen Paragraphen 3 und 4 ersichtlich ist, der spezifisch theologische Fokus dieser Bildungstheorie nur in der Besonderung eines allgemeinen, an der Grundsituation jedes Menschen in der Welt orientierten Bildungsgedankens besteht, der als solcher auf eine Vielzahl von Individuationen und Konkretionen angelegt und somit rezeptionsoffen ist für andere religiöse und philosophische Positionen in der Moderne, auch den weit verbreiteten Agnostizismus nicht ausgenommen. Daher sucht die hier vorgestellte Theorie auch das Gespräch mit solchen Positionen, ebenso mit der Pädagogik und allen empirischen Wissenschaften, die mit der Entwicklung des Menschen im Kontext seines Erlebens und Handelns in irgendeiner Weise theoretisch befasst sind. Und natürlich wendet sie sich ebenfalls an alle, die praktisch in Schule, Kirche, Politik oder auch im privaten Umfeld mit Bildungsfragen zu tun haben.“ (7f.)

Im Blick auf die Stoßrichtung des Buches merkt der Autor sodann an: „Es wendet sich gegen ein Denken und öffentliches Argumentieren, das ‚Bildung‘ nur noch oder vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Zurüstung des Individuums für den Nutzen und Erfolg in der industriellen Arbeitswelt und als Mittel zum sozialen Aufstieg bedenkt und beredet und darüber das, was man früher etwas emphatisch als ‚Menschenbildung‘ bezeichnete, ganz aus dem Auge verliert. Genau diesen Gedanken, wonach Bildung das Gute, soweit es dem Menschen in dieser Welt – theologisch: in der gefallenen Welt – erreichbar ist, an ihm selbst zum Vorschein und zur Wirkung bringt, und zwar durchaus zum Wohle der Allgemeinheit, den gilt es wieder aufzunehmen und unter gegenwärtigen Bedingungen zu reflektieren. Gelingt das, dann wird auch den externen Bildungseffekten, dem gesellschaftlichen Nutzen also, in der richtigen Weise Rechnung getragen. Ein so gerichtetes Interesse an Bildung ist selbst ein Kennzeichen von Bildung.“ (8f.)

Der Verfasser bemüht sich um eine weniger problemgeschichtlich als vielmehr *systematisch ausgerichtete evangelische Bildungstheorie kategorialen Zuschnitts!* Zu ihrem Aufriss bemerkt er: „Aus deren Zielsetzung ergibt sich, dass es nicht sinnvoll wäre, mit der Geschichte der Bildungstheorien zu beginnen, um daraus nach dem Schema historisch-systematischer Arbeiten unsere eigene Theorie herauswachsen zu lassen. Frühere Entwürfe zum Bildungsthema – dabei ist vor allem an die in der besonders fruchtbaren Epoche der deutschen Klassik und Romantik entstandenen Konzeptionen zu denken – können auch nur gewinnbringend ausgewertet werden, wenn man sie auf der Grundlage einer schon systematisch entwickelten allgemeinen Bildungsvorstellung sichtet. Wir gehen daher gleich auf einen ‚kategorialen‘ Bildungsbegriff zu: einen solchen, der aus der *conditio humana*, wie sie der Selbstbe-

sinnung auf die Verfassung menschlicher Existenz erschlossen ist, entwickelt werden kann. Und da die Pluralität und Perspektivität möglicher Interpretationen der *conditio humana* in dieser selbst schon mitgesetzt sind, können wir diesen Bildungsbegriff auch alsbald aus spezifisch christlicher Perspektive konkretisieren und profilieren. Im Nachgang zu diesen systematisch grundlegenden Schritten können und müssen wir uns dann auf das historische Feld des Bildungsdenkens begeben, um zu sondieren, was sich mit unserer Theorie nicht nur verträgt und ihre Anschlussfähigkeit zu erkennen gibt, sondern sie auch präzisiert und daher integriert werden kann. Dabei versteht es sich, dass solche ‚Erbstücke‘ nicht modifikationslos zu übernehmen sind; was ehemals zum Thema der Menschenbildung vorgebracht wurde, ist nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern im Blick auf die jeweils in Rede stehende Sache zu diskutieren.

Nach diesem historischen Durchgang werden wir uns den Fragen nach den institutionellen und politischen Bedingungen von Bildung in unserer Zeit und Gesellschaft zuwenden müssen. Die Frage nach den inhaltlichen Akzenten gegenwärtiger Allgemeinbildung wird uns auf dem ganzen Weg begleiten, aber in exemplarischer Weise und als Abschluss unseres Gedankengangs im Blick auf ein gebildetes Christsein thematisiert werden. Es dürfte aber auch ratsam sein, nicht unbelehrt durch frühere Autoren ans Werk zu gehen und daher dem eigenen systematischen Ansatz noch eine Betrachtung voranzustellen: Wir sollten einen Blick werfen auf die *pädagogische und theologische Kritik* am Begriff der Bildung bzw. an bestimmten Ausformungen des Bildungsdenkens. So erfreulich es ist, dass das Nachdenken über ‚Bildung‘ neuerdings wieder Fahrt aufgenommen hat, es könnte doch sein, dass besagte Bildungskritik, unbeschadet einiger verfehlter Zugangsweisen zum Phänomen, bestimmte Gefahren und Irrwege sichtbar gemacht hat, die wir bei unserem eigenen Versuch in Rechnung stellen müssen, um sie zu vermeiden.“ (30f.)

Die acht Kapitel des äußerst lesenswerten Buches lauten dementsprechend: §1 Die Wiederentdeckung der Bildung und die Frage nach einer neuen Bildungstheorie, §2 Bildungskritik, §3 Bestimmung des Bildungsbegriffs, §4 Theologische Fundierung und Akzentuierung des Bildungsbegriffs, §5 Durchsicht und konstruktive Auswertung klassischer Bildungstheorien, §6 Bildungsinstitutionen – Bildung und die gesellschaftlichen Institutionen, §7 Bildungspolitik sowie §8 Konturen gebildeten Christseins in der Gegenwart. Insbesondere das letzte Kapitel liefert erneut wertvolle Klärungen zu Merkmalen gebildeten gegenwärtigen Christseins. Zu Recht führt der Autor hierzu aus: „Freilich begegnet gebildetes Christsein grundsätzlich in je spezifischer Zuspitzung und Ausprägung, abhängig von den je eigenen Lebensbedingungen und Handlungssituationen, in denen die Bildung des Christenmenschen als über sich aufgeklärte und gesteigerte Handlungsfähigkeit sich auswirkt und bewährt. Diesen Konkretionen in all ihren Besonderheiten nachzugehen, wird hier nicht möglich sein.

Festzustellen und zu betonen ist aber, dass einerseits alles, was an wünschenswerten Eigenschaften und Fähigkeiten gebildeten Christseins benannt werden kann, auch alle Christen zugleich betrifft, sofern nämlich die Bildungselemente überall dieselben sind, dass jedoch andererseits, relativ zu den je besonderen Lebens- und Handlungssituationen, nicht alles in gleichem Maße bei jedem Christen entwickelt sein muss, ohne dass sich daraus ein Defizit an christlicher Bildung ergäbe. Letzteres, die Variabilität der Ausprägung, gilt vor allem für die Bereiche des Wissens, der gedanklichen Durchdringung und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, in denen nicht jeder ein Virtuose sein muss, während vom ausgebildeten Theologen hier tatsächlich

mehr als von anderen zu erwarten ist; es gilt aber nicht für das, was über die ethische Reife, den Charakter und das Gemüt bzw. die ‚Herzensbildung‘ des Christenmenschen zu sagen ist, denn hier ist von allen Christen Gleiches zu erwarten, weil es unmittelbar aus dem Glauben entspringt. Wir erinnern an unsere Formulierung ‚Glaube als Bildung‘. Diese Klarstellung entspricht ganz unserem kategorialen und existenzialen Bildungsbegriff, der offen ist für unterschiedliche und partikulare Bildungspräferenzen und Bildungsgestalten, ohne dass damit ein Mehr oder Weniger an Menschenbildung, geschweige denn eine elitäre Differenzierung in Gebildete und Ungebildete verbunden wäre. Sie entspricht ebenso der reformatorisch theologischen Einsicht, dass der durch den Glauben, der das menschliche Subjekt neu formatiert und somit bildet, begründete Christenstand überall und grundsätzlich ein und derselbe ist, so dass z. B. das ordinierte Amt keinen besonderen, gar höheren religiösen Status etabliert, sondern als eine Spezifikation des Allgemeinen Priestertums zu begreifen ist. Gerade auf dem Boden theologischer Anthropologie verbietet sich elitäres Bildungsbewusstsein, und daher kann auch von keiner innerkirchlichen Bildungshierarchie die Rede sein. Der Pfarrer ist kein gebildeterer Christ als die Mitglieder seiner Gemeinde, sondern nur ein in besonderer Weise gebildeter Christ, wie auch alle Glaubenden in je individueller Weise gebildete Christen sind.

Wir sprechen im Folgenden also, um auf die eingangs gestellte Frage zurückzukommen, von *wünschenswerten Eigenschaften und Fähigkeiten, die jedem Christenmenschen unserer Zeit in mehr oder weniger deutlicher Ausprägung zukommen sollten*, ohne uns eine einzelne, nach Geschlecht sowie nach bestimmten sozialen und kulturellen Parametern identifizierte Person vorzustellen. Die Merkmale gebildeten gegenwärtigen Christseins, die wir herausstellen wollen, sind nicht gegeneinander isolierbar. Denn einerseits sind sie als Momente eines komplexen Lebens- und Bildungsprozesses miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig, und zum anderen ist der gebildete Christ nicht einfach eine in sich ruhende und separate Einheit, vielmehr ist er als eine Person zu betrachten und erfährt sich auch selber so, die in lebendiger Beziehung zu anderen Personen existiert, darin mit ihren Kompetenzen in Anspruch genommen wird und sich in diesem Kontext fortlaufend positioniert und profiliert. Die gesonderte Betrachtung der Bildungselemente resultiert also nur aus der unvermeidbaren methodisch-perspektivischen Auffächerung, nicht aus Disparität in der Sache.

Die Perspektiven, unter denen die Merkmale gebildeten Christseins in der Gegenwart bezeichnet und bedacht werden können, ergeben sich aus unterschiedlichen Anforderungen, denen sich jeder Christ in unserer Zeit stellen muss. Er muss erstens in der Lage sein, sein Christsein sprachlich für sich selbst und für andere auszudrücken, und dabei muss er sich auch mit früheren Zeugen des christlichen Wirklichkeitsverständnisses identifizieren können (I). Er muss zweitens sein Christsein in den Herausforderungen des Alltags, im persönlichen Umgang mit anderen Menschen und in Bezug auf bestimmte, lebensgeschichtlich markante Erfahrungen leben und bewahren. Auch die Inanspruchnahme durch Probleme, die alle Zeitgenossen angehen und die wir daher zu den Gegenständen von Allgemeinbildung gerechnet haben, gehören in diesen weiten Zusammenhang (II). Und drittens muss er sich in unserer pluralistischen Kultur zu den mit dem christlichen Glauben konkurrierenden geistigen Positionen verhalten (III).“ (346f.)

Interessante religionspädagogische Studien im Spannungsfeld von Medien, Bildung und Religion enthält die ebenfalls in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN

3-374-03315-7) erschienene Paderborner Habilitationsschrift **Kirchenbilder und Menschenbildung** von Inge Kirsner. Ihre Studie ist wie folgt aufgebaut: „In dem Theoriekapitel ‚Kirchenbilder und Menschenbildung‘ werden zunächst religionspädagogische und kirchentheoretische Grundlagen und Überlegungen miteinander verstrickt.

Im ersten Unterkapitel (1.1) werden die Teilgebiete der Praktischen Theologie anhand verschiedener filmischer Spiegel vorgestellt. ‚Alltag‘ und ‚Religion‘ verschränken sich in Filmen, von denen einige, wie der hier einmal mehr vorgestellte erste Theoretiker der Praktischen Theologie, Friedrich Schleiermacher, ‚Klassiker‘ mit Zukunft sind. Anderen Gestaltwerdungen wird im nächsten Kapitel (1.2) nachgegangen, in dem ‚Kirche‘ zum religionspädagogischen Projekt erklärt wird. Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Kirche und Klassenraum, wenn letzterer als ‚Passage‘ betrachtet wird? Biblische Bilder für ‚Kirche‘ folgen (1.3), dessen stärkstes das des Zelters ist – im Bewusstsein der Fragmentarität kirchlichen und pädagogischen Schaffens. Im folgenden Kapitel (1.4) erweist sich das ‚Gemeinschaftswerk Kirche‘ nicht als die Ablösung, sondern als die späte Form der Volkskirche; verschiedene ‚Kirchenbilder‘ und Überlegungen zur Zukunft der Kirche werden vorgestellt. Ein weiteres grundlegendes Kapitel (1.5) führt in die 4. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der Evangelischen Kirche Deutschlands von 2004 (‚Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge‘, erschienen 2006) ein und entwickelt in verschiedenen Beobachtungen und Exkursen die Möglichkeit zu einer Umkehrung des Blickpunktes, indem der ‚Möglichkeitssinn‘ gestärkt wird angesichts mehr oder weniger notwendiger Veränderungen. Als Überleitung zu den Konkretionen geht es um die Möglichkeiten einer Bibeldidaktik, die zur Medienkompetenz wird und deutlich machen kann, dass biblische Worte immer wieder lebensrelevant werden können (1.6).

Danach werden die aus den theoretischen Grundlagen entwickelten ‚Kirchenbilder‘ und religionspädagogische Voraussetzungen einer ‚Menschenbildung‘ in zwei großen Abschnitten anhand konkreter Beispiele vorgestellt. Die ‚Kirchenbilder‘ führen zunächst in heilige und weltliche Räume (2.1) und erörtern dann filmische und himmlische Bilder der Stadt, in der sich die Funktion der Kirche immer neu verstehen muss (2.2). Abgeschlossen wird das zweite Kapitel durch die Bilder von Kirche und deren Vertreterinnen und Vertretern in der Öffentlichkeit und in den Medien (2.3). Was im offiziellen Diskurs der Kirche oft verdrängt wird, wie z. B. die Frage nach dem Bösen (3.1) und der Rache (3.2), gewinnt zu Beginn des letzten Kapitels, der ‚Menschenbildung‘, Gestalt. Verschiedenen Jesusfigurationen – also Bildern der ‚Menschwerdung Gottes‘ (3.3) – sowie den Transformationen der Religion im Kinder- und Jugendfilm (3.4) wird anschließend nachgegangen. Abgeschlossen wird dieser religionspädagogische Diskurs durch einen Rück- und Ausblick, der die Verbindung zwischen Kirchenbildern und Menschenbildung konturiert.“ (25ff.) Die Überlegungen der Verfasserin verbindet unter anderem die Absicht, einen Raum der Freiheit zu eröffnen, die Ziel aller Bildung und Religion sei.

Religion gibt zu denken lautet der Titel der im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37062-7) erschienenen innovativen Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken von Rudolf Englert. Das umfangreiche Buch ist wie folgt aufgebaut: „Im ersten Teil wird erläutert, was eine ‚Lehrstückdidaktik‘ ist und soll, verbunden mit einer Reihe kritischer Beobachtungen zur gegenwärtigen Verfassung des Religionsunterrichts. Einige dieser Beobachtungen werden diesen oder jenen vermutlich verärgern, weil etwas ihm oder ihr Wichtiges und Kostbares hier nicht richtig oder nicht respektvoll genug dargestellt ist.

Dafür möchte ich mich jetzt schon entschuldigen. Es geht mir ganz und gar nicht um eine Schelte des derzeitigen Religionsunterrichts oder seiner Didaktik. Aber es gibt einige, meines Erachtens nicht zu übersehende, Grundverlegenheiten in der religionspädagogischen Arbeit, die zu denken geben müssen und die Anlass zu vertiefter Analyse und gezielten Verbesserungsbestrebungen sein sollten.

Im zweiten Teil des Buches werden 19 Probestücke einer theologischen Lehrstückdidaktik präsentiert. Inhaltlich umkreisen sie die Frage nach der Denkbarkeit des Glaubens, insbesondere die Frage nach der Denkbarkeit Gottes und den Grenzen dieser Denkbarkeit. Das hört sich, vom Umfang der Fragen her, vielleicht ein bisschen beschränkt und, von der ganzen Anlage her, ziemlich akademisch an. Ich hoffe aber sehr, dass das täuscht und dass die Probestücke vor allem eines nicht sind: langweilig. Gedankenanstöße und didaktische Impulse sind so arrangiert, dass ein Spannungsbogen beziehungsweise eine Art dramatisches Gefälle entsteht – eine Reihe von Akten, die zusammen das Stück bilden. Damit diese Stücke über die Probe hinaus auch tatsächlich zur Aufführung gelangen, bedarf es aber nicht nur Leser/innen, sondern Mitarbeiter/innen: Lehrer und Lehrerinnen, Dozenten und Dozentinnen, die diese Probestücke bearbeiten, verbessern, noch leichtgängiger machen und auf die eine oder andere Weise in ihren Lerngruppen ‚inszenieren‘; ja, die sich vielleicht sogar dazu inspirieren lassen, das eine oder andere theologische Lehrstück selbst zu komponieren.“ (13).

Der Autor möchte insgesamt kein neues religionsunterrichtliches Konzept auf den Weg bringen: „Die Absicht ist deutlich bescheidener. Ich möchte lediglich dazu beitragen, einige Lücken zu schließen, die im gegenwärtigen Religionsunterricht beobachtbar sind. Es geht auch nicht darum, andere Unterrichtsformen zu desavouieren. Ich sehe, außer für analytische Zwecke, keinen Sinn darin, didaktische Oppositionen aufzubauen, beispielsweise zwischen lehrerzentriertem und schülerzentriertem, gelenktem und offenem, sprach- bzw. textorientiertem und handlungsorientiertem Unterricht, so, als sei das Heil entweder nur auf der einen oder auf der anderen Seite zu finden. Es erscheint mir vielmehr selbstverständlich, dass ein abwechslungsreiches Unterrichtsprogramm alle diese Formen enthält und ihr jeweiliges didaktisches Potenzial nutzt. Dies gilt auch für die vielgeschmähten Formen des sogenannten ‚Frontalunterrichts‘ bzw. der (direkten) ‚Instruktion‘ und es schließt ebenfalls mit ein, dass im Lernprozess Phasen vorgesehen sind, in denen die Schüler/innen in besonderer Weise kognitiv angeregt werden.

Allerdings ist es schon so, dass eine lehrstückorientierte Didaktik einige Momente besonders herausstellt, die in der gegenwärtigen Praxis des Religionsunterrichts meines Erachtens tendenziell zu kurz kommen. Ich nenne vor dem Hintergrund des bisher Gesagten sechs Punkte: die Auseinandersetzung mit theologischen Konzepten, die Orientierung an klaren Fragestellungen, ein gehobenes kognitives Anspruchsniveau, ein unter dramaturgischen Gesichtspunkten reflektiertes Nacheinander von Lernschritten, die Selbstkonfrontation der Schüler/innen und die fachliche Expertise der Religionslehrer/innen. Positiv formuliert, könnte man sagen, die hier präsentierten Lehrstücke sind 1. *theologisch orientiert*. Die Religionspädagogik verfügt in ihren verschiedenen thematischen Bereichen über ein sehr unterschiedlich breites Repertoire von didaktisch-methodischen Ansätzen. Am besten bestellt ist wohl das Feld der Bibeldidaktik. Auch zu lebensweltlichen Themen gibt es bewährte Ansätze. Deutlich schwieriger erscheint mir die Situation im Bereich jener Themen, die der Systematischen Theologie zuzurechnen sind (Gottesfrage, Christo-

logie, Anthropologie usw.). Lehrstücke können einen Beitrag gerade auch zur Didaktisierung solcher Themen leisten; wobei eine lehrstückdidaktische Orientierung grundsätzlich durchaus auch für andere thematische Felder denkbar ist.

2. *auf konkrete Fragestellungen bezogen.* Lehrstücke intendieren in gewisser Weise problemorientierten Religionsunterricht. Die für diese religionsdidaktische Konzeption zentrale Einsicht, dass Unterricht dann am stärksten motiviert, wenn er als Problemlöseprozess der Schüler/innen angelegt ist, scheint mir nach wie vor etwas sehr Richtiges und Wichtiges zu treffen. Am Anfang steht die Evokation einer Frage. Wenn die Frage im Bewusstsein der Schüler/innen keine Relevanz gewinnt, kommt der Unterricht nicht in Fahrt. Und wenn Fragestellungen nicht klar formuliert, präzise abgegrenzt und konkret veranschaulicht werden, ist die Chance, dass etwas in Gang kommt, von vornherein gering. Es ist jedoch gar nicht so einfach, eine Frage so einzubringen, dass sie wirklich ‚zündet‘, gerade wenn es nicht um lebensweltliche oder ethische, sondern um theologische Fragen geht.

3. *an einem gehobenen kognitiven Anspruchsniveau interessiert.* Das meint nicht, dass Schüler/innen zu intellektuellem Hochleistungssport motiviert werden sollten. Aber es soll den Schüler/innen sehr wohl zugemutet werden, sich zu schwierigen Fragen ein eigenes, begründetes Urteil zu bilden. Sie sollen wissen, dass es auch in ‚Religion‘ nicht genügt, sich auf irgendeinen Standpunkt zu versteifen, ohne sich die Mühe zu machen, dafür Argumente aufzubieten. Es geht also um eine Form von Religionsunterricht, die von den Schüler/innen nachdrücklich eigene Gedankentätigkeit einfordert, die ihnen zum Beispiel abverlangt, sich mit mehreren Lesarten von Texten, mit kontroversen Sichtweisen auf eine Frage, mit argumentativ nicht mehr auflösbaren Situationen und also mit echten Dilemmata zu beschäftigen.

4. *an einer Dramaturgie ausgerichtet.* Eine Dramaturgie unterteilt eine Entwicklung in Phasen, die sie in ein spannungsvolles Nacheinander bringt. In unserem Fall könnte dies beispielsweise heißen, dass man die bei der Bearbeitung einer theologischen Fragestellung vorhersehbaren Verstehensprobleme, Oppositionen, Fokussierungen und Komplexitätssteigerungen im Voraus bedenkt und für den Spannungsaufbau des didaktischen Prozesses nutzt. Probleme werden also nicht einfach ‚abgehandelt‘, sondern bewusst inszeniert. Wobei die vorgesehenen Inszenierungsstrategien in Anbetracht unvorhersehbarer Reaktionen und Inspirationen von Seiten der Schüler/innen natürlich stets ein beträchtliches Maß an Offenheit behalten müssen.

5. *auf die Bereitschaft der Schüler/innen zu einer ernsthaften Selbstkonfrontation angewiesen.* Theologische Fragen lassen sich betreiben wie ein Glasperlenspiel oder wie die Entzifferung des Alphabets einer fremden Sprache. Auch das kann in gewisser Weise spannend sein. Wirkliche Brisanz gewinnen Fragen der Theologie im Unterricht aber erst dann, wenn für die Schüler/innen deutlich wird, dass es dabei auch um *sie* geht – um *ihr* Leben und die Frage, was *ihnen* wichtig ist. In den Momenten, in denen dies spürbar wird, ist die Schule mehr als nur ein Ort, an dem man sich für alles Mögliche qualifiziert. Das Geschehen in der Lerngruppe wird dann zu einer Art Ernstfall. Eine solche Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Lebenskonzept müssen Schüler/innen aber eben zulassen wollen. Das ist nicht selbstverständlich.

6. *auf die fachliche Expertise der Lehrer/innen angewiesen.* Alles vorher Gesagte ist nur realisierbar mit Religionslehrer/innen, die gut ausgebildet sind und über ein hohes Maß an fachlicher Expertise verfügen. Diese Expertise fließt zunächst einmal in

die Planung ein (,Dramaturgie‘), aber sie spielt auch für die Inszenierung eine wichtige Rolle (,konkrete Fragestellungen‘, ,gehobenes kognitives Anspruchsniveau‘). Das heißt nicht, dass der Lehrer am besten allein macht, was die Schüler/innen ja ohnehin nicht so gut können. Es heißt eher, dass er in der Lage ist, ,Novizen‘ Entdeckungen zu ermöglichen (auch solche, mit denen er selbst vielleicht gar nicht gerechnet hat), dass er über Verstehenshindernisse hinweghelfen kann (auch über solche, die er vielleicht selbst nie gehabt hat), dass er zu Komplexitätssteigerungen und zu perspektivischen Erweiterungen verhelfen kann.“ (71ff.)

Der Verfasser betont nochmals an anderer Stelle, dass es ihm um ein genuin didaktisches Anliegen geht: „Um Missverständnissen vorzubeugen, sei noch einmal deutlich herausgestellt: Bei den folgenden Lernstücken geht es nicht um eine Religionsphilosophie für Anfänger oder eine Fundamentaltheologie im Kleinformat. Es geht vielmehr um ein genuin didaktisches Anliegen – das Aufzeigen von Möglichkeiten, sich auch im Religionsunterricht auf eine kognitiv gehaltvolle Weise mit theologischen Fragen und insbesondere mit der Gottesfrage auseinanderzusetzen. Man könnte auch sagen: Es geht nicht in erster Linie um die Vermittlung philosophischer oder theologischer *Antworten*, sondern um das Auslösen von *Fragen* und um die Eröffnung didaktischer Strategien im Umgang mit diesen Fragen. Wenn wir davon ausgehen, dass es auch in einer Domäne wie der Religion bzw. der Theologie ,Novizen‘ und ,Experten‘ gibt, ist auch anzunehmen, dass es stufenartige Übergänge vom Novizen- zum Expertenstatus gibt.

Die Arbeit mit theologischen Lehrstücken kann beim Beschreiten solcher Übergänge eine Hilfe sein. Sie kann gezielt an eine bestimmte ,epistemische Schwelle‘ heranzuführen, indem sie die Begrenztheit einer Perspektivik erfahrbar werden lässt. Auf diese Weise werden die Lernenden in ein kognitives und vielleicht auch emotionales Ungleichgewicht versetzt, in der Hoffnung, dass die damit verbundenen Irritationen für die weitere Entwicklung letztlich produktiv werden. So können etwa Kinder, die sich das Verhältnis zwischen Gott und Mensch auf der Grundlage eines *do-ut-des* (,ich gebe, damit du gibst‘) ,fair‘ geregelt vorstellen, durch die Auseinandersetzung mit dem Buch Hiob an die Grenze dieser Vorstellung und insofern an eine epistemische Schwelle herangeführt werden. Die hier vorgestellten Bausteine bzw. Instrumente: hilfreiche Fabeln, künstlerische Zugänge, exemplarische Muster, fruchtbare Oppositionen, gedankliche Experimente und ,geistige Landkarten‘, wollen allesamt eine solche weiterführende gedankliche Eigentätigkeit fördern. Ohne diese ist es auf dem Gebiet der Religion heute nicht mehr möglich, zu tragfähigen Überzeugungen zu gelangen.“ (87).

Die bei Klett Kallmeyer (ISBN 3-7800-4900-1) veröffentlichte Fachdidaktik für den Religionsunterricht **Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen** von Clauß Peter Sajak hat sich zum Ziel gesetzt, die Neuausrichtung des Religionsunterrichts an Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ernst zu nehmen und in aller Konsequenz für die religionsdidaktische Praxis zu durchdenken. Der Autor begrüßt die aktuelle Fülle religionsdidaktischer Einführungen und Lehrbücher, vermisst allerdings bis auf wenige Ausnahmen den Bezug auf das Praxisfeld eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Die Ausführungen in seinem Buch wollen dagegen in einem zweifachen Sinne kompetenzorientiert sein: „Aufbauend auf den religionsdidaktischen Grundprinzipien Korrelation und Elementarisierung, werden in den folgenden Kapiteln sieben grundlegende religionsdidaktische Kompetenzen beschrieben, die Lehrerinnen und Lehrer beherrschen müssen (1.), um einen an den

Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Religionsunterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (2.). Dabei kann auf Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden, die zuletzt in den beiden unterrichtspraktischen Forschungsprojekten *KompRU – Entwicklung und Evaluation kompetenzorientierten Religionsunterrichts* und *KompKath – Kompetenzentwicklung im Katholischen Religionsunterricht gestalten* erhoben und publiziert worden sind. Das in diesem Zusammenhang entwickelte Modell einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik ist in seiner Grundstruktur an das Elementarisierungsmodell von Karl-Ernst Nipkow angelehnt. In diesem wird zwischen fünf Erscheinungsformen des Elementaren, also des im Lernprozess Grundlegenden unterschieden, die als Dimensionen des religionsdidaktischen Vermittlungsgeschehens verstanden werden: die *Erfahrungen* der Schülerinnen und Schüler, ihre altersabhängigen und individuell je eigenen *Zugänge*, der zu vermittelnde theologische *Inhalt*, die für das Vermittlungsgeschehen zu entwickelnde didaktische *Struktur* und die mit dieser Struktur verbundene *Methodenwahl*.

Wer Unterricht planen, strukturieren und gestalten will, benötigt folglich zur Bearbeitung dieser Dimensionen lebensweltliche (1.), pädagogische (2.), theologische (3.), didaktische (4.) und methodische (5.) Kompetenz. Zusätzlich zu diesen fünf aus dem Tübinger Elementarisierungsmodell gewonnenen Kompetenzen werden außerdem noch mit Blick auf die spezifischen Anforderungen eines dezidiert kompetenzorientierten Religionsunterrichts die diagnostische Kompetenz (6.), aber auch eine professionelle Kompetenz (7.) aufgenommen und erläutert. Ein in dieser Weise strukturierter Religionsunterricht setzt allerdings voraus, dass hier ein Vermittlungsprozess zwischen Menschen und Sachen, zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und theologischen Inhalten initiiert werden soll.

Zu einem wirklichen Vermittlungsprozess gehört zum ersten die Erschließung des Unterrichtsthemas durch die Lernenden, so dass sich ihre Sicht auf die Wirklichkeit nachhaltig verändert. Das setzt zum zweiten aber voraus, dass die theologischen Inhalte didaktisch so ausgewählt, reduziert und präsentiert werden, dass sie für die Lernenden zugänglich und begreifbar sind. Diese beiden konstitutiven Elemente des religionsdidaktischen Vermittlungsprozesses sind im religionsdidaktischen Diskurs als *Korrelation* und *Elementarisierung* bekannt. Weil sie konstitutiv und unverzichtbar für religiöse Lernprozesse sind, werden Korrelation und Elementarisierung als religionsdidaktische Grundprinzipien bezeichnet. *Grundprinzipien* und *Kompetenzen* tragen zur Planung, Gestaltung und Reflexion einer unterrichtspraktischen Bearbeitung von Religion bei, die vor allem im konfessionellen Religionsunterricht ihren schulpädagogischen Ort hat. Warum diese Form der religiösen Bildung in Deutschland überwiegende Praxis ist und welche schulrechtlichen Konstruktionen hinter diesem Fach stehen, wird im Einführungskapitel unter dem Stichwort *Voraussetzungen* ausführlich beschrieben. Damit ist die Struktur dieser kompetenzorientierten Fachdidaktik für den Religionsunterricht vorgestellt.“ (8ff.) Das Buch stellt Basiswissen und Materialien für das Studium der Religionsdidaktik bereit und kann durchaus auch als Leitfaden für die Praktikumsvorbereitung und -begleitung genutzt werden.

Neueste Entwicklungen in der Entwicklungspsychologie stellt der bei Vandenhoeck&Ruprecht UTB (ISBN 3-8252-3851-3) erschienene Band **Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik** von Gerhard Büttner und Veit-Jakobus Dieterich erstmals für Studierende der Religionspädagogik im deutschen Sprachraum zusammen. In der Einführung zu ihrem die Erkenntnisse für innovative religionspädagogische Ansätze aufbereitenden Werk schreiben die Verfasser: „Die

Religionspädagogik ist in eine eigenartige Situation geraten: Seit einer Generation bestimmten die inzwischen klassisch zu nennenden Theorien zur religiösen Entwicklung von Fritz Oser und James W. Fowler in der Tradition der strukturell-kognitivistisch ausgerichteten genetischen Entwicklungspsychologie Jean Piagets den Blick auf die Lernenden als Subjekte des religiösen Lernprozesses. Gängige religionsdidaktische Programme wie etwa Elementarisierung und Kindertheologie haben sich auf dem Boden dieser Theorien gebildet und sind ohne sie nicht zu verstehen. Doch sind die genannten Theorien in den letzten Jahren nicht nur zunehmend in die Kritik geraten, sie scheinen vielen inzwischen geradezu obsolet geworden. Auf den ersten Blick dominiert überraschenderweise die kritische bis skeptische Einstellung besonders im Umfeld der ‚Kindertheologie‘.

Das ist jedoch auf der anderen Seite sehr verständlich, ist man hier doch besonders sensibel einerseits für die Fähigkeiten der Heranwachsenden und andererseits für die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, die sich spätestens seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts vom piagetschen Paradigma auf breiter Front abgewendet zu haben scheint und einerseits – wie die Schlagworte vom *kompetenten Säugling* oder vom *Forschergeist in Windeln* zeigen – von den erstaunlich früh ausgeprägten Fähigkeiten der Kinder spricht, und andererseits – durch eine inzwischen unüberschaubar gewordene Fülle empirischer Forschungen belegt – eine bereichsspezifische Entwicklung in *domains* (und keineswegs eine das gesamte Denken umgreifende, einheitliche kognitive Entwicklung im Sinne Piagets) annimmt. So ist die Rede vom ‚Abschied von Piaget‘ aufgekommen. Und es ist das Verdienst wiederum der Kindertheologie, auf die Weiterentwicklung des entwicklungspsychologischen Forschungsstandes hingewiesen zu haben.

Das Erstaunliche ist allerdings, dass das neue Paradigma der kognitiven Entwicklungspsychologie im religionspädagogischen Bereich zumeist nur in Schlagworten und vagen Umrissen in den Blick kommt, selbst da – und hier wird die Vernachlässigung einer konkreten Rezeption und Aufnahme geradezu fahrlässig – wo es domain-spezifische neuere und neuste Forschungen speziell zur religiösen Entwicklung gibt. Dieses Forschungsfeld existiert freilich ausschließlich im angelsächsischen Sprachraum, was gegenwärtig – anders als seinerzeit bei der zeitnahen breiten Aufnahme der Theorie James W. Fowlers – eine explizite Rezeption zu verhindern scheint. Selbst da, wo punktuell die Forschungsergebnisse zur Entwicklung der kindlichen Gottesvorstellungen in bewundernswert kundigen Artikeln resümiert und vorgestellt werden, scheint eine kontinuierliche und breitere Rezeption nicht gegeben. So kann ein zeitlich deutlich nach den genannten Artikeln edierter Sonderband des Jahrbuchs für Kindertheologie zur Entwicklung der Gottesvorstellungen erscheinen, ohne diese neuen Forschungsergebnisse auch nur zu erwähnen. Ein Paradigma geht offensichtlich unter, ohne dass ein neues bereits feste Konturen gewonnen hätte. Was tun in dieser Dilemma-Situation?“ (9f.)

Die Autoren schreiben ihrem Buch eine dreifache Aufgabe zu: „1. Zuerst sind die bewährten Theorien zur religiösen Entwicklung (Oser; Fowler) sowie die ihnen zugrunde liegenden allgemeinen Basistheorien (Piaget; Kohlberg; Erikson u.a.m.) nochmals in geraffter Form darzustellen und zu befragen, was an ihnen einerseits weiterhin als gültig gesehen werden kann und was andererseits einer Revision und Weiterentwicklung zu unterziehen ist. 2. Sodann sind die Grundlinien eines neuen Paradigmas in der Ära nach Piaget zu skizzieren. Dies kann im Wesentlichen anhand dreier um die Jahrhundertwende veröffentlichter, in der deutschsprachigen Religionspädagogik

praktisch unbeachteter englischsprachiger Sammelwerke geschehen (Hirschfeld / Gelman 1994; Rosengren u.a. 2000; Andresen 2001). Hierbei ist insbesondere auch zu fragen, ob und inwiefern die ‚Religion‘ als eigene ‚Domäne‘ menschlichen Denkens anzusehen ist. Klassiker und Weiterführung lassen sich dabei in der Darstellung nicht sinnvoll grundsätzlich trennen, denn ein Ansatz wie der von Oser kann auch als eine Variante einer domänenspezifischen Theorie verstanden werden.

3. In einem zweiten Teil werden dann die Konturen des neuen Paradigmas im Blick auf die Religion noch einmal bereichsspezifisch entfaltet und konkretisiert, und zwar insbesondere anhand der für unsere christliche Theologie fundamentalen Themen ‚Gott‘, ‚Jesus Christus‘, der ‚Mensch‘ und ‚Spiritualität‘, wobei hier insbesondere auch die neueren und allerneusten einschlägigen Studien der letzten Jahre bis zur Gegenwart aus dem angelsächsischen Bereich Berücksichtigung finden. Allerdings können wir zeigen, dass sich auch zahlreiche deutschsprachige Studien zum Verständnis theologischer Sachverhalte bei Kindern und Jugendlichen als Varianten dieser gegenstandsbezogenen Theorien lesen lassen. Insgesamt stellt sich die Veröffentlichung damit die doppelte Aufgabe, einerseits das alte entwicklungspsychologische Paradigma nochmals auf das weiterhin Gültige prüfend zu resümieren und andererseits das in vielen höchst interessanten englischsprachigen Einzelstudien entwickelte und entfaltete neue Paradigma einem deutschen Leserkreis erstmals und umfassend zu präsentieren.“ (11)

In ihrem Epilog führen die Verfasser bedenkenswerte Überlegungen zum Verhältnis von theologischen Inhalten und gegenstandsbezogener Theorie aus: „Die Theoretiker der *gegenstandsbezogenen Theorie* skizzieren ein Wissensmodell, das beginnt mit ersten Schemata in der frühen Kindheit. Auch der Säugling und das Kleinkind ordnen die Phänomene, die ihnen begegnen. Diese ‚Theorien‘ haben ihren eigenen Charakter, sie sind aber irgendwie dann doch auch affin zu den reiferen Schemata des Kindes- und Erwachsenenalters. Für Physik, Psychologie, Biologie und Mathematik ist das entwicklungspsychologisch gut beforscht und findet seinen Niederschlag im Gedanken der Kerndomänen (*core domains*). Im Detail zeigt es sich, dass es im Prinzip zahllose Gegenstandsbereiche gibt, die ihre eigene Entwicklungslogik haben. Beim genaueren Hinsehen erkennt man dann, dass trotz gleichen Oberbegriffs sich Dinge im Denken und im Gedächtnis wohl ganz unterschiedlich lokalisieren. Krankheit im Sinne von Schnupfen und Bauchweh ist offensichtlich etwas ganz anderes als lebensbedrohliche Krankheiten wie Krebs. Aber auch Religionslehrer/innen müssen feststellen, dass das Sprechen über eigene postmortale Auferstehungserwartungen nur sehr bedingt etwas zu tun hat mit Vorstellungen zur Auferstehung Jesu. Im zweiten Kapitel haben wir versucht, mögliche Züge einer Domäne Religion / Theologie zu skizzieren. Wir ordneten sie der Frage der Kontingenzbewältigung zu. Sucht man Korrespondenzen zu den inhaltsbezogenen Kapiteln, dann am ehesten zum Kapitel 10 mit der Gottesthematik. Doch kann man hier auch erkennen, dass die ‚Füllung‘ bestimmter Reflexionsfiguren durch die Elemente einer bestimmten Religion (z. B. des Christentums) das Gotteskonzept sofort enorm kompliziert. D.h., dass sich der Fächer des Wissensfeldes immer weiter öffnet, je mehr gegenstandsbezogenes Wissen dazu tritt. So kann man auch zeigen, dass die Überlegungen der Kapitel 10 und 12 zwar aufrufen auf den ersten kindlichen Erfahrungen mit dem Numinosen bzw. der Transzendenz, dass diese dann aber durch konkretes materielles Wissen bald zu einem *eigenen Wissensbereich* werden.

Gerade beim Thema Christologie wird deutlich: Wer keine Jesusgeschichten kennt, ist bald mit seinem Nachdenken am Ende. Gerade diese Erfahrung suggeriert, es käme mehr oder weniger nur auf das Wissen an. Der Experte jeden Alters ist offensichtlich den Novizen überlegen. Dennoch spielen die biologischen Voraussetzungen eine Rolle: ein 5-jähriger Experte wird mit seinem Wissen doch anders umgehen als ein erwachsener. Insofern ist die generelle Skepsis im Hinblick auf kognitive Entwicklung mit dem Alter nicht angebracht. Das Beispiel einer theologischen Anthropologie, wie wir es in Kapitel 7 versuchen, zeigt, dass es hier noch schwerer ist, von einer eigenen Domäne zu sprechen. Hier gehen Biologisches, Psychologisches und Theologisches immer neue Verbindungen ein, sodass ein einheitliches Wissenskonzept *Theologische Anthropologie* kaum auszumachen ist.

Dennoch zeigen die Studien, dass die Zugangsweisen zu den einzelnen Teilbereichen sich offensichtlich mit dem Lebensalter wandeln. So wird auch klar, dass ein Denkmodell ‚Theologische Anthropologie‘, wie es sich vielleicht in der gymnasialen Oberstufe oder im Studium herausbilden kann, selbst eine – entwicklungspsychologisch erklärbare – Syntheseleistung ist. Damit wird aber etwas Wichtiges deutlich. Die psychologischen Überlegungen zu den Domänen haben ihren Fokus auf der Kindheit. Sie sind daran interessiert, was etwa bereits angeboren ist bzw. sich in der frühen Kindheit an Verstehensstrukturen herausbildet. Sie interessieren sich für den *conceptual change*, d.h. die Frage, wie die kindlichen (Fehl-)Konzepte sich dann in Richtung auf erwachsenenkompatible ändern. Die Kindertheologie hat manchmal einen Blick auf solche Prozesse geworfen. Was die Theologie und auch die anderen Wissenschaften im Grunde mehr interessiert, ist die Wissensgenese, die sich dem anschließt. Wie kommt man von einem eher naiven zu einem komplexeren Verständnis von Theodizee, Christologie, theologischer Anthropologie etc. Hier sind keineswegs nur inhaltliche Aspekte wie Wissen und Regelkenntnis von Bedeutung, sondern auch allgemeine Faktoren der Denkentwicklung. Unser Buch versucht, die entwicklungspsychologische und die fachspezifische Entwicklungslogik zu präsentieren und, wo es möglich ist, sie miteinander in Verbindung zu bringen.“ (207ff.) Ein sehr willkommenes Unterfangen!

Das Lebensalter Jugend steht im Mittelpunkt des von Yvonne Kaiser, Matthias Spenn, Michael Freitag, Thomas Rauschenbach und Mike Corsa im Verlag Barbara Budrich (ISBN 3-8474-0074-5) in Verbindung mit dem Comenius Institut und der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland herausgegebenen umfangreichen **Handbuch Jugend – Evangelische Perspektiven**. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden: „Die evangelischen Kirchen und ihre Werke, Verbände und Einrichtungen gehören bis heute zu den größten und am weitesten verbreiteten freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Zugleich ist die Arbeit mit Jugendlichen nach kirchlichem Selbstverständnis ein wesentliches Aufgaben- und Handlungsfeld der evangelischen Kirchen und insbesondere der evangelischen Jugendverbände. Die Praxis und konzeptionellen Bezüge, Unterstützungssysteme und gesellschaftlichen Vernetzungen evangelischer Arbeit mit Jugendlichen sind dementsprechend vielfältig. Das vorliegende *Handbuch Jugend – Evangelische Perspektiven* macht erstmalig die Vielfalt und Breite evangelischer Arbeit mit Jugendlichen in einer sozialwissenschaftlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Perspektive sichtbar. Es beschreibt gegenwärtige Erkenntnisse über Jugendliche in Deutschland, ihre vielfältigen Lebenslagen, kulturell-gesellschaftliche Rahmenbedingungen und jugendkulturelle Signaturen.“

Die Bedingungen des Aufwachsens, von Bildung, Familie, Freizeit, Medien und Arbeitswelt sind permanenten Wandlungen unterworfen. Das Jugendalter selbst ist disparat. Jugendliche können einerseits als Objekte gesellschaftlicher und geschichtlicher Vorgaben verstanden werden; zugleich sind sie selbstbestimmte Subjekte, Akteure, die diese Veränderungsprozesse mitgestalten. Kirchlich orientierte Arbeit mit Jugendlichen trägt dem gesellschaftlichen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe – unabhängig von weltanschaulichen bzw. religiösen Identifikationen – Rechnung. Evangelische Arbeit mit Jugendlichen versteht sich als Akteur gesamtgesellschaftlicher Arbeit mit Jugendlichen und teilt die wesentlichen Handlungsgrundsätze der Kinder- und Jugendhilfe. Dazu gehören die Orientierung am Individuum, seinen Lebenslagen, Interessen und Bedürfnissen sowie die Unterstützung eigenständiger, selbstorganisierter und partizipativer Bildungsprozesse, selbsttragender Strukturen und zivilgesellschaftlichen und politischen Engagements. Evangelische Arbeit mit Jugendlichen ist zugleich ein Handlungsfeld der evangelischen Kirchen mit dem Bezug zum biblisch begründeten Glauben an Jesus Christus als Sinnquelle und Orientierungsangebot. Für die Kirchen ist diese Zielgruppe und diese Arbeit ein wichtiges Handlungsfeld. Den Kirchen geht es um die Weitergabe des Glaubenswissens im Generationenzusammenhang sowie um christlich motiviertes soziales Engagement für gerechte Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen. Als Bildungsakteure unterstützen und begleiten die evangelischen Kirchen junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung, insbesondere durch religiöse Bildung in formalen und nonformalen Bildungssettings.“ (11)

Zur Konzeption heißt es: „Bisher gibt es nur ansatzweise Versuche, aktuelle Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen, die konzeptionellen Grundlagen und Handlungsprinzipien evangelischer Arbeit mit Jugendlichen und die vielfältigen Angebote und Akteure im evangelischen Kontext in zusammenhängender Perspektive darzustellen. Diskurse über Themenstellungen in Bezug auf Jugend und Jugendliche und insbesondere über Konzeptionen, Profile und Qualität der Arbeit mit Jugendlichen werden zwar an unterschiedlichen Stellen geführt, aber kaum in einem größeren, erkennbaren Zusammenhang von Sozial- und Erziehungswissenschaften, Religionspädagogik und Theologie dargestellt. Dieser Herausforderung stellt sich das vorliegende *Handbuch Jugend – Evangelische Perspektiven*. Die Themen Jugend, Jugendliche und Arbeit mit Jugendlichen werden in fachwissenschaftlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Perspektive herausgearbeitet. Ihre Bedeutung für die Gesellschaft und Kirchen, die Auswirkungen gesellschaftlicher und kirchlicher Entwicklungen für Jugendliche und Entwicklungsherausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen werden diskutiert und Anregungen und Orientierungen für die Praxis gegeben.

Das Handbuch versucht, die gesamte Bandbreite und Vielfalt der gesellschaftlichen Herausforderungen, der Handlungsfelder und Formen der Arbeit mit Jugendlichen in den evangelischen Kirchen und der evangelischen Jugendverbandsarbeit darzustellen. Es diskutiert die gesellschaftlichen und kirchlichen Bedingungen und zeigt wechselseitige Bezüge und konzeptionelle Zusammenhänge auf. Thematisiert wird schwerpunktmäßig das *Jugendalter*, d.h. Jugendliche im Alter von ca. zwölf bis zwanzig Jahren. Obwohl die Übergänge zwischen dem Kindes-, Jugend- und jungen Erwachsenenalter fließend und zunehmend entgrenzt und Arbeitsbereiche in der Kinder- und Jugendarbeit in vielfacher Hinsicht eng ineinander verwoben sind, konzentrieren sich die Beiträge auf die Altersspanne vom Einsetzen

der Pubertät bis zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung bzw. ins Studium und die Arbeitswelt.“ (12)

Das Handbuch gliedert sich in vier Kapitel: „*Kapitel A* thematisiert Jugend in einer grundlegenden einführenden Perspektive, zeigt die aktuellen Herausforderungen des Jugendalters aus sozialwissenschaftlicher Sicht auf und spannt gewissermaßen den gesellschaftlichen Rahmen, in den Jugendliche eingebunden sind, mit dem sie konfrontiert sind und dem sich auch die evangelische Arbeit mit Jugendlichen stellen muss. Das Kapitel ist in drei Abschnitte unterteilt. Im ersten Teil *Grundlagen* erfolgt der Zugang zum Thema Jugend aus unterschiedlichen bezugswissenschaftlichen Perspektiven: Jugend historisch, demografisch, entwicklungspsychologisch, soziologisch, Jugend und Jugendforschung. Die im zweiten Teil *Gesellschaftliche Perspektiven* ausgewählten Stichworte markieren zentrale Herausforderungen des Jugendalters und gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen. Jugend wird aus Sicht sozialwissenschaftlicher Forschung reflektiert im Kontext von Familie, Sozialraum, Gesundheit, Medien, Ökonomie, Sport – um nur einige Stichworte zu nennen. Ein dritter Teil widmet sich eigens dem Thema *Jugend und Bildung*. Zunächst wird Jugend heute markiert als Bildungsprojekt. Anhand des Lebenslaufs werden dann zentrale Bildungsorte, ihre spezifischen Rahmungen, Chancen, Herausforderungen und Risiken für Jugendliche reflektiert: von non-formalen Bildungsorten und informellen Lernwelten über formale Bildung in Schule und Ausbildung bis hin zum Studium.

Kapitel B thematisiert die Arbeit mit Jugendlichen als *gesellschaftliche Aufgabe* der Kinder- und Jugendhilfe. Einführend stehen die historische Entwicklung und die rechtlichen Grundlagen der Arbeit mit Jugendlichen in Deutschland im Mittelpunkt. Dem Leistungskatalog des Achten Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) folgend werden anschließend die zentralen Handlungsfelder der Arbeit mit Jugendlichen vorgestellt: Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendschutz, Erzieherische Hilfen. Zudem behandelt das Kapitel organisationsbezogene Aspekte wie Qualitätsentwicklung, Finanzierung und die Vielfalt der Trägerstrukturen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Kurzdarstellung der Mitgliedsverbände des Deutschen Bundesjugendrings.

Kapitel C beschreibt aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven die Realitäten und Entwicklungsherausforderungen der *Praxis evangelischer Arbeit mit Jugendlichen*. Evangelische Jugendarbeit stellt sich dabei als spezifische Ausprägung der Arbeit mit Jugendlichen in unserer Gesellschaft und Kultur dar mit bestimmten und benennbaren, immer *auch* religiös motivierten Perspektiven, Inhalten und daraus resultierenden Themen und Praxisfeldern. Das Kapitel ist in drei Teile gegliedert: Zunächst werden Begründungszusammenhänge, Strukturen und Handlungsprinzipien evangelischer Jugendarbeit in ihren unterschiedlichen Organisationsformen und konfessionellen Zugehörigkeiten thematisiert. Das Kernstück dieses Kapitels bilden Beiträge zu unterschiedlichen Praxisfeldern in einer großen Bandbreite, ohne dabei den Anspruch der Vollständigkeit zu vertreten. Im Blick sind Konzeptionen und Ziele, Realitäten und Fakten sowie Fragestellungen und Herausforderungen für zukünftiges Handeln. Ein eigener Teil ist den ehrenamtlichen und beruflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, ihren Profilen und Kompetenzen sowie den daraus resultierenden Qualifikations- und Unterstützungsnotwendigkeiten gewidmet.

Im abschließenden *Kapitel D* wird die Arbeit mit Jugendlichen in der römisch-katholischen Kirche sowie in islamischen und jüdischen Gemeinden in Deutschland

durch Autorinnen und Autoren der jeweiligen Religionsgemeinschaften beschrieben.“ (12f.) Insgesamt ein sehr hilfreiches Nachschlagewerk!

Das in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2734-5) von Rudolf Engler, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer herausgegebene 29. Jahrbuch der Religionspädagogik widmet sich dem Thema **Glück und Lebenskunst**. Den Stand der Diskussion und Ausgangspunkt zu diesem Jahrbuch skizziert das Vorwort mit folgenden Worten: „[...] als ich mit meinen neu gewonnenen Freunden im letzten Sommer während unserer gemeinsamen Zelttour im Bergischen Land abends in die Aggertalsperre gesprungen bin [...]“ Seminarteilnehmer/innen waren eingeladen, sich an eine Situation vollkommenen Glücks zu erinnern. Wer könnte die geschilderte Situation nicht nachempfinden: Super Wetter, nette Leute, keine Pflichten, keine Sorgen, man fühlt sich blendend und traut sich was – und springt hinein ins Glück, das einfach plötzlich so da ist, ohne dass man weiß wie. Glück ist etwas Wunderbares, und offenbar muss man gar nicht so viel dafür tun. Manchmal kommt es einfach angefliegen; doch oft stiehlt es sich, kaum dass man sein Glück begriffen hat, auch schon wieder davon. Die Flüchtigkeit des Glücks ist sprichwörtlich. Und da fangen die Schwierigkeiten schon an. Denn natürlich möchte der Mensch sein Glück festhalten. Aber wie?

Dies ist eine zentrale Frage antiker Philosophie. Man möchte sich nicht begnügen mit unverhofft einfallenden Glücksmomenten, sondern strebt nach dauerhafterem Glück. Das Streben nach Glück wird zu einer Lebenskunst. Was in der Folge dazu aufgetürmt wurde, ist gigantisch. Hunderte von Definitionen, Massen von Sprichwörtern, Fluten von Glücksbrevieren und neuerdings natürlich auch von empirischen Befunden. Das Glück soll nun nicht mehr bloß eine Kunst sein, sondern zu einer Wissenschaft werden. Da gibt es ein „Institut für europäische Glücksforschung“, eine „World Database of Happiness“, ein „Oxford Happiness Inventory“ und eine Menge Ratgeber, die ziemlich genau wissen, welcher Cocktail an Dopaminen, Serotoninen und Endorphinen angerührt werden muss, damit das Glück seine Chance erhält. All das lässt einen reichlich ratlos zurück: Da heißt es, jeder Mensch strebe nach Glück (Aristoteles); aber gleichzeitig sei dem Glück nichts so sehr abträglich, wie es ausdrücklich zu wollen (die Psychologie). Da kann man lesen, jeder sei bei Beachtung einiger Spielregeln prinzipiell glücksfähig (Epikur), aber auch: Der Mensch sei für das Glück nun einmal nicht geschaffen (Freud). Da gibt es den empirischen Befund, dass ein solider Wohlstand einer der verlässlichsten Glücksindikatoren sei, und dann kommt eine Studie mit dem Ergebnis heraus, die glücklichsten Menschen lebten in Bangladesch. Was soll man davon nun halten? Es scheint, dass uns die Paradoxien des Glücks zunehmend nerven. Wer gerne „alles im Griff hat, empfindet das Glück als Problem. Dagegen muss es doch irgendetwas geben! Und da in unserer Gesellschaft keine Marktlücke lange unentdeckt bleibt, gibt es natürlich auch etwas: Glücksbücher, Glücksseminare, Glücksgurus, Glücksformeln, Glücksrezepte, Glückskekse usw. Das Leben ist kurz, die Sehnsucht nach Glück unersättlich, da wird es schnell eng. Gleichzeitig wissen wir: Nichts schadet unserer Aussicht auf Glück so sehr wie die Angst, zu kurz zu kommen. Daher ist nun wieder zu warnen: vor der Tyrannei des Glücks und der Gier nach gelingendem Leben.“ (7f.)

Und weiter: „Wenn Religionspädagogik sensibel sein soll für die Fragen der Zeit, kann sie das derzeit so forcierte Interesse am Thema ‚Glück‘ nicht ignorieren. Daraus ergibt sich eine erste Aufgabe: zu diagnostizieren, wo und wie ‚Glück‘ in unserer Gegenwartskultur zum Thema wird, welche Glücksversprechen hier gemacht werden

und welche Dimensionen des Glücks dabei angesprochen werden. Aber das Interesse am Glück ist natürlich nicht nur ein Zeitphänomen, sondern menschheitlich universell. Daher die Frage: Wie kann man das jahrtausendealte Bemühen um eine Kultur des Glücks Menschen und vor allem Heranwachsenden von heute so erschließen, dass daraus ein Orientierungsgewinn entsteht? Welche Philosophien des Glücks sind es wert, dass man sich etwa im Religionsunterricht mit ihnen auseinandersetzt? An diesem Punkt muss man sich allerdings auch der skeptischen Frage stellen: Kann man zum Glück denn erziehen? Ist Glück ein sinnvoller Bildungsgegenstand oder gar ein mögliches Bildungsziel? Ist Glücksfähigkeit eine Kompetenz, die man in einem gestuften Bildungsgang allmählich zu einem immer höheren Niveau entwickeln könnte? Brauchen wir wirklich ein ‚Schulfach Glück‘? Das alles sind, auch religionspädagogisch, wichtige Fragen.

Noch einmal besonders spannend aber wird es, wenn man darüber hinaus nun die theologische Dimension des Themas bedenkt. Das Verhältnis der Theologie zum Glück ist ja höchst spannungsreich. Dass das Evangelium auch für den nach Glück suchenden Menschen eine gute Nachricht bereithalte, hätte lange Zeit kaum jemand zu sagen gewagt. Denkbar war allenfalls eine ‚Theologie der Hoffnung‘ (Moltmann), aber nicht eine ‚Theologie des Glücks‘ (vgl. Lauster, Roth u.a.). Erst in jüngerer Zeit werden Versuche unternommen, Korrelationen herzustellen zwischen biblisch-theologischen Perspektiven und dem, was Menschen sich als ‚Glück‘ ersehnen – durchaus auch kritische Korrelationen. An diesen Versuchen möchte sich das vorliegende Buch beteiligen. Das Thema ‚Glück‘ zählt zu den sogenannten ‚Lebensfragen‘. In Auseinandersetzung mit solchen Lebensfragen kann erkennbar werden, inwiefern der Einbezug religiöser Perspektiven auch unsere vermeintlich ganz ‚profanen‘ Probleme tiefer begreifen hilft. So auch das Glück! Wobei vielleicht gerade das Glück ein Beispiel dafür ist, dass die alten Unterscheidungen zwischen ‚Lebensfragen‘ und ‚Glaubensfragen‘, ‚problemorientiert‘ und ‚biblisch‘, ‚lebenskundlich‘ und ‚theologisch‘ oft keinen rechten Sinn mehr machen. Dorothee Sölle schreibt: ‚Wonach sehnen sich die Menschen? Es ist der Wunsch, ganz zu sein, das Bedürfnis nach einem unzerstückten Leben. Das alte Wort der religiösen Sprache ‚Heil‘ drückt genau dieses Ganz-Sein, Unzerstückt-Sein, Nicht-kaputt-Sein aus[...] Vertrauen können, hoffen können, glauben können – alle diese Erfahrungen sind mit einem intensiven Glücksgefühl verbunden, und eben um dieses Glück des Ganz-Seins geht es in der Religion‘ (Die Hinreise, Stuttgart 1975, 167).“ (8)

Das Buch bietet facettenreiche 1. Blitzlichter, 2. Disziplinäre Zugriffe, 3. Mediale Spiegelungen, 4. Perspektivische Annäherungen und 5. Didaktische Zugänge. In seinem äußerst lesenswerten Ausblick „Glück + Lebenskunst = Segen?“ thematisiert Bernd Schröder unter anderem die Reich-Gottes-Hoffnung: „Die Rede vom Reich Gottes und mit ihr die Hoffnung auf dessen Realisierung kann als das A und O der neutestamentlichen Überlieferung gelten (vgl. Mt 3,2 / 4,17 und Offb 21f.). Das Kommen des Reiches Gottes schließt ‚Gerechtigkeit und Friede und Freude (gr. *chará*) in dem Heiligen Geist‘ (Röm 14,17) ein. In den einschlägigen Passagen des Neuen Testaments ist nicht von ‚Glück‘ die Rede, wohl aber von Freude (gr. *chará*), Seligkeit (gr. *makarismos*), Rettung (gr. *soteria*), die mit dem Kommen des Reiches Gottes einhergehen. All diese Zustände werden in eine eschatologische Spannung eingezeichnet, die mal mit Metaphern der Zeit (schon jetzt – noch nicht), mal in Metaphern des Raums (hier / Erde – dort / Himmel), mal in Metaphern der Personalität (inwendig – sozial) zum Ausdruck gebracht wird.

Glück im Modus des ‚Schon jetzt‘, des ‚Hier‘, des Inwendigen ist somit einerseits schon unerwartbar und unverhofft viel, andererseits aber doch noch nicht das Ganze – Glück rückt in der Deutung aus christlicher Perspektive eben in eine *eschatologische Spannung*: ‚Die Irdischen spüren, wohin sie kommen. Sie spüren, dass auch sie im Kommen sind, so wie das Reich Gottes selbst ja ‚herbeikommt‘. Es *ist* nicht, sondern es *kommt*. Wir gehen und schwinden nicht dahin in unserem Leben, sondern wir *kommen*. Diese Spannkraft der eigenen Seele spüren Christen beim Christusmahl, und wenn sie das Evangelium vom Reich Gottes vernehmen. Aber erst jenseits ‚der irdischen Lebensphase‘ wird festgestellt, was diesem Leben ‚aus der Perspektive Gottes‘ (*sub specie Dei*) noch fehlt – und vollendet werden. Wer glücklich ist, hat in christlicher Perspektive an dieser eschatischen Realität Anteil, und eben dies verändert, da es als imputativer Vorgang gedacht wird, nicht nur die Sicht der Realität, sondern auch die Realität selbst. Glücklich (gemacht) werden schließt ein Gefälle zum Glücklichen Anderer, vor allem aber Demut ein: ‚[...] Gott [baut] sein Reich gerade mit den durch Armseligkeit gekennzeichneten ‚Bausteinen‘, d.h. mit den Menschen, die seiner bedürftig sind.‘

Exemplarisch anschaulich kann dies schwerlich werden, denn ‚das Reich Gottes kommt nicht so, dass man's beobachten kann; man wird auch nicht sagen: Siehe, hier ist es! Oder: Da ist es!‘ (Lk 17,20f.). Wohl aber kann die Eigenart dessen, wie vom Reich Gottes gesprochen wird, exemplarisch besprochen werden – anhand der Gleichnisse Jesu, der Reich-Gottes-Predigten eines Johann Christoph Blumhardt (1805-1880) oder eines Leonhard Ragaz (1868-1945). Anders gesagt: Wer sein Leben im Licht christlicher Hoffnung interpretiert, wird Glück genießen können und es zugleich nicht als selbstbezügliches, schon gar selbst erwirktes Glück erfahren. Glück beglückt.“ (208f.) Zusammenfassend hält der Autor fest: „Wenn sich Religionspädagogik, oder präziser: Religionsdidaktik mit solchen Einsichten im Gepäck in den Glücksdiskurs begibt, kann sie weithin anschließen, beleihen, komplementär aufeinander beziehen. Doch ‚Glück‘ stellt sich anders dar je nach dem, in welcher Perspektive ich danach schaue – in der Perspektive der Scientology anders als in der Perspektive des Mahayana-Buddhismus, in der Perspektive des säkularen Humanismus anders als in derjenigen des Christentums. Die letztere macht vor allem deutlich, dass Nach-Glück-fragen heißt: nach dem unverfügbaren guten Ende und dessen Vorschein im eigenen Leben zu fragen; dass Nach-Glück-streben heißt: zu streben, als strebe man nicht (nach 1. Kor 7,29ff) und also anzuerkennen, dass sich Glück gerade nicht erzwingen lässt; dass Glücklich-sein-wollen heißt: sich am Glück des Augenblicks genug sein zu lassen und den Teufelskreis des Immer-mehr zu durchbrechen. Bei solchen Einsichten geht es nicht um Kritik an der Sehnsucht nach Glück, schon gar nicht um Kritik am Glück Anderer, wohl aber um Kritik an Strategien der Glückssuche und an der Illusion seiner Machbarkeit – und nicht zuletzt darum, das hoffentlich erlebte eigene Glück als Gottes Segen schätzen zu lernen.“ (209)

Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug ist der Titel eines von Thomas Heller und Michael Wermke in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03174-0) herausgegebenen interessanten Auftaktbandes zu der neuen Reihe „Studien zur Religiösen Bildung“ (StRB). Der Band gliedert sich in zwei Teile: Teil 1: Grundsätzliche Überlegungen und Teil 2: Aktuelle Forschungsprojekte, didaktische Überlegungen und Best-Practice-Beispiele zur universitären Religionslehrerbildung: „Eingeleitet wird er durch Christian Grethleins Beitrag ‚Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissen-

schaftsbezug', während dann anschließend Bernhard Dressler und Hartmut Lenhard mit ihren Beiträgen ‚Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie‘ sowie ‚Erwartungen an die universitäre Religionslehrerbildung aus der Perspektive der zweiten Ausbildungsphase‘ aus der Sicht des akademischen und seminaristischen Anteils der Religionslehrerbildung Bezug auf Christian Grethlein nehmen. [...] Zentral dürfte hier wohl sein, dass alle drei Autoren Erwartungen an eine zugleich berufsfeld- wie wissenschaftsbezogene universitäre Religionslehrerbildung aus einem ähnlich gelagerten wissenschaftstheoretischen Grundverständnis von Evangelischer Theologie im Sinne einer *scientia practica* ableiten – Erwartungen, welche dann freilich von Grethlein von der ‚Kommunikation des Evangeliums‘ unter den Bedingungen der öffentlichen Schule und von Lenhard von einem ganzen Bündel an beruflichen Anforderungen her bestimmt werden, während Dressler darauf verweist, dass zunächst auf einer grundlegenden Ebene eine ‚reflexive Kommunikation über die Kommunikation des Evangeliums‘ vonnöten sei. [...] Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Überlegungen widmet sich der zweite Teil der vorliegenden Publikation aktuellen Forschungsprojekten, didaktischen Überlegungen und Best-Practice-Beispielen zur universitären Religionslehrerbildung. Auch wenn die hier zur Sprache kommenden, zum Teil ausgesprochen umfangreichen und zum Teil bereits seit mehreren Jahren laufenden Vorhaben nicht zur Gänze direkt auf das Thema ‚Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug‘ hin angelegt sind/waren, so lassen sie sich doch sämtlich unter dieser Perspektive wahrnehmen.“ (14ff.)

Den zweiten Band der neuen StRB bildet der von Stefanie Pfister und Michael Wermke herausgegebene Tagungsband **Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung** (ISBN 3-3-374-03207-5), der die Frage nach dem systematischen Ort der historischen Bildungsforschung in der Religionspädagogik erörtert: „In seinem Beitrag ‚Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion‘ stellt Bernd Schröder zunächst Fallbeispiele historischer Religionspädagogik unter methodischen Gesichtspunkten vor, darunter die biografisch und konzeptionsgeschichtlich orientierte Studie von Henrik Simojoki über Friedrich Delekat, die theoriegeschichtliche Studie zum problemorientierten Unterricht von Thorsten Knauth und die institutionengeschichtlich fokussierte Arbeit über das katechetische Seminar in Jena von David Käbisch und Johannes Wischmeyer. Neben der Formulierung von Desideraten zielt seine Darstellung auf die Funktionen, die historisches Arbeiten für die systematische und handlungsorientierende Theoriebildung haben kann. In lerntheoretischer Sicht weist er u.a. darauf hin, dass historisches Denken dem genetischen Lernen und dem Lernen am Modell entspricht, welches zu einem vertieften Verstehen der Gegenwart führen könne. In methodologischer Hinsicht zeigt er anschließend auf, wie sich der Fächerkanon einer theologischen Fakultät gleichsam in der Religionspädagogik spiegeln muss, um historische, empirische, vergleichende, systematische und handlungsorientierte Fragestellungen sachgemäß bearbeiten zu können. In sachlicher Hinsicht betont Schröder, dass sich die Kommunikation des Evangeliums als Bildungsgeschichte rekonstruieren lässt. In wissenschaftstheoretischer Hinsicht stellt er schließlich heraus, dass die historische und empirische Religionspädagogik letztendlich vor derselben Herausforderung stehen, Einsichten zum ‚Ist-Zustand‘ mit systematischen Überlegungen zum ‚Soll-Zustand‘ in Beziehung zu setzen, um daraus handlungsleitende Konsequenzen formulieren zu können. ‚Religion und Kirche in der Historischen Bildungsforschung‘ lautet das Thema des Beitrags

von Frank-Michael Kuhlemann, in welchem er – trotz der durch die Dialektische Theologie bewirkten und lange nachhaltigen Distanz zwischen Theologie und Pädagogik – gegenwärtig neue Möglichkeiten von Forschungsperspektiven skizziert, die sich u.a. aus fachinternen, interdisziplinären Ansätzen und den Bezügen einer sozialwissenschaftlich orientierten historischen Bildungsforschung und einer sozial- und kulturgeschichtlich ansetzenden Geschichtswissenschaft ergäben.

Dies zeigt sich besonders in dem seit Beginn der 1990er Jahre verstärkten Interesse am Forschungsfeld ‚Kirche und Religion‘, welches auf die Vergewisserung des historischen und systematischen Zusammenhangs von Religion und Bildungsziele abzielt. Eine inhaltliche und systematische Verbindung von modernem pädagogischem Denken und christlicher Theologie werde durch die Rekonstruktion klassischer theologischer Konzeptionen wie etwa der ‚Imago-Dei-Vorstellung‘ (‚Bildbarkeit‘ des Menschen durch Annäherung an das Urbild) ermöglicht. Dieser systematische Rekurs auf die theologischen Implikationen des modernen Bildungsdenkens zeige sich zunehmend in neueren Forschungsarbeiten (z.B. zur bildungshistorischen Biografie und Familienforschung, Erforschung der ‚Kindheit‘, Religion in Erziehung und Lebenslauf). Abschließend betont Kuhlemann, dass die historische Bildungsforschung mit Blick auf die sozial- und kulturgeschichtliche Erforschung von Kirche und Religion beim Bearbeiten weiterer Forschungsdesiderate (z.B. zur katholischen Pädagogik, zur jüdischen Bildungsgeschichte) bedeutende Forschungsergebnisse erzielen könne, wobei auch die stärker an Institutionen und auf gesellschaftliche Zusammenhänge orientierte Sozialgeschichte der Erziehung mit den theologischen und pädagogischen Reflexionen über die Bildbarkeit des Menschen durch die Fokussierung gemeinsamer Problemstellungen zu vereinen sei.

Peter Gemeinhardt entwickelt in seinem Beitrag ‚Wozu Bildungsgeschichte in der Theologie? Gesprächsimpulse aus kirchengeschichtlicher Perspektive‘ unter der Fragestellung, wie sich bildungstheoretische Kirchengeschichtsforschung in der Theologie begründen lässt, drei Perspektiven von Bildung: zum einen die Bildung im Sinne formaler und lehrbarer Fähigkeiten wie die Ausbildung der Schriftsprachkompetenz als Einweisung in die Lebenswelt samt ihren Werten und Traditionen (z.B. in der Antike war ein Gebildeter ein *eruditus* oder bei literarischer Bildung ein *litteratus*), des Weiteren die Bildung mit dem Ziel religiöser Entwicklung, z.B. die katechetische Unterweisung vor der Taufe als Bildung des religiösen Selbst und die Bildung als Medium der Reflexion über Gott und die Welt, wobei das Christentum eine dezidierte Reflexion des Glaubens und Handelns ausgebildet habe, auch wenn eine theologische Reflexion des Glaubens nicht unumstritten bleibe (z.B. Anwendungsmöglichkeiten von Methoden der allegorischen Exegese auf die Heilige Schrift). Diese Trias von Schulbildung, Menschenbildung und philosophisch-theologischer Bildung bilde über die Antike hinaus eine Grundkonstellation in der Geschichte des Christentums. Wenn die Bildungsgeschichte daher in den drei Perspektiven – Schriftsprachkompetenz, Bildung des religiösen Selbst und theologische Reflexion – das Weltverhältnis, das Innenverhältnis und die Reflexion des Christentum über sich selbst in den Blick bekäme, leiste sie paradigmatisch das, was das Thema der Kirchengeschichte insgesamt sei. Von daher sei eine Beschäftigung mit Bildung in der Kirchengeschichte nicht nur legitim, sondern auch notwendig. Abschließend stellt Gemeinhardt das Göttinger Forschungszentrum EDRIS vor, das sich der Frage nach Bildung und Religion im religionsgeschichtlichen Vergleich von griechisch-römischer Religion und Philosophie, Judentum, Christentum und Islam widmet.

Dieter Reiher berichtet in seinem Beitrag ‚Versuche in der Wendezeit der DDR, die religiöse Bildung in die Allgemeinbildung zurückzuholen‘ von der Etablierung des Religionsunterrichts nach der Friedlichen Revolution in der DDR bzw. nach dem Beitritt der neuen Länder zur Bundesrepublik. So habe z.B. eine atheistische Erziehung mit implizit antireligiöser (offensive Bekämpfung von Religion), indirekt antireligiöser (Ersetzung von Religion durch wissenschaftliche Weltanschauung) sowie nicht-theistischer Erziehung (Verzicht auf Religionskritik, humanistische Positionen) eine Herabsetzung des Glaubens und Diskriminierung christlicher Schüler bewirkt. Nach dem Beitritt zur Bundesrepublik wurde das Recht auf Religionsunterricht auf der Grundlage von Art. 7,3 GG zwar gewährleistet, sodass das Wahlpflichtfach Religion alternativ zu Ethik ab dem Schuljahr 1991/1992 in allen ostdeutschen Ländern (bis auf Brandenburg: LER) eingeführt werden konnte, doch eine Vielzahl struktureller Probleme (RU in den Randstunden, Ausbildung von Lehrern, noch mangelnde Kooperationen mit Kirchengemeinden) verhinderten eine reibungslose Einführung. Reiher plädiert abschließend dafür, dass Religion weiterhin als Potenzial der Sinnfindung und Lebensorientierung in den Inhalten der Allgemeinbildung in den Blick kommen müsse, um damit schließlich unter den Bedingungen der Konfessionslosigkeit religiöse Kompetenz ausbilden zu können.“ (7ff.)

Insgesamt wird im Tagungsband präzise deutlich, ‚dass historisch-religionspädagogisches Arbeiten die historische und gegenwärtige Bildungsforschung nicht nur hinsichtlich einzelner Forschungsdesiderate bereichern kann, sondern eine paradigmatische Funktion sowohl für systematische als auch handlungsorientierte Theoriebildung aufweist.‘ So führen die Beiträge einerseits eindrücklich vor Augen, dass historisch-religionspädagogische Forschungsergebnisse und gegenwärtige didaktische Konzeptionen in einer engen Wechselbeziehung stehen und andererseits, dass das Nachvollziehen historischer Entwicklungs- und Transformationsprozesse zu einem vertieften Verständnis der Gegenwart führen kann. Erst dann lassen sich handlungsleitende Konsequenzen formulieren. Zudem zeigt sich, dass der systematische Ort einer (religiösen) Bildungsgeschichte u.a. durch den interdisziplinären Dialog mit einer sozialwissenschaftlich orientierten historischen Bildungsforschung sowie einer sozial- und kulturgeschichtlich operierenden Geschichtswissenschaft auffindbar wird. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten von Forschungsperspektiven, zum Beispiel Lehr- und Forschungsk Kooperationen von Kirchengeschichte und Religionspädagogik oder der Einbezug geschichtswissenschaftlicher Methoden und Theorien für die historisch-religionspädagogische Forschung.“ (11f.).

Die beiden Themen **Kompetenzorientiert Unterrichten. Diakonie und Schule** bilden die Schwerpunkte des im LIT Verlag (ISBN 3-643-99852-1) erschienenen 31. Jahrgangs der Zeitschrift „Schulfach Religion“. Einen fundierten Überblick gibt Thomas Weiß in seinem Beitrag „Kompetenzorientierung im evangelischen Religionsunterricht? Theoretische Modelle und praxistaugliche Überlegungen“. Er schreibt unter anderem: „Es sind zwei Voraussetzungen zu benennen, die beim Thema *Kompetenzorientierung im Evangelischen Religionsunterricht* implizit mitschwingen. 1) Es gibt theoretische Modelle, die einen schul- bzw. unterrichtswirksamen Kompetenzbegriff anbieten können. 2) Für schulische Fächer – hier für das Fach Evangelische Religion – ist es sinnvoll, auf ein solches theoretisches Modell zurückzugreifen, um kompetenzorientiert unterrichten zu können.“ Beide Voraussetzungen werden kritisch befragt, indem eine kurze Reflexion zum *Begriff Kompetenz (1)* sowie zum Begriff

religiöse Kompetenz (2) erfolgt. Im Anschluss daran wird auf das Kompetenzmodell bzw. Kompetenzraster für den evangelischen Religionsunterricht in Österreich fokussiert (3) sowie in unterrichtspraktischer Hinsicht auf den Unterschied zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben aufmerksam gemacht (4). Der Versuch einer Beschreibung eines kompetenzorientierten Unterrichts (5) schließt seinen Beitrag ab.

Kompetenzorientiert unterrichten im RU lautet auch der Titel der von Jeanette Eickmann und Dietmar Peter im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70205-5) veröffentlichten Unterrichtsbausteine zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen Abitur (EPAs), die exemplarisch religiös relevante Lebenssituationen in den Mittelpunkt stellen. In ihrer Einleitung schreiben die Verfasser zu Recht: „Kompetenzorientierung im Religionsunterricht war – ungesagt – schon immer Bestandteil guten Unterrichts, wenn es gelang, Wissen und Handeln miteinander zu verknüpfen. Neu ist allerdings, dass im Rahmen der aktuellen Debatte viel konsequenter auf das geschaut wird, was Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Lernzeit wissen und können sollen. Die damit einhergehende Veränderung für das Lehren und Lernen gründet sich in dem damit verbundenen Kompetenzbegriff. ‚Eine Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden‘ (Hilbert Meyer). Entsprechend erhält die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens in lebensnahen ‚Anforderungssituationen‘ im Unterricht einen besonderen Stellenwert. Sie bedarf der Übung und Reflexion. Die Rolle der Unterrichtenden verlagert sich von der Instruktion hin zur Moderation, Beratung und Organisation des Kompetenzerwerbs. Die Aneignung von Kompetenzen benötigt Zeit und kann nie in einer Stunde abgeschlossen sein. So hat die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung stärker als bisher die Unterrichtseinheit im Blick. Die Unterrichtsmaterialien sind darauf zu überprüfen, ob sie geeignet sind, um domänenspezifisches Wissen und Können zu erwerben und zu erproben. Diese Vorüberlegungen bilden die Grundlage der nachfolgenden Unterrichtsbausteine. Sie beziehen sich auf die in den EPAs benannten Kompetenzen, die im Kompetenzverständnis von Ulrich Hemel gründen.

Er definiert religiöse Kompetenz als Globalziel religiöser Erziehung wie folgt: ‚Religiöse Kompetenz ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen‘. Die EPAs gliedern sich in fünf Kompetenzbereiche: 1. Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben 2. Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten 3. Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen 4. Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen 5. Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden. Die benannten Kompetenzen greifen sowohl fachspezifische als auch übergreifende Fertigkeiten, Fähigkeiten, Bereitschaften und Problemlösungsstrategien auf. Sie bedürfen eines langfristigen Aufbaus (bis zum Ende der Oberstufe) und sind daher bereits in den Unterrichtsplanungen der Sekundarstufe I immer wieder zu berücksichtigen und im Unterricht einzuüben. Der kumulative Aufbau der Kompetenzen ist auf Inhalte angewiesen. Die nachstehenden Bausteine stellen exemplarisch religiös relevante Lebenssituationen in den Mittelpunkt und versuchen diese als Lernanlässe didaktisch nutzbar zu machen. Die Bau-

steine sind sowohl für sich allein in einer Unterrichtsstunde als auch innerhalb einer Unterrichtseinheit (die weitere Kompetenzen fördert) denkbar.“ (7).

Die nachfolgenden fünf Neuerscheinungen beziehen sich auf eher dezentrale religionspädagogische Bereiche: Gottfried Orth und Hilde Fritz haben im Verlag Jungfermann (ISBN 3-87387-943-0) das anregende Lern- und Übungsbuch **Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann** verfasst. In ihrem Vorwort heißt es: „Zorn, Wachstum und Verbundenheit, ein Gefühl und zwei Bedürfnisse, sind Anlass für das Schreiben dieses Buchs: Wir sind zornig, dass Schule und der mit ihr gegebene Zwangskontext des gemeinsamen Arbeitens von Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen noch immer vielfach so sind, dass wir Lehrerinnen und Lehrer wie auch die Schülerinnen und Schüler an ihr leiden, obwohl so viele so vieles wissen, wie es anders gehen kann: menschenfreundlicher, leichter, angstfreier, erfolgreicher, schöner. Und wir haben erfahren, dass Gewaltfreie Kommunikation in der Schule zu praktizieren heißt, Menschen vielfältige Anlässe zu eigenem und gemeinsamem Wachstum zu ermöglichen in der Erfahrung von menschlicher Verbundenheit. Zorn, Wachstum und Verbundenheit und die Nachdenklichkeit darüber treiben uns an zu Veränderung. Wir haben erfahren, dass Veränderungen möglich sind. Wir wollen uns selbst als Lehrerin oder Lehrer wichtig nehmen, uns kraftvoll behaupten, eigene Grenzen ziehen und diese gewaltfrei schützen. Wir wollen zugleich einen wertschätzenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Wir wollen gegenseitige Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen und allen anderen an Schule Beteiligten. Und wir wollen das tun, weshalb wir Lehrerinnen und Lehrer geworden sind: unterrichten. Wir erleben dabei beglückende Momente der Leichtigkeit und Freude bei der Arbeit und Möglichkeiten wachsenden Vertrauens. Und wir erleben zugleich Hilflosigkeit und Ärger. Die Sehnsucht nach Leichtigkeit und Freude bei der Arbeit zu spüren und ihr als Lehrerin und Lehrer in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Ausdruck zu geben wirkt ansteckend. [...]

Unsere Erfahrungen in Klassen, Seminaren und Kursen nährten unsere Gewissheit: Wenn Beziehungen als wichtig erachtet werden, kann das Leben in der Schule wie in der Universität schöner und Lernen und Lehren leichter werden. Und für gute Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern, zwischen Schülerinnen und Schülern und zwischen beiden Gruppen sowie allen anderen am Schulleben Beteiligten mögen wir viel tun. ‚Treibstoff‘ dieser Hoffnung ist für uns die Gewaltfreie Kommunikation nach Impulsen von Marshall B. Rosenberg, die wir deshalb in diesem Buch insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer – möglichst nahe am Schulalltag – vorstellen möchten. [...] Das Buch gliedert sich in zwei große Teile: In der Einleitung (1.) berichten wir von unserem eigenen Lernweg in Gewaltfreier Kommunikation. Wir folgen dann unserer Systematik Gewaltfreier Kommunikation, um Sie mit Erläuterungen und Übungen in deren Haltung und Methode einzuführen. Wir laden Sie zunächst ein, Gewaltfreie Kommunikation als Haltung kennenzulernen und sich mit den darin liegenden Herausforderungen vertraut zu machen (2.). Dem folgt (3.) ein Kapitel über die Methode Gewaltfreier Kommunikation, das Modell der vier Schritte. Dieses Modell dient der Einübung der Haltung und der immer wieder damit verbundenen Selbstreflexion. Haltung und Methode verbinden sich in einem ersten großen Lernfeld: Jemand beantwortet eine Bitte von uns mit ‚Nein‘. Zur Haltung Gewaltfreier Kommunikation gehören (4.) Wertschätzung mir selbst und anderen gegenüber, ebenso Selbst-Empathie und Empathie sowie ein neuer Umgang mit Macht (5.): nämlich die Bevorzugung schützender und die Ablehnung strafender Anwendung

von Macht. Das Loben anderer Menschen beinhaltet ebenso wie die strafende Anwendung von Macht Urteile über andere Menschen. Deshalb schließen wir diesen ersten Teil mit einem Kapitel (6.) dazu, wie wir in Gewaltfreier Kommunikation Wertschätzung einüben und ausdrücken. Im zweiten Teil ist unser Ausgangspunkt nun nicht mehr Gewaltfreie Kommunikation, sondern es sind Themen und Situationen aus dem Schulalltag, mit denen wir Möglichkeiten zeigen, gewaltfrei und wertschätzend zu kommunizieren, um mit als schwierig empfundenen oder vielleicht besser herausfordernden Situationen für Sie als Lehrerin oder Lehrer zufriedenstellender als bisher arbeiten zu können.“ (9ff.)

Andrea Schulte unternimmt in ihrem im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4246-6) veröffentlichten Buch **Jeder Ort – überall! Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte** einen nachvollziehbaren Aufruf zum Lernortwechsel: „In jüngster Zeit mehren sich die lerntheoretischen Hinweise, pädagogischen Anregungen, didaktischen Vorschläge und bildungspolitischen Empfehlungen, zur Profilierung neuer Lehr-, Lern- und Schulkulturen die Potenziale zu entdecken und zu nutzen, die im Lernen und Aufsuchen außerschulischer Lernorte liegen. Was es religionspädagogisch und -didaktisch dazu auszuführen gibt, möchte ich in diesem Kompendium umreißen. Es liegt auf der Hand: Außerschulische Lernorte aus religionspädagogischer Perspektive in Augenschein zu nehmen, lenkt den Blick auf reale Orte in unserem Alltag *als religiöse Lernorte*: Schauplätze und Räume unserer Lebenswirklichkeit, an die wir uns gewöhnt haben, die uns vertraut und selbstverständlich geworden sind und deshalb für uns eher unspektakulär daherkommen. Das Attribut ‚religiös‘ habe ich ihnen gegeben, weil sie entweder ganz offensichtlich mit Religion und Religiosität in einen Zusammenhang zu bringen sind oder aber – eher indirekt – einen Bezug zur Religion erahnen lassen und gerade deswegen neugierig machen.“ (7f.)

Der Aufbau ist wie folgt: „Mit einem Theoriekapitel zur Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte geht es los. Sie wissen ja: Bunt ist jede Theorie! Hier erfahren Sie Grundlegendes, das in den Folgekapiteln an konkreten Beispielen außerschulischer religiöser Lernorte durchbuchstabiert wird. Diese Kapitel beginnen allesamt mit einem Foto, das Ihnen einen ersten *Augen-Blick* auf den Lernort gewähren, Sie darauf einstimmen und einen Bezug herstellen soll. Es schließt sich eine kurze *religionspädagogische Begründung* an, die die Bedeutung des Lernortes für das religiöse Lernen herausstellt. *Die allgemeine Info-Box* beinhaltet grundlegende Informationen über den jeweiligen Lernort. Der Abschnitt *Lernbereiche und Kompetenzspektrum* stellt den Bezug zu den Lehrplänen her. Dabei beziehe ich mich des Öfteren auf zwei religionspädagogisch relevante ‚Grundsatzpapiere‘ zu Kompetenzen und Standards religiöser Bildung. Wo möglich, nenne ich *biblische Anknüpfungstexte*, die in einen Zusammenhang mit dem Lernort gebracht und im Unterricht eingesetzt werden können. Kurze *didaktische Hinweise* habe ich nach Schulstufen differenziert. *Methodische Hinweise* stellen jeweils exemplarisch einen Arbeitsvorschlag bzw. eine Präsentationsform vor, die zur Vor- oder Nachbereitung im Unterricht Verwendung finden können. Zusammengenommen ergeben sie ein kleines lernortdidaktisches Methodenkompendium, das Sie auch bei anderen Gelegenheiten nutzen können. *Fächerübergreifende Hinweise* runden schließlich jedes Kapitel ab und werben für kooperative Erkundungen von Lernorten. Eine kurze *Literaturliste* bündelt abschließend die in den Fußnoten aufgeführten Literaturangaben.“ (8f.)

Die Verfasserin hält fest: „Außerschulische religiöse Lernorte lassen sich zwei großen Bereichen zuordnen: *Lernorte, die einen offensichtlichen und direkten Bezug zu*

Religion und Religiosität haben: Sie stehen für die öffentliche Präsentation von Religion. Dabei geraten z.B. folgende Orte in den Blick: Gotteshäuser, das Kloster, der Friedhof, das Pfarrhaus, das (Luther-)Denkmal, eine kirchen- oder christentumsgeschichtlich bedeutsame Anlage (z.B. die Wartburg in Eisenach), ein bildungshistorisch bedeutendes Gebäude-Ensemble (z.B. die Francke'schen Stiftungen in Halle/Sachsen-Anhalt), der Kindergarten, das Amt des Kirchenkreises, die Diakoniestation. 2. *Lernorte, die einen indirekten oder impliziten Bezug zu Religion haben:* Hier wird ein weites Verständnis von Religion zu Grunde gelegt: als Ort, an dem Fragen des Lebens thematisiert werden. Damit geraten Lernorte in den Blick, die für elementare Lebenserfahrungen stehen. An ihnen können lebensgeschichtlich und -weltlich bedeutsame Zeichen und Phänomene aufgespürt und säkular und religiös gedeutet werden: die Bank, das Kaufhaus, der Marktplatz (Brunnen), der Park, der Bahnhof, die Fabrik/der Betrieb, das Krankenhaus, das Kino, das Neubaugebiet. An dieser Auswahl zeigt sich: Eine Didaktik außerschulischer religiöser Lernorte löst den nicht hintergehbaren religionspädagogischen Anspruch ein, Religionsunterricht habe sich an der Lebenswelt der Schüler/innen zu orientieren. Sie bezieht die Religion von der Lebenswelt, dem Lebensumfeld und vom Alltag der Kinder und Jugendlichen her in Lernprozesse ein und erweitert so das religiöse Lernen um die Dimension der Wahrnehmung. Sie bezieht sich auf den ‚LebensNahraum‘ von Schülern und Schülerinnen, lässt sich von dem Motto ‚Sieh, das Gute liegt so nah!‘ leiten und schöpft so die vielfältigen Möglichkeiten der Lernorte ‚vor der Haustür der Schule‘ aus. Damit gerät auch die regionale Anbindung des Religionsunterrichts schärfer in den Blick: Religion wird in der direkten Begegnung mit religiös bedeutsamen Orten, Gestalten, Ereignissen, öffentlicher und nicht öffentlicher Präsentation von Religion ‚gelernt‘.“ (15) Ein gelungenes grundlegendes Kompendium!

Wertvolle pädagogische Reflexionen zum Gedenken an die Shoah enthält das in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03208-2) in der Reihe „Religiöse Bildung im Diskurs“ (RBD) von Marita Koerrenz herausgegebene **Wenn Steine erzählen sollen**. In ihren einleitenden Überlegungen führt die Herausgeberin aus: „Die Steine der Gedenkstätten wie Buchenwald und Auschwitz zeugen von den Verbrechen des NS-Terrorregimes. Sie bergen die Erinnerung an das absolut Böse. Und dennoch bleiben Steine stumm, bedürfen der aktiven Erinnerung durch Menschen, die weitererzählen, was geschehen ist, die nach pädagogischen Wegen suchen, welche den nachfolgenden Generationen ein Lernen aus der Erinnerung ermöglichen. ‚Wenn Steine erzählen sollen‘ ist das Leitmotiv dieses Buches, das Aufsätze von Autoren enthält, die sich um die pädagogische Aufgabe des Gedenkens an die Schoah bemühen. Der Begriff Schoah soll hier nicht im Sinne einer Vereinnahmung der jüdischen Erinnerungskultur verstanden werden, sondern für die Katastrophe der NS-Verbrechen stehen, durch die sechs Millionen Juden, ebenso Sinti und Roma und andere Menschengruppen auf grausame Weise ermordet wurden. Die Bezeichnung für diese Verbrechen ist dabei durchaus umstritten. Der Vorwurf lautet gelegentlich, dass die Verwendung eines für die deutsche Sprache fremden Wortes wie das hebräische Wort Schoah die Verbrechen verdecke und nicht aufdecke. Die richtige Wortfindung für das Unaussprechliche ist schwierig. Es gebietet jedoch der Respekt vor den Opfern, dazu nicht die Worte der Täter zu verwenden. Im vorliegenden Buch werden in diesem Sinne Orte der Erinnerung und des Gedenkens an die Schoah angesprochen, die Gedenkstätte Buchenwald bei Weimar, der Erinnerungsort ‚Topf & Söhne‘ in Erfurt und die polnische Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau. Die Autoren sind dabei in ganz unterschiedlicher Weise mit dem Thema Erinnerung befasst.

Studien zu der Gedenkstättenarbeit in Thüringen sind ebenso vertreten wie ein Aufsatz aus dem Kontext des Fritz Bauer Institutes in Frankfurt am Main. Die von der Theologischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführten Fahrten in die Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau und nach Krakow werden religionspädagogisch reflektiert. Ein weiterer Beitrag aus der Religionspädagogik beschäftigt sich mit der Erinnerung an die Schoah in der Kinder- und Jugendliteratur. Das Buch schließt ab mit dem religionspädagogischen Nachdenken über den Umgang mit dem Thema Schoah in der Schule.“ (9f.)

In ihrer lesenswerten Problemskizze „Die Schoah und der Religionsunterricht“ (139-163) fragt die Herausgeberin nach dem Beitrag der Religionspädagogik zur Erinnerungskultur im Rahmen schulischen Lehren und Lernens. Hierzu werden exemplarisch Beiträge aus der evangelischen und katholischen Religionspädagogik betrachtet und Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht analysiert. Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Form der Präsentation des Themas in der Schule angesichts vorhandener Medien (wie z.B. Spielfilme oder Dokumentationen) sinnvoll ist. Die Überlegungen münden in ein Plädoyer für fächerübergreifenden Projektunterricht: „Der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts könnte in diesem Kontext in dem Einbringen einer Kultur der Stille angesichts des Unaussprechbaren bestehen. [...] Erinnern bleibt Aufgabe und eröffnet den Weg zu einer humanen Gesellschaft.“ (14f.)

Gesammelte Studien zu Kinderbibeln, Daumen-Bibeln und Bibelfliesen samt 115 Abbildungen enthält der im Comenius Institut Münster (ISBN 3-943410-04-4) erschienene Band **Biblische Geschichten kommunizieren** von Gottfried Adam. In seiner Einführung hebt der Autor zu Recht die Bedeutung von Kinderbibeln hervor: „Kinderbibeln sind ein wichtiges Medium der religiösen Bildung und Erziehung. Sie sind vom Ursprung her ein Phänomen des Protestantismus, genauer des Luthertums. Sie haben seit der Aufklärung eine bedeutende Rolle in der religiösen Erziehung gespielt und sind auch heute noch ein wichtiges Medium bei der religiösen Inkulturation der nachwachsenden Generation. 1. Zu Begriff und Gattung: Was eine Kinderbibel ist und ausmacht, lässt sich nicht in einem Satz definieren. Mit diesem Begriff wird eine Vielfalt von Formen bezeichnet. Gemeinsam ist all diesen Veröffentlichungen, dass sie von Erwachsenen für Kinder konzipiert werden. Es ist wichtig, dies als ein spezifisches Kennzeichen der literarischen Gattung ‚Kinderbibel‘ festzuhalten. Bei den Kinderbibeln handelt es sich nicht um Bibeln *von* Kindern, sondern um Texte, die von den Erwachsenen *für* Kinder erstellt werden. Sie spiegeln darum auch wider, welche anthropologischen und theologischen Vorstellungen Erwachsene von Kindern haben und welche pädagogischen Intentionen sie mit dem Medium Kinderbibel verbinden. Es geht beispielsweise darum, die Heilsgeschichte zu vermitteln; über die Zeit und Umwelt Jesu zu informieren; Kinder religiös-christlich zu erziehen; sie theologisch zu bilden; sie emotional anzusprechen; in die religiöse Kultur einzuführen; vor allem aber auch zum ethischen Handeln zu motivieren. Der Begriff ‚Kinderbibel‘ hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. Darum ist die bibliographische Erfassung in den Bibliotheken nicht nach einem einheitlichen Muster erfolgt. Noch um das Jahr 1500 war der Begriff ‚Kinderbibel‘ unbekannt. Um 1560 erscheint der Begriff erstmals auf Titelblättern. *Christine Reents* und *Christoph Melchior* können deshalb schreiben, dass ‚die Begriffe Bibelauszug, Kinderbibel, Laienbibel und Katechismus bis ins 18. Jh. synonym benutzt [wurden]. Kinder und Laien sollen Bibelteile in einer vom Katechismus bestimmten Auswahl kennenlernen.‘ Um 1719 wurde in einem Überblick über deut-

sche Bibelausgaben der Begriff Kinderbibel erstmals in einem mehrere Gattungen übergreifenden Sinn gebraucht. *Joachim Ernst Berger* fasst in seinem ‚Instructorium Biblicum‘ so unterschiedliche Veröffentlichungen wie *Johannes Bunos* mnemotechnische Kupferstiche (1680), *Bartholomäus Lenderichs* ‚Kleine Historien-Bibel‘ (1685), *Johann G. Zeidlers* ‚Bilder-Bibel‘ (1691), *Johann Hübners* ‚Biblische Historien‘ und *Jakob F. Reimanns* ‚Biblische Fragen‘ (1705) unter dem Begriff ‚Kinderbibel‘ zusammen. Es hat aber noch längere Zeit gedauert, bis der Begriff ‚Kinderbibel‘ einheitlich benutzt wurde. Kinder- und Schulbibeln haben sich bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts oft überschritten und waren schwer auseinander zu halten. Außerdem sind bei dieser Gattung einige Titel zu berücksichtigen, die als Haus- und Bilderbibeln für die Erwachsenen konzipiert waren, aber nachweislich auch von Kindern und Jugendlichen rezipiert wurden. Besonders wirkungsvoll waren in dieser Hinsicht zwei Bilderbibeln: *Matthäus Merians* ‚Icones Biblicae‘ (Frankfurt 1625ff.) und *Julius Schnorr von Carolsfelds* ‚Die Bibel in Bildern‘ (Leipzig 1860).

Unter Berücksichtigung dieser sprachlichen Vielfalt haben *Christine Reents* und *Christoph Melchior* eine *umfassende Bibliographie* zu deutschsprachigen Kinder- und Schulbibeln sowie den biblischen Spruchbüchern vorgelegt, die den Zeitraum vom ausgehenden Mittelalter bis zum Jahre 2010 umfasst. Die Diskussion um die Gattungsfrage hat inzwischen zu einem weitgehenden Konsens geführt. Die ‚Kinderbibel‘ und ihre verschiedenen Sub-Genres sind in ihrem Profil deutlich beschrieben und bestimmt worden. 2. Verbreitung – Wirkungsgeschichte – Forschungsstand: Wenn man sich die Anzahl der Kinderbibeln und ihre großen Auflagenhöhen ansieht, so ist man erstaunt, dass die Praktische Theologie und die Religionspädagogik diesem Medium religiöser Kommunikation über einen langen Zeitraum nur geringes Interesse entgegengebracht haben. Obwohl Kinderbibeln in Familie, Schule und Gemeinde weit verbreitet waren, stellten sie für Theologen und Religionspädagoginnen kein Thema dar, um sich eingehender damit zu beschäftigen.“ (7f.) Diese Veröffentlichung ist eine gute Gelegenheit dies nachzuholen!

Wie Erwachsene von und mit Kindern lernen können ist die Ausgangsfrage der kleinen empirischen Studie **Gottes Spuren in Kinderherzen** von *Viola Maria Seifert*, die im Peter Lang Verlag (ISBN 3-631-63931-3) erschienen ist. In der Einführung zu ihrer Diplomarbeit schreibt die Autorin: „*Wenn dich morgen dein Kind fragt [...]* – diese Aussage aus dem Buch Deuteronomium (Kapitel 6, Vers 20) impliziert, dass sich ein Erwachsener Gedanken macht, was geschieht, wenn er mit Kinderfragen konfrontiert wird. Diese Anstrengung ist Ausgangspunkt des vorliegenden Buches. Denn wie könnten Eltern ihrem Kind religiöse Bildung ermöglichen, wenn sie sich selbst nicht mit der Thematik befasst haben? Die Ausführungen wenden sich an Erwachsene, die bereit sind, Kinder als eigenständige Personen mit theologischem Potential wahrzunehmen und möchten damit einen wichtigen kindertheologischen Akzent setzen: Religiöse Erziehung ist vom Kind her zu gestalten! Aus diesem Grund kommen nicht nur humanwissenschaftliche Erkenntnisse zum Tragen, auch Kinder kommen mit Hilfe von empirischen Untersuchungen zu Wort. Im Zentrum stehen die Gottesbilder, in welchen alle sozialen und religiösen Erfahrungen der Kinder, ebenso wie deren Sehnsüchte und Wünsche zusammenlaufen und damit die Basis des Glaubens bilden. Der erste Teil der Diplomarbeit beschäftigt sich, ausgehend von systematisch-theologischen Betrachtungen zum Gottesbegriff, mit der philosophischen Begründung der Gottesbedürftigkeit und dem daraus resultierenden Recht des Kindes auf religiöse Erziehung. Im weiteren Verlauf erfolgen eine Gegenüberstellung von Theo-

logie und Kindertheologie sowie eine exegetische Betrachtung der kindertheologischen Perspektive. Ihren Abschluss findet die wissenschaftliche Hinführung in einer Erörterung eines grundlegenden Erklärungsmodells religiöser Entwicklung und Sozialisation, die letztlich die Entstehung und Bedeutung von Gottesbildern und damit verbunden die Rolle der religiösen Erziehung fokussiert.

Im empirischen Teil nimmt die Theorie Gestalt an, ein Realitätsausschnitt wird untersucht – es zeigen sich Gottesbilder von heutigen, religiös sozialisierten Kindern. Vorausgesetzt: Es gibt auch im beginnenden 21. Jahrhundert ‚herkömmliche‘ religiöse Erziehung, religiös aktive Familien innerhalb derer Kinder ein positives Gottesbild im Herzen tragen. Ausschlaggebend war diesbezüglich die Untersuchung der Einflussfaktoren. Um der Behauptung gerecht zu werden, dass sich positive Gottesbilder relativ ungebrochen entwickeln können, wenn religiöse Erziehung seitens Eltern, Schule und Umfeld gewährleistet ist, sollte eine Kontrolluntersuchung in einem Bereich durchgeführt werden, in dem diese Lernorte ausfallen.“ (13f.) Im Rahmen der quantitativen Untersuchung erfolgte eine Stichprobe von 127 katholischen Kindern einer hessischen Grundschule aus dem Kreis Fulda. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung werden in einem weiteren Schritt durch eine qualitative Untersuchung ergänzt, die sich intensiv mit fünf Kindern und deren Müttern beschäftigt. Die Verfasserin hofft, auf diese Weise im Abgleich von Erziehungsentscheidungen der Mütter und der Entwicklung der Kinder ein möglichst genaues Realitätsabbild zu erzeugen.

2. Schulseelsorge

In ihrer im Verlag Dr. Kovac (ISBN 3-8300-7232-4) erschienenen eindrucksvollen Nürnberger Dissertation **Evangelische Schulseelsorge. Impulse für Theorie und Praxis** unternimmt Andrea Dietzsch eine bisher weitgehend entbehrte empirisch fundierte Konzeptionalisierung. Das umfangreiche grundlegende Buch enthält unter anderem sehr wertvolle konzeptionelle, wissenschaftstheoretische und forschungsmethodische Überlegungen. Die Zielsetzung ist folgende: „Die Erhebung des Forschungsstandes in den Kapiteln 4-6 wird den ersten Eindruck hinsichtlich der Forschungsliteratur zur Evangelischen Schulseelsorge bestätigen: Weder liegen empirische Arbeiten zur Evangelischen Schulseelsorge noch Studien zur Schulseelsorge speziell an allgemeinbildenden Gymnasien vor. Auch steht die Fülle an Erfahrungsberichten im Gegensatz zur spärlichen Konzeptionalisierung von evangelischer Schulseelsorge – nicht nur, aber besonders im Kontext allgemeinbildender Gymnasien. Damit ist ein Defizit in zwei Richtungen angezeigt: Zum einen existieren keine empirischen Studien zur Praxis von Evangelischer Schulseelsorge, zum anderen liegen keine Arbeiten vor, die Evangelische Schulseelsorge, besonders an allgemeinbildenden Gymnasien, in einem umfassenden Sinne theoretisch-konzeptionell reflektieren. Diesen Defiziten möchte die vorliegende Arbeit begegnen. Gleichzeitig bedingen diese Defizite die Vorgehensweise und Konzeption, d. h. die methodischen Entscheidungen. Diese Arbeit möchte Impulse für eine Theoriebildung von Schulseelsorge unter besonderer Berücksichtigung des schulseelsorgerlichen Kontextes des allgemeinbildenden Gymnasiums formulieren. Als Grundlage soll das Verständnis von Schulseelsorge im speziellen Kontext allgemeinbildender Gymnasien im subjektiven Deutungs- und Erfahrungshorizont von evangelischen Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern empirisch erhoben werden. Die empirischen Befunde bilden die Basis für die Formulierung von Thesen für eine erste Theoriebildung von Schulseelsorge, indem strukturelle Typologien herausgearbeitet werden. Dabei wird der

empirische Ansatz bewusst gewählt: Angesichts des Forschungsgegenstands und des Forschungsstandes ist er sinnvoll und verspricht, gewinnbringend zu sein. Wie bereits oben erwähnt, schließt die empirische Beschäftigung mit dem Phänomen der Evangelischen Schulseelsorge einerseits eine Lücke im Forschungsdesiderat. Andererseits verspricht die Erhebung der subjektiven Alltagstheorien von praktizierenden Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern einen Zuwachs an Erkenntnis – gerade weil Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger von ihrer *Profession* her Religionslehrerinnen und -lehrer bzw. Pfarrerinnen und Pfarrer sind.

Als Religionslehrerinnen und -lehrer ist die berufliche Praxis von Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern aus strukturtheoretischer Perspektive als Profession zu bestimmen. Sie zeichnet sich neben einem ‚hohen Grad an Freiheitsspielraum und Eigenverantwortung‘ durch eine ‚hohe Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Expertise‘ aus, die es erlauben, flexibel auf unterschiedlichste, nicht vorhersehbare Situationen reagieren zu können. Dieses Maß an Reflexivität und Theoriegeleitetheit verspricht, dass gerade Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorger bereits in ihren subjektiven Deutungen einen Zusammenhang von schulseelsorgerlicher Praxis und Theorie herstellen, der besonders fruchtbar für eine Theoriebildung von Schulseelsorge ist. Sicherlich dürfen die empirischen Befunde nicht quasi eins-zu-eins als theoretisch-konzeptionelle Normen verstanden werden. Denn meines Erachtens hat hier auch Geltung, was Härle für die weltanschaulichen Voraussetzungen jeder normativen Ethik formuliert hat: Subjektive Deutungen und Alltagstheorien sind nie neutral oder voraussetzungslos. Sie sind immer schon geprägt durch ein Wirklichkeitsverständnis und damit eben auch durch pädagogische, humanwissenschaftliche und/oder theologische Normen oder Theorien.

Wenn es sich hierbei um Prägungen handelt, die im Widerspruch zu theologischen Normen stehen, so können sie in der Auseinandersetzung von empirischem Befund und theologisch-normativer Literatur sichtbar herausgearbeitet werden. Deshalb bedürfen die empirischen Befunde der kritischen und normierenden Auseinandersetzung mit der Literatur und theologisch-normativer Theorie. Nur so können die empirischen Befunde zu Impulsen für eine normative Theoriebildung von Schulseelsorge weiterentwickelt werden. Umgekehrt ist die Auseinandersetzung von empirischem Befund und normativ-theologischen Überlegungen wichtig und sinnvoll, weil es auch verhindert, dass die Theorie von Schulseelsorge allein aus theoretischen Konstrukten entwickelt wird. Insofern werden die subjektiven Theorien und Deutungen als Schatz verstanden, der die normativ-theologischen Überlegungen ‚erdet‘; herausfordert und ergänzt, nicht aber ersetzt. Um das Verhältnis von Empirie und normativer Literatur hinreichend beschreiben zu können, wird in Kapitel 3.2 nach einem sinnvollen Modell gesucht. Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag auf dem Weg zur Theoriebildung von Schulseelsorge. Sie verortet sich innerhalb der Evangelischen Theologie im Bereich der Praktischen Theologie und hier eindeutig in der Disziplin der Religionspädagogik. Indem sie aber auch Impulse für ein Seelsorgekonzept von Schulseelsorge entwickelt und das schulseelsorgerliche Potential als Beitrag zur Schulentwicklung analysieren möchte, setzt sie sich sowohl mit der Poimenik als auch mit der Erziehungswissenschaft auseinander – eben aus der Perspektive der Religionspädagogik“. (37ff.)

Als Gesamtfazit aus dem Vergleich von Professionstheorien und den empirischen Befunden der Schulseelsorge-Studie als Handlungsperspektive für die religionspädagogische (Ausbildungs-)Praxis markiert die Verfasserin folgende Tendenz: „Religi-

onslehrerinnen und -lehrer sind nicht automatisch, also aufgrund ihrer Ausbildung zur oder ihrer beruflichen Praxis als Religionslehrerin/zum Religionslehrer kompetent für Schulseelsorge. Sie verfügen sehr wohl über eine Basis an Kompetenzen für Schulseelsorge, benötigen aber erweiterte, vertiefte oder zusätzliche Kompetenzen für Schulseelsorge. Als Zusatzqualifikation benötigen sie eine Beziehungskompetenz. Erweiterte oder vertiefte Kompetenzen benötigen sie im Bereich der personalen Kompetenz (Reflexion der Schulseelsorgerrolle), der Sachkompetenz (Seelsorgekompetenz, lebensweltliche Kompetenz), der sozialen Kompetenz (Kommunikationskompetenz, Wahrnehmungskompetenz) und der spirituellen Kompetenz. Sollen Religionslehrerinnen und -lehrer nicht bloß als Christen seelsorgerlich und liturgisch wirken, sondern auf eine Professionalisierung in diesen Bereichen zurückgreifen können, dann benötigen sie vor allem hier einen ergänzenden Kompetenzerwerb. Allerdings sind Religionslehrerinnen und -lehrer aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer beruflichen Praxis hinsichtlich der Kompetenzen, die von ihrer Profession gefordert werden in besonderem Maße für Schulseelsorge qualifiziert. Daher ist keine völlig gesonderte, separate Ausbildung zur Schulseelsorgeperson notwendig, sondern es ist ein ergänzender Kompetenzerwerb für Schulseelsorge denkbar. Weil die Ausbildungsphase von Religionslehrerinnen und -lehrern alle drei Ausbildungsabschnitte umfasst und so theoretische Reflexion und praktische Einübung vereint, ist der ergänzende Kompetenzerwerb für Schulseelsorge in der Ausbildung zur Religionslehrkraft sinnvoll.“ (455f.) Eine äußerst willkommene, leider mit 129,80 Euro wesentlich zu teure Neuerscheinung, auch wenn sich auf der beigelegten CD-ROM die Interviewtranskripte befinden!

Ebenfalls im Verlag Dr. Kovac (ISBN 3-8300-6833-4) ist die Eichstätter Dissertation **Sinnhorizonte christlich gestalteter Schule. Eine schulpädagogische Begründung der Schulpastoral an staatlichen Schulen** von Kristina Roth erschienen. In ihrer Einführung erklärt die Verfasserin: „Mit dem Angebot der Schulpastoral öffnet sich für alle am Schulleben beteiligten Menschen – Schüler/innen, Eltern, Lehrkräfte und technisch-pädagogisches Personal – ein Feld, das dem Wunsch nach der Beschäftigung mit Sinn-, Lebens- und Glaubensfragen Rechnung tragen kann. An kirchlichen Schulen ist schulpastorales Engagement eine Selbstverständlichkeit, die zum Profil der Schule beiträgt. Im Bereich staatlicher Schulen gibt es ebenfalls zahlreiche schulpastorale Aktivitäten. Deshalb muss sich die Kirche die berechtigten Fragen stellen lassen, mit welcher Absicht sie sich außerhalb des Religionsunterrichtes an der Schule einbringt bzw. einbringen darf. Sorge um eine Verletzung der staatlichen Neutralitätsverpflichtung, aber auch Verunsicherung ob der Motivation müssen ernstgenommen werden. Eine erste Antwort auf die Frage nach dem Anliegen der Schulpastoral bietet deren Definition, wie sie in der Erklärung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz formuliert wurde. Dort heißt es: ‚Schulpastoral ist ein Dienst, den Christen aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus für das Schulleben leisten mit der Absicht, so zu einer Humanisierung der Schule beizutragen.‘ Diese Aussage zeigt, dass der eigene Glaube die Motivation für das Handeln der Kirche im Rahmen der Schulpastoral ist, und zugleich wird die Zielrichtung dieses Engagements, eine Humanisierung von Schule, deutlich. Aus staatlicher und pädagogischer Perspektive genügt es jedoch nicht, schulpastorales Engagement alleine mit der Motivation aus dem Glauben, also rein theologisch zu begründen. Es besteht vielmehr die Notwendigkeit, diesen Dienst in der Schule aus der Perspektive der Pädagogik zu beleuchten und mögliche pädagogische Begründungsansätze aufzuzeigen. In bisherigen Veröffentlichungen zur Schulpastoral geschah dies in der

Regel nur sehr verkürzt und primär stand eine theologische Auseinandersetzung mit der Schulpastoral im Vordergrund. Auch neuere wissenschaftliche Veröffentlichungen argumentieren vor allem (pastoral-)theologisch und berühren explizit pädagogische Fragen eher am Rande. Wenn Schulpastoral innerhalb der vom Staat verantworteten Institution Schule agieren will, kommt sie nicht umhin, sich ihrer pädagogischen Wurzeln zu vergewissern und ihre Aktivitäten im Rahmen schultheoretischer Überlegungen einordnen zu lassen.“ (11f.)

Die vorliegende Arbeit versucht, inhaltlich bewusst eine Verbindung zwischen (schul-)pädagogischen Erkenntnissen und Grundlagen und (pastoral-)theologisch-religionspädagogischen Begründungen herzustellen. Sie ist wie folgt aufgebaut: „Das erste Kapitel stellt sich der Frage, welche Bedeutung Religion und Religiosität im Kontext von Bildung aus theologischer Perspektive haben. Durch die Auseinandersetzung mit dem Religions- und Religiositätsbegriff und einem Erklärungsmodell zur Religiosität von Ulrich Hemel öffnet sich die Fragestellung dahingehend, wie einzelne theologische Vertreter der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland eine notwendige Auseinandersetzung mit Religion und Religiosität begründen und bewerten. Die von ihnen wahrgenommene Notwendigkeit, Religion und Religiosität in der Schule einen gebührenden Platz zu geben, wird im Anschluss auf der Basis von verschiedenen Kinder- und Jugendstudien reflektiert. Der auf den ersten Blick adäquate und etablierte Ort für eine Auseinandersetzung mit Religion/Religiosität ist der Religionsunterricht, der im zweiten Kapitel in seiner inhaltlichen Ausrichtung und aktuellen Ausgestaltung kurz dargestellt wird.

Einen Schwerpunkt dabei stellt der Ansatz des ‚performativen Religionsunterrichts‘ dar, der auf seine Bedeutung als eine mögliche Brücke hin zur Schulpastoral hinterfragt wird. Die Ausführungen zum Religionsunterricht zeigen dessen Chancen, aber auch seine Grenzen auf und öffnen damit den Blick für das Feld der Schulpastoral. Dessen inhaltliche Gestaltung, geschichtliche Genese und konzeptionelle Grundlegung innerhalb der katholischen Kirche in Deutschland, aber auch mit Blick auf die Aktivitäten der evangelischen Kirche im Rahmen der Schulseelsorge werden im dritten Kapitel erläutert. Schulpastoral, die intendiert, zu einem ‚Dienst [...] zu einer Humanisierung von Schule beizutragen‘, begibt sich innerhalb der staatlichen Schule in ein vom Staat verantwortetes pädagogisches Feld. Innerhalb der Schultheorie werden der Schule bestimmte Funktionen zugeordnet und ausgehend von den ‚Schultheorien‘ Helmut Fends aus den Jahren 1980 bzw. 2006 wird im vierten Kapitel der Frage nachgegangen, welche neuen Funktionen der Schule aktuell, vor allem durch den Ausbau der Ganztagschule zugeordnet werden. Die neuen Formen ganztägigen Lernens werfen auch die Frage auf, ob Schule nicht noch mehr zu einem Ort wird, an dem die Auseinandersetzung mit Sinn-, Lebens- und auch Glaubensfragen an Bedeutung gewinnen kann und welche Rolle hierbei Religion und Religiosität spielen. Vergleichbar mit dem Vorgehen im ersten Kapitel wird nun aus der Perspektive einzelner Vertreter/innen der (Schul-) Pädagogik die Frage untersucht, welche Rolle Religion und Religiosität im Kontext von Bildung aus pädagogischer Sicht spielen. Diese unterschiedlichen Positionen führen im fünften Kapitel zu der Frage, welchen Dienst die Schulpastoral, in Anlehnung an die Funktionen von Schule nach Fend, an einer staatlichen Schule zu leisten im Stand ist. Hierbei verdeutlichen kurze Praxisschilderungen gleichsam einem Blitzlicht, wie sich dies im konkreten Schulalltag gestaltet. Der fortlaufende Blick auf die beiden Bezugswissenschaften Theologie und Pädagogik mündet im sechsten Kapitel in einen Zusammenschluss, wenn es um

die Weiterentwicklung einer Schule zum Lebensraum geht. Für die Kirche hat sich in den vergangenen Jahren immer deutlicher gezeigt, dass die staatliche Schule zu einem Ort pastoralen Handelns werden kann. Der Ansatz der ‚Lebensraumorientierten Seelsorge‘ bietet für dieses Handeln eine pastoraltheologische Grundlage. Der Lebensraumbegriff innerhalb der Pädagogik dagegen hat eine primär programmatische Ausrichtung und ist zugleich eine häufig verwendete Zielformulierung im Rahmen der Schulentwicklung. Daher wird der Begriff ‚Lebensraum‘ im Kontext der Schule abschließend daraufhin überprüft, ob er als inhaltliches Verbindungselement für eine Zusammenarbeit zwischen der Kirche (durch Schulpastoral) und der Schule (durch Schulentwicklung) dienen könnte.“ (13ff.) Eine durchaus grundlegende schulpädagogische Fundierung der Schulpastoral – mit 89,80 Euro aber ebenfalls eine sehr teure Anschaffung!

Ein Praxisbuch mit Projektideen und Unterrichtsentwürfen für Schulen und Gemeinden stellt das im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4251-0) veröffentlichte Buch **Abschied, Tod und Trauer – Kinder und Jugendliche begleiten** von Christian Butt dar. In seiner Einleitung gibt der Autor Rechenschaft über die Intention des empfehlenswerten Bandes: „Lehrerinnen, Lehrer und andere Berufsgruppen in der Schule sowie Mitarbeitende in der Kirche (Jugendmitarbeitende, Diakoninnen und Diakone, Pfarrerinnen und Pfarrer) werden unmittelbar mit gesellschaftlichen Trends und Veränderungen konfrontiert. Viele soziale Strömungen und Einstellungswechsel bilden sich im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen in diesen beiden Aufgabenfeldern konkret ab. Die Schule und in gewisser Hinsicht auch die Kirche sind somit Spiegel der Gesellschaft und ihrer Entwicklungen. Das betrifft auch den Umgang mit den Themen des Buches: Abschied, Tod und Trauer. Diese Themen, die auf unterschiedliche Art und Weise tagtäglich in Schule und Kirche vorkommen, werden im öffentlichen Leben und im privaten Kreis noch immer weitgehend tabuisiert. Gesellschaftlich besteht kein Konsens über den konstruktiven sozialen Umgang damit. Anscheinend wirken sie und alles, was damit zusammenhängt, störend und stehen quer zu dem, was in unserer Zeit wichtig und angesagt ist. Die Themen stellen jedoch existenzielle Fragen und Aufgaben des Menschseins dar, die gesellschaftlich weder öffentlich verankert sind noch ein Forum oder eine breite Form der Bearbeitung erfahren. So reagieren die meisten Menschen, aber auch Institutionen, auf diese Themen in der Regel mit Verdrängung und Schweigen. Die Auseinandersetzung damit wird als privat deklariert und ein gesellschaftliches Ignorieren somit legitimiert. In der Begegnung und Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist ein solches Schweigen und Verdrängen nicht möglich und auf Dauer nicht durchzuhalten. Kinder und Jugendlichen tragen ihre Erlebnisse und Erfahrungen direkt mit in den Kontakt und somit in das schulische Leben bzw. die kirchliche oder gemeindliche Aktivität hinein. Zudem kommt es zu Todesfällen von Mitgliedern der Schulgemeinschaft oder in der Gemeinde, so dass eine Thematisierung unumgänglich ist. Gerade weil diese Themen ansonsten tabuisiert werden, stellen sie sich in Schule und Kirche mit umso größerer Vehemenz und Dringlichkeit. Die engen Bindungen des gemeinsamen Lebens und die Nähe der Beziehungen in Schule und Kirche machen eine Thematisierung und Auseinandersetzung zwingend notwendig. Gerade angesichts der sonstigen Tabuisierung herrscht ein Bedarf an Informationen, begleitenden Gesprächen und Möglichkeiten zur Bearbeitung und Auseinandersetzung. Lehrerinnen, Lehrer, schulische Mitarbeitende, aber auch kirchlich Engagierte, Diakoninnen, Diakone, Pfarrerinnen und Pfarrer sind durch die gesellschaftliche Situation vor die Herausforderung ge-

stellt, mit diesem sensiblen Bereich umzugehen, sich Informationen zu beschaffen und eigene Strategien des Umgangs zu erarbeiten.

Genau an dieser Stelle möchte das vorliegende Buch Hilfe und Unterstützung leisten: Es möchte Mut machen, im Gegensatz zum gesellschaftlichen Trend, Trauer und Tod nicht zu verdrängen, sondern in der Schule und der Kirche offen und angemessen damit umzugehen. Das heißt, es plädiert dafür, einen Raum zu schaffen, in welchem Kinder und Jugendliche Abschied, Tod und Trauer begegnen können. Denn wer als Kind und Jugendlicher lernt, diese Themen wahrzunehmen, zu bearbeiten und durchzustehen, wird das auch als Erwachsener können und es wird ihm umso leichter fallen. Das Buch möchte erwachsene Bezugspersonen, Lehrerinnen, Lehrer, schulische Mitarbeitende, kirchlich Engagierte, Diakoninnen, Diakone, Pfarrerinnen, Pfarrer u.a.m. bestärken, diese Themenbereiche mit Kindern und Jugendlichen anzusprechen und zuzulassen. Es möchte dazu ermutigen, die Kinder und Jugendlichen zu begleiten, sie in ihrer Fähigkeit zum sprachlichen und kreativen Ausdruck zu fördern und ihnen konkrete Wege der Auseinandersetzung mit diesen Themen aufzuzeigen sowie gemeinsam zu beschreiten. Die Bereitschaft zu solchen Schritten ist bei denjenigen, die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen tätig sind, zumeist vorhanden. Der gute Wille ist da, doch oft mangelt es an präzisen Informationen und erprobten, praxistauglichen Möglichkeiten der Bearbeitung. Daraus entstehen Unsicherheiten und es fehlt das Zutrauen, sich mit den Kindern und Jugendlichen an diese existenziellen Fragen und Themen heranzuwagen. Hier möchte das Buch mit einer breiten Palette an Ideen und bewährten Materialien Abhilfe schaffen und Anregungen für die eigene Praxis und Umsetzung geben.“ (8f.)

Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Im *ersten Teil* des Bandes finden sich deshalb knapp und übersichtlich wichtige Informationen zu diesen Themen zusammengefasst. Die gesellschaftliche Situation wird skizziert und die besondere Lage der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit Tod und Trauer beschrieben. Es werden die Besonderheiten der kindlichen und jugendlichen Trauer aufgezeigt sowie Trauer und Trauerreaktionen von Kindern und Jugendlichen erläutert. Damit wird eine knappe, leicht lesbare theoretische Fundierung gegeben. Sodann wird darauf eingegangen, wie man Kinder und Jugendliche in ihrer Trauer begleiten kann, insbesondere wie das im Kontext der Schule geleistet werden kann. Abschließend wird auf die Chance und besondere Funktion des kirchlichen Konfirmandenunterrichts im Hinblick auf die Bearbeitung von Trauer und Tod eingegangen. Der *zweite Teil* dieses Bandes bietet eine Vielfalt an Praxisbeispielen und konkreten Unterrichtsvorschlägen. Von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II finden sich bewährte Stundenentwürfe und Unterrichtseinheiten aus dem schulischen Bereich. Das Material ist so angelegt, dass es, mit den obligatorischen Feinabstimmungen, gut auf die eigene Klassensituation übertragen werden kann. Es kann aber durchaus auch für den gemeindlichen Kontext Verwendung finden. Das liegt am Projektcharakter der Ideen und Vorschläge, der den Eigenheiten beider Bereiche Rechnung trägt. Beispielsweise der Vorschlag der Erkundung eines Friedhofes wendet sich an eine Schulklasse, kann aber ebenso auch für den gemeindlichen Kontext genutzt werden.“ (9f.)

Ebenfalls der Seelsorge mit trauernden jungen Menschen widmet sich der im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-525-62008-3) erschienene Band **Der Tod ist eine Tür** von Matthias Günther. Der Autor sieht drei Voraussetzungen, wie seelsorgliche Trauerbegleitung im Horizont des Jugendalters gelingen kann: „1. Seelsorge mit trauernden jungen Menschen vertraut auf die Fürsorge Gottes, die dem ganzen

Menschen – und damit auch über die Grenzen seines weltlichen Lebens hinaus – gilt. Der Tod ist für den Sterbenden eine Tür zu einer Wirklichkeit ohne Tränen (Offb 21,4). 2. Seelsorge mit trauernden jungen Menschen ist ein Kooperationsprozess gleichwertiger Partner. Sie ist ermutigend, indem sie partnerschaftliche Suche nach erweiterter Deutung, nach vorhandenen Ressourcen und eigenen Handlungsoptionen des jungen Menschen ist. Der Tod ist für den Trauernden eine Tür zu einem neu zu gestaltenden eigenen Leben (Am Schluss des Films ‚Palermo Shooting‘ sagt Finn: ‚Zum ersten Mal seit langem ist jetzt bloß jetzt‘ – die Tür steht ihm offen). 3. Seelsorge mit trauernden jungen Menschen ist eine Übung, die den Trauernden stärken soll, den Trauerprozess seines betroffenen Beziehungssystems aktiv mitgestalten zu können. Dazu braucht sie alle seelsorglichen Kommunikations- und Kooperationsräume: das Gespräch, das Gemeindeleben und den Gottesdienst. Der Tod ist für den Trauernden immer auch eine Tür zu einem neu zu gestaltenden Leben seines betroffenen Beziehungssystems.“ (8f.)

Das Buch stellt Impulse für die seelsorgliche Begleitung trauernder junger Menschen in der Gemeinde vor (einige Male werden sich dabei die seelsorglichen Schauplätze Gemeinde und Schule berühren): „Die Überlegungen im ersten Teil bilden den Hintergrund. Im ersten Abschnitt wird die psychologische Trauerforschung befragt: Was ist Trauer? Wie trauern junge Menschen? Im zweiten und dritten Abschnitt soll die Trauer junger Menschen aus empirischer bzw. jugendtheologischer Perspektive betrachtet werden. Das Erschrecken vor dem Verlust einer signifikanten Person ist – für alle Menschen – gleichbedeutend mit der Erfahrung von Sinnverlust oder Sinnlosigkeit. Wie gehen Jugendliche mit solchen Erfahrungen um? Welche Rolle spielt für sie Religion? Welche Rolle spielt für sie Gott? Ist Gott der Sinnnehmende? Oder steht Gott beziehungslos der eigenen Verlusterfahrung gegenüber? Und: Wie lassen sich die Gedanken der Jugendlichen mit den biblischen Überlieferungen in einen Dialog bringen? Bereits 2004 hat Kerstin Lammer die Fortschritte der Trauerforschung in den damals vorangegangenen dreißig Jahren im Blick auf neue Herausforderungen an die kirchliche Praxis der Trauerbegleitung untersucht. Der vierte Abschnitt knüpft hier an. Welche Aufgaben stellen sich – vor dem Hintergrund der psychologischen Trauerforschung ebenso wie vor dem Hintergrund jugendtheologischen Nachdenkens – den Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakonen, Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen, auch Schulseelsorgerinnen und Schulseelsorgern, wenn sie trauernde junge Menschen begleiten? Der zweite Teil [...] fragt, wie sich die Ermutigung trauernder junger Menschen im seelsorglichen Gespräch konkretisieren kann. Den Wunsch der Jugendlichen, es solle ihnen dabei ‚so normal wie möglich‘ begegnet werden, belegt Peter Noß-Kolbe an einem Beispiel aus seiner seelsorglichen Praxis. In Teil 3 werden zunächst Gesprächs- und Gestaltungsimpulse zu Medien (Literatur, Musik, Film) angeboten, die in der Trauerbegleitung einer Gruppe von Jugendlichen eingesetzt werden können. Die Angebote des Trauerkoffers und der Trauerräume setzen verstärkt auf sinnliche, emotionale Zugänge. Mit Hilfe der Beispiele im vierten Teil – ‚Seelsorge mit trauernden jungen Menschen im Gottesdienst‘ – mag in einer konkreten Situation vor Ort der sinnvollen Trauerbegleitung nachgespürt werden. Peter Noß-Kolbe schildert den Weg, den er mit jungen Menschen von der Konfrontation mit der Nachricht, ein Mitschüler habe sich das Leben genommen, bis zur kirchlichen Beerdigung des Verstorbenen gegangen ist.“ (9ff.)

Birgit Knatz legt mit ihrem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-07402-3) veröffentlichten **Handbuch Internet Seelsorge. Grundlagen, Formen, Praxis** sehr praxisorientierte Überlegungen zu einer Internetmedienkompetenz vor. Sie schreibt zu Absicht und Aufbau des Buches: „Die Internetseelsorge hat ihre Pionierphase hinter sich gelassen. ‚Learning by doing‘ ist als Konzept abgelöst: Mittlerweile haben sich die Onlineberatung und Internetseelsorge weiterentwickelt und sind dabei, in der Praxis erprobte Qualitätsstandards zu entwickeln. Mit der Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Online-Beratung* (DGOB) im Februar 2005 wurde eine Institution geschaffen, die sich mit Standards und Qualifizierung beschäftigt, eine zertifizierte Ausbildung ermöglicht und unter deren Dach sich Wohlfahrtsverbände, Diakonie, Caritas sowie Universitäten vernetzen, um die Onlineberatung und Internetseelsorge weiterzuentwickeln. Für Seelsorgerinnen und Seelsorger bedeutet Seelsorge mittels des Mediums Internet eine Neuorientierung in der Ausbildung und Praxis ihrer Arbeit. Die lange geltenden, üblichen Seelsorgekonzepte gehen von einer direkten Gesprächssituation zwischen zwei Menschen aus, die sich in einem Raum treffen, sich sehen, hören und fühlen können. Internetseelsorge ist keine eins zu eins Übertragung dieser Konzepte in ein anderes Medium. Es ist etwas wesentlich anderes, ohne leibhaftige Präsenz mit Texten auf Texte zu antworten, statt von Angesicht zu Angesicht miteinander zu sprechen. Methodisch heißt dies, dass Sie primär einem Text begegnen und nicht einer Person, auch wenn natürlich davon auszugehen ist, dass dieser Text von einer ganz bestimmten Person stammt ;-).

Der Text ist jedoch niemals die Person selbst, sondern Ausdruck und Produkt eines Teils eines Menschen, der ihn verfasst hat. Es geht also von der Methode her zunächst um die Erfassung eines Textes, die auf verschiedene Art und Weise erfolgen kann. In der Internetseelsorge fallen die visuellen und klanglichen Komponenten menschlicher Kommunikation weg; diese reduziert sich auf nur mehr einen Kanal, auf ihre Verschriftlichung (Kanalreduktion), und so stellt diese Form der Seelsorge höhere Anforderungen an die Lese- und Schreibfähigkeiten und an den Umgang mit der Kanalreduktion. Zudem haben sich durch die Nutzung von Smartphones, Tablets, Notebook, PC und sozialen Netzwerken die Kommunikationsgewohnheiten verändert. Untersuchungen zeigen, dass Userinnen und User dazu neigen, in ihren Mails direkter und aufrichtiger zu sein als sonst im beruflichen oder privaten Alltag. In den Foren, beim Bloggen oder in sozialen Netzwerken herrscht häufig ein salopper Umgangstil; es gibt eine Absenkung der Hemmschwelle, die vielleicht dem Verhalten verkleideter Menschen im Karneval ähnelt. Diese reduzierte Hemmschwelle wirkt sich auch auf die Arbeit der Internetseelsorge aus und fordert eine Medienkompetenz seitens der Seelsorgerinnen und Seelsorger, diesem Phänomen angemessen zu begegnen. Internetseelsorgerinnen und Seelsorger sollten sich jederzeit bewusst darüber sein, dass sie in einer Rolle tätig sind. Und wie es z.B. für einen Trauerbesuch wichtig ist, eine angemessene Kleidung zu wählen, braucht es für die Internetseelsorge einen angemessenen Raum. Internetseelsorge im Bus oder im öffentlichen Cafe, also an Orten, an denen andere Leute leicht mitlesen könnten, ist nicht angemessen. Zudem gelten auch in der Internetseelsorge rechtliche Rahmenbedingungen, wie der Datenschutz und die Schweigepflicht, wie ich in Kapitel 5 ausführlicher beschreibe. Das heißt, die Rahmenbedingungen müssen sowohl dem Kommunikationsverhalten als auch der Seelsorge entsprechen. Bisher spielt das Thema Internetseelsorge in den Ausbildungscurricula der Seelsorge keine Rolle. Wahrscheinlich besitzt ein Teil der Digital Natives eine Feldkompetenz. Dies ist aber kein Qualifizierungsbeweis, da Internetseelsorge mehr ist als ein internetgestütztes

seelsorgerliches Informationsangebot. In der Internetseelsorge bemühen sich zwei Menschen mittels geschriebener Worte um Verständigung, sie treten in einen Dialog, in eine Begegnung. Kenntnisse und Erfahrungen aus mündlichen Seelsorgegesprächen lassen sich, wie schon erwähnt, nicht eins zu eins auf die auf schriftliche Form reduzierte Kommunikation übertragen.

Das Fehlen der Sinnesmodalitäten bedarf einer besonderen Fähigkeit, zwischen den Zeilen zu lesen und darauf zu antworten. Das Gefühl eines Ratsuchenden, in guten Händen zu sein, ist entscheidend von der Qualität des Umgangs, von der Sicherheit des bzw. der Antwortenden und dem verantwortungsvollen Sich-Einlassen und Reagieren auf die persönlichen Daten abhängig. Dieses Buch ist aus der Praxis entstanden und versteht sich als Praxishilfe für Internetseelsorgerinnen und -seelsorger. Es möchte zur Kompetenzgewinnung und Sicherheit in diesem wunderbaren Dienst beitragen. Dazu stellt es viel Wissenswertes zur Internetseelsorge zur Verfügung, vermittelt Beobachtungen hinsichtlich besonderer Eigenheiten der Userinnen und User, ihrer Erwartungen und ihrer Sprache und stellt dar, was zu einer positiven Wirkung der schriftbasierten Webseelsorge nötig ist. Es verschafft einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Internetseelsorge wie etwa zu Technik, Datenschutz, Datensicherheit und rechtlichen Grundlagen.

Und anhand von konkreten Beispielen, Ideen, Hinweisen und Methoden bietet es ein breites Spektrum an Informationen zur persönlichen Kompetenzerweiterung an: Was bedeutet es, von einem Problem zu lesen, statt es zu hören, schriftlich darauf zu antworten, statt zu sprechen? Wie kann durch eine solch reduzierte Kommunikationsform eine Beziehung aufgebaut werden? Hier kommen auch Themen der eigenen inneren Haltung im Kontext der Internetseelsorge zur Sprache. Das hilft, um von Problemen und Konflikten zum Verstehen, zu einem gemeinsamen Miteinander und manchmal auch zu Lösungen zu kommen.“ (19ff.) Die Autorin kommt zu folgendem Fazit: „Seelsorge via Internet ist ein anonymes Angebot für Menschen, die Seelsorge aufsuchen. Seelsorge im medialen Dialog ist Teil des gesamten kirchlichen Lebens. Als Sonderform der lebensraumorientierten Seelsorge ist sie eine eigenständige Seelsorgeform – hier gilt: den anderen wahrnehmen, zuhören, Anteil nehmen und nicht zuletzt Lösungen bei Krisen erarbeiten.“ (25) Das Buch vermittelt einen gelungenen Einblick in die Kommunikation und Sprache des Internets mit seinen Auffälligkeiten und Besonderheiten und macht mit den Möglichkeiten der Seelsorge via Internet und den rechtlichen Rahmenbedingungen vertraut.

3. Inklusion und Gendersensibilität

Der siebte Band der namhaften Reihe „Forum für Heil- und Religionspädagogik“ trägt den Titel „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion und wird in Kooperation mit dem Deutschen Katecheten-Verein vom Comenius-Institut Münster (ISBN 3-943410-05-1) durch Annabelle Pithan, Agnes Wuckelt und Christoph Beuers herausgegeben. Im Vorwort zu diesem sehr lesenswerten Band schreiben die Herausgebenden zu Recht: „Inklusion ist eine gesellschaftliche Vision. Sie zielt auf eine gleichwürdige und gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen und auf ein Zusammenleben und -lernen in Vielfalt. Ihre gesellschaftliche Verwirklichung, etwa in Schule und Kirche, wird durch engagierte Menschen und innovative Projekte vorangebracht. Inklusiv Sichtweisen richten dabei den Blick auf die Normalität von Verschiedenheit jenseits von dualen Unterscheidungen, zum Beispiel zwischen behindert und nichtbehindert, einheimisch und eingewandert, männ-

lich und weiblich. Gleichzeitig sind gesellschaftliche Ausgrenzungen und Ausschlüsse nicht zu übersehen. Sie entstehen durch Armut, Leistungsnormen, Behinderungen, Bildungsbarrieren, durch Körper- und Schönheitsnormen, durch Geschlechter- und Sexualitätsfestschreibungen oder durch Kommunikationsregeln. Der vorliegende Band stellt das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion ins Zentrum.“ (5)

Zum Inhalt des Bandes: „Inklusion stellt die Kirchen vor entscheidende Herausforderungen. Es geht darum, sich in der Gesellschaft für eine gerechte Teilhabe aller einzusetzen und gleichzeitig die eigene Geschichte kritisch zu reflektieren und in Kirchengemeinden wie anderen kirchlichen Einrichtungen inklusive Strukturen und Kulturen zu entwickeln. Der vorliegende Band entfaltet im ersten Teil biblische und kirchenpolitische Perspektiven. Die Bibel überliefert bereits Diskriminierungserfahrungen durch soziale Traditionen wie auch in Gegengeschichten deren Infragestellung. An biblischen Beispielen zeigt *Irmtraud Fischer*, dass die Gesellschaft Alt-Israels nach klaren Kriterien strukturiert war, die über Zugehörigkeit und Ausschluss, über oben und unten entschieden. Die Aufgabe der Kirchen, als Inklusionsagenten zu wirken, betont *Gerhard Wegner* angesichts einer gesellschaftlichen Entsolidarisierung und Liberalisierung. Als grundlegend sieht er tragende Beziehungen, die sich am konkreten Anderen mit seinen Bedürfnissen orientieren.

Christiane Grabe beschreibt alternative Beteiligungsverfahren und Kriterien für eine inklusive Quartiersentwicklung, bei der Kirche und Diakonie als Impulsgeberinnen und Trägerinnen fungieren. Ein Teil des Inklusionsprozesses ist die Dezentralisierung von kirchlichen Großeinrichtungen. Wie Personen mit speziellen Bedürfnissen, die aus einer vollstationären Einrichtung kommen, dezentral in einer Kleinstadt leben können, fragt *Elzbieta Grözl*. Sie beschreibt einen solchen Prozess und bietet ein Rollenspiel an, um sich in die unterschiedlichen Rollen und Interessen der beteiligten Personen einfühlen zu können und zu adäquaten Lösungen zu gelangen. Wie sich Inklusion im Lebens- und Sozialraum Kirche selbst entwickeln kann, zeigen *Sabine Abrens* und *Katrin Wüst*. Sie stellen die Orientierungshilfe ‚Da kann ja jede/r kommen‘ vor, die mit Hilfe von Fragen einen offenen Veränderungsprozess in kirchlichen Gemeinden und Einrichtungen in Gang setzen möchte. Inklusion erfordert Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und Individuen – erzwungen oder freiwillig. *Christhard Ebert* beschreibt vor dem Hintergrund von kirchlichen Beratungsprozessen in der Region unverzichtbare Regeln, die eine Grundhaltung aufbauen und die von Wertschätzung, Einfühlsamkeit und Nachsicht geprägt sind. Vielfach werden die Anforderungen der Inklusion als Stressfaktor im Alltag erlebt. *Rita Klemmayer* erklärt Hintergründe von Stress und Burnout und bietet Bewältigungsstrategien an. Sie betont das Einüben von Achtsamkeit, um nachhaltige Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln zu erreichen. Künstlerische Prozesse beinhalten viele Qualitäten, die auch Inklusion benötigt: etwa offen und gelassen, mutig und gegenwärtig zu sein. *Sabine Lucke* reflektiert dieses Potenzial – auch für Fortbildungen – am Beispiel des Künstlers Hans Arp, der zum offenen Blick und die sich veränderten Formen ermutigt. Inklusion wird derzeit besonders im Blick auf das Bildungs- und Schulwesen diskutiert. Anerkennung und Ausgrenzung beziehen sich dabei zum einen auf die Strukturen, zum anderen auf die Kultur.

Ausgehend von der Kunst von Urs Wehrli fragt *Andreas Nicht* nach dem Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule und deutet sie als Bereicherung. Dass damit auch LehrerInnen vor neuen Lern- und Entwicklungs-

prozessen stehen, reflektiert *Christine Labusch* und stellt Ansätze für eine persönlichkeitsorientierte Lehrerbildung vor. Neben der Schule insgesamt stehen auch die einzelnen Fächer vor neuen Anforderungen. Wie inklusives Lernen im Religionsunterricht umgesetzt werden kann, zeigen *Anita Müller-Friese* und *Wolfhard Schweiker* in didaktischer und methodischer Hinsicht. *Erna Zonne* fragt nach der Situation von SchülerInnen mit emotionalem und sozialem Förderbedarf und zeigt, dass die räumliche Exklusion in einer Förderschule der Inklusion nicht zwingend entgegenstehen muss. Auf dem Hintergrund ihrer Forschungen reflektiert sie Chancen und Grenzen für den Religionsunterricht sowie für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Ausschließende Prozesse können unabhängig von der Schulform auch in einer unsensiblen pädagogischen Praxis geschehen. *Daniela Haas* beleuchtet Entstehung und Folgen sowie Formen von Schamgefühlen und nennt Kriterien für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, auch im Religionsunterricht.

Ein immer noch weithin wirksamer Beweggrund für Ausgrenzung ist die Ablehnung sexueller Vielfalt, insbesondere die Homo- und Transphobie. *Almut Dietrich*, *Raphael Bak* und *Frank G. Pohl* beschreiben die Arbeit der Initiative ‚Schule ohne Homophobie – Schule der Vielfalt‘ in Nordrhein-Westfalen, die sich für die Anerkennung vielfältiger Lebensformen einsetzt. Inklusion braucht die Orientierung über die Schule hinaus, hin auf den gesamten Lebensraum der Kinder und Erwachsenen. *Wilfried W. Steinert* skizziert Herausforderungen und Möglichkeiten von Kooperation in den Kommunen, zwischen Schule und Kirche oder unterschiedlichen Einrichtungen auf dem Weg zu inklusiven Bildungsregionen. In einem weiteren Beitrag widmet sich Steinert dem Problem der unterschiedlichen Assistenzen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in pädagogischer, rechtlicher und struktureller Hinsicht. Im Kontext von Kita und Schule schlägt er eine Veränderung vom Einzelfallhelfer zum Klassenassistenten vor und entwickelt Lösungsansätze. Inklusive Bildungsprozesse, insbesondere bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, werden zunehmend auch im pastoralen Handeln der Kirchen entwickelt. *Dagmar Bickmann*, *Barbara Keiper*, *Veronika Schmidt* und *Jochen Straub* beschreiben ein Kooperationsprojekt zu Partnerschaftlichen Exerzitien mit behinderten und nicht behinderten Jugendlichen. Eine inklusive Vorbereitung auf die Sakramente am Beispiel von Erstkommunion und Firmung entfalten *Martin Merkens* und *Bernhard Ossege*. Einen weiteren Baustein zu einer inklusiven Firmvorbereitung bietet die Arbeitshilfe ‚Du gefälltst mir‘, die *Roland Weiß* anhand exemplarischer Bausteine vorstellt.“ (5ff.)

Ein erhellendes Resümee zieht *Irmtraud Fischer* in ihrem Beitrag ‚Inklusion und Exklusion – Biblische Perspektiven: ‚Die Inklusion von Menschen in die Gesellschaft Alt-Israels und zu entscheidungsfähigen Mitgliedern derselben hing von der Fülle der positiv diskriminierenden Merkmale ab. Wie jeder menschliche Zusammenschluss hatte Israel auch zu biblischen Zeiten eine klar strukturierte soziale Ordnung. Allerdings klebte es nie an den Kriterien und hielt sich in vielen Fällen nicht an den Buchstaben der Vorschriften, sondern hat, um diese reflektiert aufzuweichen und sogar aufzuheben, immer Gegengeschichten erzählt. Wie gezeigt, gibt es Texte, die sogar stereotyp beinahe alle Kriterien thematisieren und die zu Grunde liegenden Wertungen hinterfragen (Rut, Susanna, Judit). Bei einer Aktualisierung biblischer Texte in ein gesellschaftlich völlig anders gelagertes Heute muss vor allem beachtet werden, dass die Bibel den Menschen nicht primär als Individuum, sondern als soziales Wesen, als Teil einer kollektiv konzipierten Heilsgemeinschaft sieht. Wenn gleich auch auf das letzte Glied der Gesellschaft Acht gegeben wurde, muss bewusst sein, dass

Menschenrechte für Individuen im Alten Orient nicht im Blick waren. Die hier aufgezeigten Kriterien, deren Existenz und Wertung sich in allen hierarchisch geordneten Gesellschaften nachweisen lässt, erweisen sich als hilfreiche Analysekategorien zu Inklusion und Exklusion. Allerdings kann deren Verwendung auch die Gefahr der Perpetuierung in einer Gesellschaft bergen, wenn die damit verbundene negative und positive Wertung nicht kritisch reflektiert wird. So muss – konform mit einigen biblischen Erzählungen – mit dem Bewusstmachen der gesellschaftlichen Differenzen und deren Auswirkungen auf das Individuum darauf hingearbeitet werden, dass Menschen nicht heute immer noch nach diesen Diskriminierungsachsen taxiert werden, sondern vielmehr nach ethischen, gemeinschaftsfördernden Gesichtspunkten beurteilt und deswegen hochgeschätzt werden, weil sie Menschen sind.“ (21f.) Eine höchst willkommene Neuerscheinung!

Inklusion als Leitperspektive für das Leben und Handeln in der Kirchgemeinde zu entwickeln, ist das Ziel des von Ralph Kunz und Ulf Liedke im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-62423-4) herausgegebenen umfangreichen **Handbuch Inklusion in der Kirchgemeinde**. In ihrem Vorwort skizzieren die Herausgeber die aktuellen Herausforderungen: „Das Leben von Menschen mit Behinderung ist bis in die Gegenwart hinein oft mit Erfahrungen von Vorurteilen, Marginalisierung und Isolation verbunden. Deshalb betont die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die ‚Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit‘ (Art. 3 d). Spätestens mit ihrer Verabschiedung durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahre 2006 hat der Begriff der ‚Inklusion‘ in der gesellschaftlichen Diskussion erheblich an Einfluss gewonnen. Er wird einerseits als ‚unmittelbare Zugehörigkeit‘ verstanden und besagt, dass sozial marginalisierte Menschengruppen immer schon zur Gesellschaft gehören. Er verweist andererseits auf eine gesellschaftspolitische Vision, insofern die Schranken, die bestimmte Menschengruppen von den Kommunikations- und Partizipationsmöglichkeiten der Gemeinschaft fernhalten, beseitigt werden sollen. Darum bilden Verschiedenheit und Individualität der Menschen als positiver Bezug den Mittelpunkt inklusiven Handelns und Denkens. Es bezieht sich auf alle Personen und Gruppen, die in unseren Gesellschaften Diskriminierung und Ausschluss erleben. Theologie und Kirche haben den Inklusionsbegriff in den zurückliegenden Jahren ebenfalls auf vielfältige Weise aufgegriffen. Neben verschiedenen Publikationen, Kongressen und Praxishilfen entsteht gegenwärtig eine EKD-Verlautbarung zum Thema. Das vorliegende Handbuch hat das Ziel, Inklusion als Leitperspektive für das Leben und Handeln in der Kirchgemeinde zu entwickeln. Inklusion soll nicht als zusätzlicher Gesichtspunkt sondern als überall und in allen Handlungsvollzügen präsente Perspektive herausgearbeitet werden. Die Gemeinde selbst ist als inklusive Praxis zu verstehen.

Gert Otto hat in seiner Grundlegung der Praktischen Theologie darauf aufmerksam gemacht, dass Praktische Theologie nicht nur in Sektoren und Handlungsfeldern denkt, sondern perspektivisch ansetzt. Sie nimmt die bestehende Praxis kritisch wahr und fragt, wie aus der Sicht von Seelsorge, Religionspädagogik, Gemeinwesenarbeit, Pastoraltheologie etc. inklusive Gemeindepraxis gedeutet werden kann. Praktische Theologie stellt aber auch in umgekehrter Richtung Fragen an die Theorie. Wo ist diese eng geführt? Wo werden Menschen mit Behinderung in der gängigen Theorie ausgeblendet oder ausgegrenzt? Wie verändern sich Handlungsfelder, wenn Inklusi-

on als Leitperspektive der Gemeindepraxis gewählt wird? In diesem Sinn entwickelt der erste Teil des Handbuches grundsätzliche Perspektiven von Inklusion für die kirchgemeindliche Arbeit. Im zweiten Teil werden maßgebliche kirchgemeindliche ‚Orte‘ mit Blick auf eine inklusive Praxis reflektiert. Auf eine Orientierung an Handlungsfeldern und ihren Zielgruppen ist dabei bewusst verzichtet worden. Vielmehr soll die Perspektive der Inklusion ernst genommen und in der Kirchgemeinde breit lokalisiert werden. Die Beiträge verknüpfen dabei theoretische Grundlagen mit konzeptionellen Überlegungen und der Reflexion von Praxiserfahrungen.“ (5f.)

In seinem Grundsatzbeitrag „Inklusion in theologischer Perspektive“ fragt Ulf Liedke zu Recht, ob es denn eine Theologie der Inklusion geben kann: „Immer dann, wenn in der Theologie Themen und Herausforderungen aus dem gesellschaftlichen Diskurs aufgegriffen und theologisch weiter verfolgt werden, lässt der Einwand nicht lange auf sich warten, hier entstehe eine neue Genitiv-Theologie. Nach Horst Georg Pöhlmann besteht der Fehler solcher Entwürfe darin, dass sie ‚nach Maßgabe eines außertheologischen Vorverständnisses einen biblischen Teilaspekt zum theologischen Grundprinzip [...] verabsolutieren‘. Steht nun eine Theologie der Inklusion auf der Agenda? Wer nicht in eine solche Falle verabsolutierter Partikularität tappen möchte, kann sich gut an der von Gerhard Ebeling profilierten Kunst der Unterscheidung orientieren. Einerseits ist Inklusion ein gesellschaftspolitisches Paradigma, das in einem breiten öffentlichen Diskurs konturiert worden ist. An ihrer Gestaltung sind Menschen in ganz unterschiedlichen Lebens-, Praxis- und Professionszusammenhängen beteiligt. Vereinnahmungs- oder Bevormundungsversuche sind an dieser Stelle ebenso unstatthaft wie zwecklos. Andererseits stößt der Inklusionsgedanke aber in der Theologie eine eigene Reflexionsbewegung an. Er bringt etwas zum Schwingen und führt zu Resonanzen. Wolfhard Schweiker spricht davon, dass ‚die Kirchen im neuen Leitthema Inklusion zunehmend ihr ureigenes Thema‘ entdecken. Die theologische Reflexion erscheint als ebenso sinnvoll wie notwendig, weil einerseits zu fragen ist, ob Kirche und Theologie als Inklusionsakteure hervortreten können und weil sie sich andererseits an der öffentlichen Debatte mit ihrer eigenen Perspektive beteiligen. Es geht mithin nicht um eine Theologie der Inklusion sondern um eine theologische Reflexion des Inklusionsbegriffs.“ (32) Empfehlenswert neben vielen anderen Beiträgen sind insbesondere auch die von Ines Boban und Andreas Hinz „Inklusive Pädagogik“ (113-145) und Bernhard Joss-Dubach „Inklusive Seelsorge“ (147-177).

Reiner Andreas Neuschäfer bietet in seinem in der edition Paideia Jena (ISBN 3-944830-01-8) erschienenen Buch **Inklusion in religionspädagogischer Perspektive** unter anderem vielfältige Annäherungen, Anfragen und Anregungen an inklusive Akzente in der religions- und gemeindepädagogischen Praxis. In seinem Vorwort formuliert der Verfasser in Erinnerung an biografische Erfahrungen: „Mein *Irokesen-Haarschnitt* trug vor dreißig Jahren erheblich zur Verringerung der Zahl an Kindern im Kindergottesdienst meiner Heimatgemeinde bei. Weil ich nur einen schmalen Haarstreifen auf dem Kopf trug und ansonsten kahlgeschoren war, nahmen Eltern ihre Kinder wieder mit nach Hause, nachdem sie mich sahen oder kamen an den nächsten Sonntagen zunächst nicht mehr. Die Äußerungen zu meinem Äußeren waren äußerst klar: Bei einem, der so aussieht, lassen wir doch nicht unsere Kinder! Und erst recht nicht in die Kirche. So erlebte ich leidend das Gegenteil von Inklusion als leitender Kindergottesdienstmitarbeiter [...]. Dreißig Jahre später erlebe ich die Kraft der Inklusion trotz des Leidens meines Körpers und meiner Kräfte und zugleich

die Stärke meiner Familie: ich werde nicht ausgeschlossen, sondern erfahre selbstverständliche Zuneigung und Zusammenhalt. Vielleicht sehnen sich auch deshalb immer mehr Menschen nach einer *Gesellschaft* ohne Ausgrenzung, weil sie die positive Bedeutung von Familie nicht (mehr) so erleben und Inklusion in der kleinsten Zelle der Gesellschaft mehr vermissen als voraussetzen können?!“ (7)

Zu Recht schreibt der Autor weiter: „Inklusion heißt, andere Menschen willkommen zu heißen und niemanden auszuschließen. Doch dieses Ideal kommt schneller über die Lippen als es zur Realität werden kann. Inklusion ist inzwischen zu einem Stich-, Reiz- und Schlüsselwort geworden, dem sich kaum jemand verschließen kann. Es ist fast ausgeschlossen, bei Fortbildungsangeboten, bei der Schulentwicklung oder auf einer Tagung nicht auf Inklusion hingewiesen zu werden. Schulen werden angewiesen, eine/n Inklusionsbeauftragte/n zu ernennen und/oder einen Inklusions-Index durchzuarbeiten. Inklusion bedeutet also Arbeit, Aufmerksamkeit und Investition. *Für mich bedeutet Inklusion in erster Linie eine Aufmerksamkeitsschulung bzw. eine Profilierung und Professionalisierung des Umgangs mit Vielfalt.* Es ist selbstverständlich, dass man es in Gemeinde, Schule und Gesellschaft mit je ganz *einzigartigen* Menschen zu tun hat. Und Inklusion professionalisiert quasi den pädagogischen Umgang mit dieser Individualität. Im internationalen Raum hat die Frage der Bildungsteilhabe aller Menschen einen festen Platz. Insbesondere beeinträchtigte bzw. behinderte Personen kommen auch in Deutschland zunehmend zum Zug, wie dies seit der Ratifizierung der UN-Resolution im Jahr 2009 politisch unumgänglich ist. Entsprechend kann seitdem (!) die Frage nach dem Woher, Wozu und Wohin von *Inklusion* auch im religionspädagogischen Raum ausgemacht werden. Zumeist fällt dies in den Zuständigkeitsbereich von Beauftragten für Förderschul-, Sonderschul- oder Grundschulpädagogik. Schon dies signalisiert, dass das eigentliche Anliegen von Inklusion noch in den allgemeinen Diskurs der Gemeinde- und Religionspädagogik eingehen muss und vielerorts weiterhin in den Kategorien der Integration gedacht wird. Dies mündet dann zumeist in Veröffentlichungen, die Anregungen für eine *inklusive* Konfirmandenarbeit oder einen *inklusive* Religionsunterricht machen und damit an einer Inklusion des Gesamt vorbeigehen. *Entweder bezieht Inklusion sowieso alle ein, oder der grundlegende Charakter von Inklusion ist noch nicht verstanden.* Auch herrscht ein großer Klärungsbedarf in Bezug darauf, was unter Inklusion genau zu verstehen ist, wie man sich darüber verständigen und zu einem angemessenen Verständnis kommen kann. Ein Religionslehrer meinte auf Inklusion angesprochen zynisch, er sei in jedem Fall dafür: ‚Denn desto schneller wird dieser ganze Laden Schule an die Wand gefahren und kann neu konzipiert werden!‘ Eine Top-Down-Situation widerspricht jedoch grundsätzlich dem Anliegen der Inklusion als einer Haltung gegenüber sich selbst und gegenüber anderen. Hier möchte die vorliegende Veröffentlichung ansetzen, informieren und die Genese, Basis und Intention von Inklusion skizzieren sowie auf den religionspädagogischen Kontext beziehen. Gerade vom christlichen Menschenbild her und in bildungspolitischer Hinsicht sind aber auch Anfragen auszusprechen und Anzeichen einer Ideologisierung auszumachen, die zumindest angesprochen werden müssen. Hier trägt das Buch dazu bei, nicht nur von außen überkommene Ansichten hinzunehmen, sondern diese zu hinterfragen und in religionspädagogischer Perspektive einzuordnen. Manche Aussagen sind daher bewusst provokativ oder überspitzt formuliert, zumal nicht alle Aspekte erschöpfend zum Tragen kommen können. Gerade wenn Emotionen *hochkochen* zeigt sich ja, dass es auch innerlich brodelt und Bereiche angesprochen werden, die empfindlich berühren und an denen so manches Herz hängt. Von daher ist es zu-

meist von Vorteil, den eigenen Überzeugungen, Dogmen und Grundlagen nachzugehen nach dem Motto ‚Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann!‘“ (7ff.) Ein diskussionswürdiger Beitrag zum Inklusionsthema!

Der wichtigen Dimension Gendersensibilität widmen sich folgende zwei Neuerscheinungen: In dem von Antje Roggenkamp und Michael Wermke in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03357-7) als Band 2 der Studien zur Religiösen Bildung herausgegebenen Band **Gender, Religion, Heterogenität** werden primär bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik erörtert. Im Vorwort heißt es dazu: „Sowohl in den Theoriediskursen, die sich um Geschlechtergerechtigkeit bemühen, als auch dort, wo sich die Reflexion der Praxis auf das Phänomen gelebter Religion in einer variationsreichen Welt bezieht, spielt Heterogenität eine herausragende Rolle. Die Debatten lassen sich unter dem Aspekt der Heterogenität zusammenführen. Dabei wird unter Heterogenität allgemein Uneinheitlichkeit, Verschiedenheit oder Ungleichheit zwischen Schülern bzw. Lernenden verstanden. In diesem Begriff liegt nicht nur für die Pädagogik, sondern auch für die Religionspädagogik seit jeher ein dialektisches Spannungsverhältnis. Ansätze zum Umgang mit Heterogenität finden sich bereits bei Comenius, bei vielen Reformpädagogen und insbesondere in der Diskussion um Chancengleichheit in den 1960er Jahren. Der aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Umgang mit Heterogenität geht auf das von Annedore Prengel 1993 entwickelte Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* zurück. Mit der *Pädagogik der Vielfalt* wurden die in der Pädagogik thematisierten Unterschiede bezüglich Gesundheit/Behinderung (Sonder-/Förderpädagogik), Kultur (Interkulturelle Pädagogik) und Geschlecht (Gender-Pädagogik) im Rahmen eines umfassenden Konzepts zusammengefasst. Im Zentrum steht dabei das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schüler, also das gemeinsame Lernen von Nichtbehinderten und Behinderten, Mädchen und Jungen, Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, aber auch von jüngeren und älteren Kindern, leistungsstarken und -schwächeren Schülern sowie mit allen anderen Unterschiedlichkeiten. Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist das Kennenlernen der Anderen, die Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, die Aufmerksamkeit für die individuelle Geschichte, die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen sowie Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe. Damit ist intendiert, persönliche Bildungsprozesse sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse zu fördern.“ (5f.)

Unter diesem Vorzeichen wenden sich in dem vorliegenden Band Vertreter verschiedener Disziplinen der Heterogenität der Geschlechter in bildungshistorischer Perspektive zu und fragen nach dem Verhältnis von Gender, Religion und Vielfalt in Geschichte und Gegenwart: „Dabei stellte sich heraus, dass dieser Fragenkomplex primär auf einer, auf die spezifischen Differenzen bezogenen Metaebene in den Blick zu nehmen ist, eine Standortbestimmung theologischer Genderforschung im Feld der Religionspädagogik und der Praktischen Theologie vorzunehmen. Ausgehend von neueren allgemein-, kirchen- und bildungshistorischen Forschungen fragte die Tagung nach dem Verhältnis von Gender, Religion, und Heterogenität in Geschichte und Gegenwart. Im Mittelpunkt standen dabei drei Fragen: Welche Geschichtsbilder zum Verhältnis von Religion und Gender wurden und werden in den Erziehungs- und Religionswissenschaften etc. konstruiert? In welchen erziehungswissenschaftlichen und theologischen Diskursen werden Genderfragen erstmals wahrgenommen und

explizit thematisiert? Welche impliziten Theorien zum Verhältnis von Gender und Religion bestimmten und bestimmen die Bildungstheorie und -praxis?

Annebelle Pithan eröffnet den Band mit Überlegungen zur Stellung von Gender-Konzepten in der Religionspädagogik. Sie bietet einen ersten Forschungsüberblick und geht zentralen Perspektiven, Forschungsdesideraten der Frauen- und Männergeschichte in der Religionspädagogik nach. Im Anschluss daran folgt ein erster Block von Aufsätzen, die sich obigen Fragestellungen aus historisch-chronologischer Perspektive nähern. Ole Fischer wendet das Konzept der hegemonialen Männlichkeit auf das 18. Jahrhundert an. Er erarbeitet interessante Perspektiven nicht nur für das Verhältnis von Aufklärung und Pietismus, sondern auch in Hinblick auf innerpietistische Perspektiven. Im 19. Jahrhundert steht mit der Vereins- und Verbandsarbeit von Religionslehrerinnen zunächst ein seit einigen Jahren intensiv erforschter Bereich im Zentrum des Interesses. Dabei geht es einerseits um Konzepte des ‚doing bzw. undoing gender‘, also um die Frage, aus welchem Grund ein leicht modifiziertes doing gender, also eine Anpassung an Geschlechtsvorgaben und -vorstellungen im Kaiserreich besonders erfolgreich war (Roggenkamp). Andererseits kommt das Zusammenspiel von akademischer Graduierung und innerdisziplinärer Bedeutung am Beispiel einer der bedeutenden Mütter der Religionspädagogik zur Sprache (Wermke). Ein zweiter Teil fokussiert sich auf die Frage, welchen Beitrag eine gendersensible Erforschung des von Frauen getragenen bzw. an ihren Bedürfnissen orientierten Vereinswesens für die Entwicklung von religiöser Erziehung und Bildung hat. Dabei kommen die Folgen einer gendersensiblen Geschichtsschreibung in den Blick – und zwar aus programmatisch-normativer und vergleichend-diskursiver Perspektive (Edelbrock, Roggenkamp). Ein dritter Block beschäftigt sich mit gegenwärtigen Auswirkungen einer sich ihrer Geschichte bewussten, genderorientierten Religionspädagogik. Christine Reents thematisiert Genderfragen in Theorie und Praxis religiöser Erziehung und Bildung und spiegelt diese auch an ihrer eigenen, mehr als 50-jährigen berufsbiographisch bedingten Erfahrung. Marion Keuchen setzt sich mit der Illustration von Kinderbibeln durch Männer und Frauen auseinander. Anton A. Bucher geht es um die Rekonstruktion und Dekonstruktion historisch gewachsener Geschlechterrollenstereotype, die er auf die empirische Religionsforschung spiegelt: Unterliegen der empirischen Religionsforschung spezifische, historisch tradierte Rollenstereotype von Jungen und Mädchen oder ist die neue Feldforschung empirisch genug, um nicht Opfer eigener geschlechtsspezifischer Konstrukte zu werden?“ (6f.)

Annebelle Pithan zieht in ihrem Grundsatzbeitrag „Genderreflektierte historische Religionspädagogik“ folgendes bemerkenswertes Fazit: „Eine zeitgemäße Religionspädagogik bedarf einer genderreflektierten Forschung, die sich theoretisch und methodisch in der interdisziplinären Fachdiskussion verortet. Auch die religionspädagogische Geschichtsschreibung kann nur gelingen, wenn die Genderkategorie ‚als konstitutives Moment der religionspädagogischen Geschichtsschreibung‘ verankert wird. Seriöse Historiografie ist nicht anders möglich, haben doch die Geschlechter weitgehend unterschiedliche Bildungstraditionen mit eigenen Verbänden, Zeitschriften, Ausbildungsformen. Auch ist religiöse und kirchliche Arbeit in spezifischer Weise an der Konstruktion von Geschlechtervorstellungen und -realitäten beteiligt. Bisher liegen erste Ergebnisse zur Frauenforschung vor, die es weiterzuführen gilt. Die Untersuchung von Geschlechterverhältnissen und -realitäten wird hierauf aufbauen und weitere neue Forschungsfelder erschließen. Unbearbeitet sind Fragen der Konstruk-

tion und Dekonstruktion von Männlichkeiten sowie von queeren dualistischen Geschlechtervorstellungen. Eine genderreflektierte Geschichtsschreibung kann auf eine facettenreiche Erinnerung und Überlieferung zurückgreifen, die Differenz bereits in der Geschichte sichtbar werden lässt. Dabei werden unentdeckte und zwischenzeitlich verlorene Traditionen, Ideen, Konzeptionen und Personen wahrgenommen und wiedergewonnen. Unterschiedliche Historisierungen religiöser Bildung und ihr Wandel können entdeckt werden.“ (37)

Blickpunkt Gender – Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik lautet der Titel des von Sabine Pemsel-Maier im Verlag Peter Lang (ISBN 3-631-64270-2) herausgegebenen Sammelbandes, der die *Gender*-Frage weiterhin wach halten und neue Blickwinkel eröffnen möchte. In ihrer Einleitung konstatiert die Herausgeberin: „Der Befund ist ambivalent: Einerseits scheinen Gleichstellung, Feminismus und *gender* keine dringlichen Themen mehr und in dieser Hinsicht aus dem Blick geraten zu sein; andererseits sind sie nach wie vor im Blick, werden aber unter anderer Terminologie oder eben ‚subkutan‘ thematisiert. Einerseits besteht die Notwendigkeit, die Kategorie *gender* in verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen zu implementieren, andererseits ist sie dort längst präsent. An einer Institution mit einem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden steht *gender* unter verschiedenen Gesichtspunkten zur Diskussion: pädagogisch von den Bildungswissenschaften her als Frage nach unterschiedlichem Lernverhalten von Jungen und Mädchen und einem *gender-spezifisch* angemessenen Umgang mit ihnen; bildungspolitisch angesichts der Gefahr, dass Jungen zu Verlierern im gegenwärtigen Schulsystem werden könnten; soziologisch im Blick auf die zahlenmäßige Dominanz von weiblichen Lehrkräften im Allgemeinen und im Bereich der Primarstufe im Besonderen. Über diese Horizonte hinaus ist die *Gender*-Frage gerade im Bereich von Theologie und Religionspädagogik je neu in den Blick zu nehmen – steht doch die christliche Tradition unter dem gewiss pauschalen, aber unausrottbaren Verdikt der Frauenfeindlichkeit und bedarf aufgrund dieser Anstößigkeit umso mehr der Anstöße von außen. Dabei sind gerade innerhalb der Theologie die feministische und die Gender-Perspektive nachdrücklich in die Forschung und die aktuellen Diskurse eingebracht worden.“ (10)

Den Band eröffnet die Standortbestimmung „Von den Anfängen des Feminismus zur *Gender*-Forschung: Stationen und Entwicklungen“ aus der Feder der Herausgeberin (13-30). Etliche der dort angerissenen Fragen und Themen greifen die nachfolgenden Beiträge auf. Sie sind, je nach Ausrichtung, entweder dem Blickpunkt „Theologie“ oder dem Blickpunkt „Religionspädagogik“ zugeordnet: „Die ersten drei Aufsätze im Blickpunkt Theologie setzen an bei biblischen bzw. apokryphen Texten. Gabriele Theuer sichtet nicht nur die Fülle der weiblichen Gottesbilder und die damit implizierte Theologie im Alten Testament, sondern führt zugleich ein in Anliegen und Arbeitsweise der feministischen Exegese. Helmut Jaschke liest die Heilungsgeschichten des Markusevangeliums aus dem Blickwinkel einer Körpertheologie neu. Peter Müller erschließt die apokryphen Theklaakten als Beispiel für die Auseinandersetzung um die Rolle von Frauen in der frühen Kirche und die Protagonistin als wichtige Identifikationsfigur für damalige Frauen. Was *gender* als Analysekatégorie für die Kirchengeschichte zu leisten vermag, zeigt Heidrun Dierk am Beispiel von Flugschriften aus der Reformationszeit. Mein Beitrag sucht für die theologische Anthropologie zu klären, aus welchen theologischen und philosophischen Quellen das Modell der Unterordnung der Frau unter den Mann sich speist und warum es die Tradition bis in die Gegenwart hinein nachdrücklich bestimmt hat. Susanne Klinger greift ausgehend von

der durch Carol Gilligan ausgelösten Kontroverse die Kontroverse um eine geschlechterdifferente Moralentwicklung auf. Religionspädagogische *Gender-Fragen* greift der zweite Blickpunkt auf. Anke Edelbrock zeichnet die Interpretation von Geschlecht in der Geschichte der Religionspädagogik nach und nennt Ziele und Kriterien einer *gendergerechten* Religionspädagogik. Eva Jenny Korneck analysiert problematische und gelungene Texte und Darstellungen von Adam und Eva, den Prototypen für Mann und Frau, in Kinderbibeln. Alexandra Renner beschreibt Vorgehen und Ergebnisse einer genderorientierten Lektüre des Buches Judith mit Schülerinnen und Schülern. Alexandra Weber-Jung bietet eine prägnante Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Studie zum Zusammenhang von Geschlecht und sozialem Engagement am Beispiel des Compassion-Projekts. Angela Kaupp zeigt in einem abschließenden zusammenfassenden Beitrag den Mehrwert von *Gender Studies* für die Religionspädagogik und die Praktische Theologie im weiteren Sinne auf. ‚Blickpunkt *Gender*‘ endet mit einem Ausblick bzw. einem Blick über den Zaun von Theologie und Religionspädagogik: Astrid Messerschmidt entfaltet anhand der Frage nach den ‚queers‘ die diskriminierungskritischen Perspektiven der pädagogischen Geschlechterforschung.“ (10f.)

4. Praktische Theologie und allgemeine Religionspraxis

Den gegenwärtigen Stand empirischer Forschung in der Praktischen Theologie dokumentieren exemplarisch die Beiträge in dem von Birgit Weyel, Hans-Günter Heimbrock und Wilhelm Gräß in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03369-0) herausgegebenen Band **Praktische Theologie und empirische Religionsforschung**. In ihrem Vorwort beschreiben die Herausgebenden den Kontext: „Im Hintergrund steht die jüngste Entwicklung der Praktischen Theologie, die mit der sogenannten ‚empirischen Wendung‘ seit den 1970er Jahren das Interesse der Praktischen Theologie auf die Wahrnehmung der gelebten Religion in ihren vielfältigen modernen Erscheinungsformen gerichtet und damit das von Gerhard Ebeling 1974 konstatierte ‚Wirklichkeitsdefizit der Theologie‘ als Herausforderung der Forschung angenommen hat. Im Interesse dieser Wahrnehmung ist ein Forschungszweig in der Praktischen Theologie entstanden, der in den verschiedenen Teildisziplinen der Praktischen Theologie Methoden empirischer Sozialforschung anwendet und weiterentwickelt. Mittlerweile hat sich an verschiedenen Forschungsstandorten in Europa auch ein sehr weites Feld der theologischen Religionsforschung herausgebildet, in dem quantitative und qualitative Methoden zur Erhebung religiöser Einstellungen, Weltanschauungen und Lebensformen eingesetzt werden. Sie können Aufschluss über die lebensweltliche Situierung von Religion in der Alltagswelt, die Prägung religiöser Einstellungen und religiöser Praxen geben.

Empirische Religionsforschung trägt wesentlich dazu bei, Grundlagen für eine praktisch-theologische Wissenschaft zu schaffen, die – in allem theoretisch-theologischen Erkenntnisinteresse – an den Phänomenen orientiert bleibt. Dabei ist die Praktische Theologie nicht mehr nur Rezipientin empirischer Studien aus anderen Wissenschaften, um deren Ergebnisse auf ihre Handlungsfelder zu beziehen. Die Praktische Theologie als Subjekt der empirischen Religionsforschung ist seit einigen Jahren auch aktiv beteiligt, Forschungsfragen selbstständig zu generieren, Theoriekonzepte zu entwickeln und methodisch zu operationalisieren und damit den komplexen Zirkel von Forschungsfrage, Hypothesengenerierung, methodischer Reflexion, Feldforschung und Auswertung selbstständig zu durchschreiten. Darin liegt ein großer Ge-

winn für das Fach, da die Praktische Theologie ihren Praxisbezug verwissenschaftlicht hat und ihr methodisches Repertoire entschieden erweitern konnte. An die Stelle der intuitiven Beschreibungen treten wirklichkeitsgesättigte und transdisziplinär kommunikable Forschungsergebnisse.

Hier kann die Praktische Theologie zum einen an die empirisch arbeitenden Sozialwissenschaften und die Sozialphänomenologie anknüpfen, zum anderen aber auch durch ihr profiliertes Verständnis vom Wesen der Religion und der Eigenart spezifisch religiöser Erfahrung in ihren unterschiedlichen, individuellen und gemeinschaftlichen Formen einen eigenständigen Beitrag zur empirischen Religionsforschung auch in interdisziplinärer Perspektive erbringen.“ (7f.) Zum Aufbau: „Die Beiträge des Bandes sind nicht in eine strenge Systematik geordnet worden, sondern in drei Teilrubriken untergliedert. Im ersten Teil *1. Historische Anschlüsse* werden insbesondere die empirischen Wenden um 1800, 1900 und der 1960/70er Jahre und ihre jeweiligen zentralen Theoriekonzepte bearbeitet. Friedrich Schleiermachers empirisch-praktische Wissenschaftsbegründung, die mit der enzyklopädischen Begründung der Praktischen Theologie als eine eigenständige theologische Disziplin in enger Verbindung steht, ist der erste Beitrag von Wilhelm Gräb gewidmet. Paul Drews Konzept der ‚Religiösen Volkskunde‘ und der damit verbundenen Hinwendung zur ‚gelebten Religion‘ schließt sich in dem gemeinsamen Beitrag von Andreas Kubik und Cornelia Queisser an. Die ‚Religiöse Volkskunde‘ bildet eine gemeinsame historische Referenz, die die Praktische Theologie mit der Empirischen Kulturwissenschaft bis heute verbindet. Diese Bezüge treten in den Beiträgen von Angela Treiber und Ralph Winkle aus historisch-volkskundlicher und empirisch-kulturwissenschaftlicher Perspektive deutlich hervor. Hans-Günter Heimbrock rekonstruiert die vielfältigen Spuren und Herkünfte einer theologischen Empirieorientierung im 20. Jahrhundert und bezieht hier auch die internationale Forschung mit ein.

Der zweite Teil *II. Systematische Perspektiven* bietet Beiträge, die forschungstheoretische Zusammenhänge in den Blick rücken. Die Beiträge von Hans-Günter Heimbrock und Wilhelm Gräb sind dem Konzept der ‚gelebten Religion‘ gewidmet, das zum einen auf seine Wechselwirkungen mit dem Erfahrungsbegriff und zum anderen auf seine Bedeutung für die Praktische Theologie hin entfaltet wird. Birgit Weyel zeigt am Beispiel der Netzwerkanalyse, wie empirische Konzepte und Methoden sich wechselseitig bestimmen. Kristian Fechtner und Christian Mulia thematisieren gemeinsam die Kasualpraxis als ein anschauliches Beispiel für die konstitutive Bedeutung empirischer Forschung für die Theorie kirchlicher Praxis. Die Wahrnehmung der Perspektive der religiösen Akteure rückt die Frage nach ihrer Kompetenz in den Blick. Christoph Müller geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie die Orientierung der theologischen Kompetenz in der kirchlichen Praxis zugunsten der Laiinnen und Laien erweitert werden kann. Kristin Merles Beitrag ist der Frage nach dem Sinn im Zusammenhang der Bestimmung von Religion und Leben nachgegangen. Im Rekurs auf Alfred Schütz und dessen Konzept von Phänomenologie entwickelt sie ihre Theorie in enger Beziehung auf die Alltagswelt und ihre religiösen Relevanzen. Im letzten Teil *III. Methoden und Methodologie* fragt Christoph Morgenthaler nach dem Zusammenspiel der verschiedenen Methoden empirischer Religionsforschung. Die Anwendung mehrerer Methoden im Rahmen eines Projektes lässt nach ihrer Verbindung und damit ihrer Integration fragen. Lars Charbonnier und Peter Meyer stellen gemeinsam Überlegungen zur praktisch-theologischen Ausbildung und einer verbes-

serten Integration der empirischen Religionsforschung in Studium und Ausbildung an.“ (10f.) Insgesamt eine spannende Lektüre!

Interessante Studien zur Zukunft der Volkskirche enthält der im LIT Verlag (ISBN 3-643-12058-8) veröffentlichte Band **Protestantische Religionspraxis in der post-säkularen Gesellschaft** von Georg Lämmelin. In seiner Einleitung über Praktische Theologie für die post-säkulare Gesellschaft schreibt der Autor anschaulich: „Steigt man über viele Treppen und durch manche engen Durchlässe auf die Kuppel der Kathedrale Santa Maria del Fiore in Florenz, wird man am Ende nicht nur mit einem großartigen Blick auf die Stadt und die umliegende Hügellandschaft belohnt. Im Inneren, das man auf zwei Balustraden betreten kann, erhält man auch eine überraschende Einsicht in das Bildprogramm spätmittelalterlicher Theologie und Volksfrömmigkeit. Die von Brunelleschi entworfene und zwischen 1420 und 1425 unter seiner Leitung errichtete Kuppel gilt als weltweit einzigartig, schon durch den Durchmesser von 45 Metern und die Gesamthöhe von 114 Metern. Zum Erlebnis wird sie aber durch die von Giorgio Vasari und Federico Zuccari zwischen 1572 und 1579 geschaffenen Fresken des Jüngsten Gerichts. Beeindruckend für das postmoderne Auge ist weniger das hierarchische Gefüge, das sich um den zu Gericht sitzenden Christus zwischen Himmel und Erde aufbaut, als vielmehr das Pandämonium teuflischer Wesen, die rund um das untere Band die verlorenen Seelen dem Höllenfeuer und seinen Qualen zutreiben. Die Klimax dieser Schreckensgestalten bildet der gehörnte Teufel selbst, der die verlorenen Seelen verschlingt: Ein drachengeflügeltes Wesen: stopft sich mit beiden Händen die Verlorenen in seinen Mund. Und ringherum stürzen und fallen diese Verlorenen in den Höllenschlund und den Schergen der Hölle in die Hände. Ihre Schreckensgestalten und Fratzen spiegeln sich in der Angst und Verzweiflung, die auf den Gesichtern der verlorenen Seelen lasten.“

Der atemberaubende Schauwert dieses Bildprogramms und die Angstlust, die den spätmittelalterlichen Geist erfasst haben mag, erschließen sich auch dem postmodernen Betrachter ohne weiteres. Zugleich aber wird ihm der unendliche Abstand bewusst, in dem sich dieses spätmittelalterliche, bzw. bereits frühneuzeitliche Bildprogramm von einem Christentum der Gegenwart bewegt. Ob das zeitgenössische, bereits durch den reformatorischen Umbruch erschütterte Christentum in diesem Bildprogramm theologische Überzeugungen oder lediglich eine Ästhetik des Schreckens zur Kanalisierung der Angstlust zum Ausdruck bringen wollte, wird sich nicht leicht entscheiden lassen. Aber sicher ist dennoch, dass diese Ästhetik des Schreckens und das auf Angstlust zielende Bildprogramm keinen Ort in der ‚modernen Theologie‘ der Gegenwart haben, allenfalls in jenen Sonderformen apokalyptischer Predigtkulturen, die sich abseits des volkswirtschaftlichen Mainstreams finden. Dem modernen Betrachter fällt aber auch ins Auge, dass diese Ästhetik des Schreckens gleichwohl die Gegenwart bevölkert und bebildert: Zwar nicht in der kirchlichen Predigt, dafür aber umso drängender im Kino, insbesondere in dem auf die Angstlust zielenden Genre von Science-Fiction, für das in seiner höchsten Kunstform die ‚Alien‘-Reihe steht.

Das von H.-R. Giger für den Film von Ridley Scott geschaffene ‚Alien‘ scheint wie aus diesem Pandämonium entsprungen als diejenige Essenz des Schreckens, die nicht mehr steigerungsfähig erscheint: Die unglaubliche Rasanz und Heftigkeit, mit der dieses unheimliche Wesen aus einer fremden Welt die verlorenen ‚Seelen‘ der Filmhandlung verschlingt, sorgt für einen Schockeffekt bei den Zuschauern, der den mittelalterlichen Schauwerte eines höllischen Pandämoniums für die Volksfrömmigkeit bei weitem übersteigen dürfte. Auch im Kino hat der Teufel allerdings meist

eine andere Seite, eben die menschliche des Verführers. Dass es sich bei diesen filmischen Gestalten um eine auch theologisch ernst zu nehmende Thematisierung handelt, lässt sich mit einer Aussage von Jürgen Bründl (Masken des Bösen) plausibilisieren: ‚Ohne Teufel bleibt die Wirklichkeit des Bösen antlitzlos und unbesprechbar.‘ Die filmische Thematisierung und Visualisierung des Bösen erweist sich daher in vergleichbarer Weise als ein apotropäischer Zauber, der das Böse benennt (bzw. bebildert), um es auf diese Weise zu bannen, wie es für das spätmittelalterliche Bildprogramm des liturgischen Raumes gelten dürfte. Die Angstlust ist offenkundig ausgewandert aus dem liturgischen Raum des Abendmahls und der Taufe in den Raum ästhetischer Identifikation und Distanz. Auch im Miterleben des Schreckens, der sich im Film auf den Gesichtern der Verlorenen spiegelt, wird die Zuschauerin kaum von einem Akt der Bußfertigkeit übermannt und zum Glauben bewegt, als vielmehr in ihrer Angstlust befriedigt und in ihrem Gefühl gestärkt werden, dass die Welt ‚da draußen‘ so schrecklich längst doch nicht ist. Mag diese kathartische Wirkung auch mit derjenigen von Beichte und Kommunionempfang vergleichbar sein, sie begründet doch, abseits der Fan-Gemeinde, keine weitergehende Stiftung von Lebenssinn und Gemeinschaft, wie es in der eucharistischen Gemeinschaft jedenfalls intendiert wäre. Und sie vermag zwar für die Gewinne der Filmindustrie und den Bau ihrer Kinokathedralen sorgen, sie erbaut aber keine Dome und Kathedralen mehr, wie es eben in der Frömmigkeit des mittelalterlichen Christentums der Fall gewesen wäre. Greifbarer als mit dieser Urlaubserfahrung ist mir die Einsicht bisher nicht begegnet, wie weit das gegenwärtige Christentum sich von seiner Tradition gelöst und gewandelt hat. Man kann natürlich die Spuren dieser Tradition in vielfältigster Weise gerade im Kino, aber auch in anderen Kulturformen, aufsuchen. Ihr Auftauchen dort sichert aber nicht mehr den Bestand dessen, was die christliche Religionspraxis in ihrem Kern tragen könnte und tragen müsste: Eine von der Erfahrung des christologischen Mysteriums ausgehende und geprägte Stiftung von Lebenssinn und Gemeinschaft. Wohl mag diese verfremdete mediale und kulturelle Nachwirkung und Präsenz der christlichen Tradition helfen, wenigstens die Fragehorizonte zu eröffnen und affektiv auf existenzielle Betroffenheit hin zu ‚stimmen‘. Aber das wird nur dann zu einer christlichen Sinnerfahrung beitragen, wenn die so eröffneten Fragehorizonte in der symbolischen und rituellen Kommunikationspraxis des Christentums auch angemessen bearbeitet werden – eben nicht mehr im Horizont der mit diesem Bildprogramm verbundenen Hinterwelts-Metaphysik, sondern für das Bewusstsein des nachaufgeklärten Menschen der Gegenwart.“ (7f.)

Zu Recht konstatiert der Autor sodann: „Ausgehend von dieser visuellen Erfahrung und ihrer Reflexion im Zusammenhang der religiösen Gegenwartsvorstellungen drängt sich mir die Einsicht auf, dass sich die religiöse Kommunikationspraxis des Christentums auf eine radikal gewandelte Vorstellungswelt und symbolische ‚Enzyklopädie‘ einzustellen hat, wenn sie in der post-säkularen Gesellschaft die Fragen, Bedürfnisse, Erwartungen und Vorstellungen der Menschen erreichen soll. Die Rede von der ‚Rückkehr der Religion‘ darf nicht darüber hinweg täuschen, dass sich die Bedingungen für die religiöse Kommunikation grundlegend gewandelt haben. Der Teufel mag in vielerlei Gestalt ein Sujet des Kinos oder einer anderen Ästhetik des Schreckens sein, ihn in theologischer und religiöser Kommunikation zu ‚verdinglichen‘, wäre unter theologischen wie ästhetischen Gesichtspunkten unangemessen. Ästhetisch gesehen würde eine Verwechslung von Realität und medialer Fiktionalität vorliegen, theologisch die metaphysische Gewalt des Bösen gerade nicht ernst genommen werden, die sich nicht in ein verdinglichtes Anderes, in ein Objekt bannen

lässt. Und dasselbe gilt, wie für das Böse, ebenso für die Heilsgestalten und Heilsgüter, von denen der Glaube zu sprechen hat. Mit einem verdinglichten ‚Jesus lebt‘ ist den existenziellen Fragen, die eine ‚Rückkehr der Religion‘ befördern mögen, nicht beizukommen. An einen arme Seelen verschlingenden Teufel wird das christlich-fromme Selbstbewusstsein in der post-säkularen Gesellschaft ebenso wenig ernsthaft glauben, wie an einen in den Wolken und der himmlischen Hierarchie thronenden Weltenrichter oder göttlichen Gesetzgeber. Die tragenden Begriffe der protestantischen Religionspraxis gilt es neu zu verstehen oder wenigstens in einen neuen Kontext zu stellen. An dem alten Wort vom neuen Wein in neuen Schläuchen kommt eine zeitgemäße Konzeption dieser Religionspraxis nicht vorbei. Die Aufgabe besteht darin, sie aus dem Kontext der christlichen Deutungshoheit über die Gesamtgesellschaft in die Situation eines interreligiösen und interkonfessionellen Pluralismus auf Augenhöhe zu überführen, eines Pluralismus, der auch die nicht-religiöse Option gleichermaßen einschließt. Begriffe wie Mission, Bildung, Spiritualität, Engagement (oder Werteorientierung) müssen ihres hegemonialen Anspruchs entkleidet und in der Armut und Anmut ihres vorläufigen Wesens neu zur Geltung gebracht werden, als Ausdrucksgestalt einer zur Freiheit bestimmten Existenz. Die Rückkehr der Religion muss zudem in ihrer Ambivalenz wahr und ernst genommen werden. Die religiöse Signatur der Gegenwart lässt sich unter dem Titel einer ‚Rückkehr der Religion‘ ebenso verhandeln, wie unter der gegensätzlichen Perspektive einer fortschreitenden Säkularisierung und wiederum deren Dekonstruktion. Der vermeintliche ‚Megatrend Religion‘ lässt sich als bloßes Medienphänomen dekonstruieren, oder in der Lebenswelt der Menschen phänomenologisch verankern.

Man kann von einer Dialektik der Säkularisierung sprechen, oder von der ‚Dekonstruktion des Christentums‘. Religion lässt sich ‚jenseits von Atheismus und Theismus‘ ansiedeln, oder der Religionsbegriff lässt sich vollends dekonstruieren und ablösen durch einen Begriff der Übung als Anthropotechnik. Und aus christlicher, zumal evangelischer Perspektive lässt sich auf diese, leicht durch das Attribut ‚unübersichtlich‘ zu charakterisierende Situation wiederum in einer großen Vielfalt reagieren, mit dem ‚Zwang zur Häresie‘, mit einer Strategie ‚Wachsen gegen den Trend‘, mit einer Orientierung am ‚verborgenen Sinn‘ oder mit einer offensiven Ausgrenzungskampagne im ‚Missionsland Deutschland‘.“ (8f.)

Sein eigenes Verständnis markiert der Verfasser wie folgt: „Um die Komplexität der Lage so weit zu reduzieren, dass ein bestimmbarer Umgang damit möglich wird, verstehe ich die religiöse Gegenwart so, dass sich im Zuge fortschreitender Modernisierung die Bindungskräfte institutioneller Verankerung auch in der religiösen Kommunikation im Zuge der weiter fortschreitenden Individualisierung abnehmen, dass sich die Formen religiöser Praxis weiter im Zuge von Pluralisierung ausdifferenzieren und sich eine wachsende Ungleichzeitigkeit zwischen privater Religiosität und öffentlicher Religionsausübung weiterhin entwickelt. Dieser Modernisierungsbewegung entgegen gerichtet ergeben sich aber auch Tendenzen zu einer stärkeren Rückbindung an Halt gebende und Sicherheit vermittelnde Institutionen (und Gruppen), eine Abkehr von Pluralisierung und Integration und Hinwendung zu Eindeutigkeit und Ausgrenzung und schließlich eine offensive Form öffentlicher Praxis von privater Religion. Die hier gesammelten Texte sind als Studien zu einer Transformation religiöser, insbesondere protestantischer Kommunikationspraxis unter post-säkularen Bedingungen zu verstehen, die nach meiner Überzeugung für die Zukunft der Volkskirche von entscheidender Bedeutung sind. Diese Transformation ist nicht

mit einem Verlust des theologischen Gehaltes gleich zu setzen, im Gegenteil. Durch die Transformation hindurch kann allein der theologische Gehalt christlicher Kommunikationspraxis von Taufe, Abendmahl, gottesdienstlicher Predigt und Liturgie, von Kasualien wie von Bildungs- und ethischen Orientierungsprozessen ‚gerettet‘ werden. Darauf jedenfalls zielen die folgenden Überlegungen, die teils an anderer Stelle bereits veröffentlicht wurden, teils hier genuin formuliert sind. Sicherlich wird die formale Beschreibung kirchlicher Kommunikationspraxis nicht ausreichen, um ihre Zukunftsfähigkeit ausreichend zu bestimmen. Aber eine inhaltliche Festlegung wird in der postsäkularen Gesellschaft nicht ohne weiteres vorgenommen werden können, jedenfalls nicht, ohne auch die Negative Dialektik in Anschlag zu bringen. Formeln wie die ‚Botschaft des Evangeliums‘ werden angesichts konkreter Sinnfragen in existenziellen und sozialen Krisen kaum tragfähig sein, dagegen eher an der Negativen Dialektik geschulte Begriffe wie der von der ‚gnadenlosen Liebe‘ (Slavoj Zizek), die dem ‚Realen des Christentums‘ gerade angesichts der radikalen gegenwärtigen Sinnkrisen auf die Spur zu kommen versuchen. Das Lebendige des Christentums wird sich nicht mit der Asche theologischer Formeln tradieren lassen, die in der Dialektik der Aufklärung verbrannt sind. Es wird darauf ankommen, das Feuer weiter zu geben, das in diesen Formeln einst gebrannt hat, das Feuer der Inkarnation Gottes in die Leiblichkeit und Rationalität menschlicher Existenz. Wo deren Spur, die theologische Stillstellung eines außerweltlichen Gottes, in den Lebensentwürfen und im existenziellen Begehren der Menschen aufzuleuchten beginnt wie die feurige Schrift eines Palimpsests, dort ist dieses Feuer am Werk: Und indem es brennt, bleibt von ihm nicht als die Spur.“ (9f.) Sehr lesenswert ist zudem der zusammenfassende „Ausblick“ des Autors (259-261)!

Es geht auch ohne Religion und – es geht gut! Wie kann und soll das Christentum auf den radikalen religiösen Wandel unserer Zeit reagieren? Hans-Martin Barth versucht mit seinem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08161-8) veröffentlichten Ansatz **Konfessionslos glücklich. Auf dem Weg zu einem religionstranszendenten Christsein** einen diskussionswürdigen möglichen Weg zu beschreiben: „Der vorliegende Band richtet sich nicht direkt an Konfessionslose und Areligiöse, obwohl es mich freuen würde, wenn er auch in deren Kreisen wahrgenommen würde. Er wendet sich vielmehr an Menschen innerhalb der Kirchen, die nach der Zukunft des Christentums fragen. Er möchte darauf aufmerksam machen, dass die These von einem religiösen Apriori durchaus umstritten ist, dass die Religionsgeschichte weitergeht und dass in der Tat eine religionsgeschichtliche Bifurkation, eine Gabelung in eine religiöse und eine areligiöse Weiterentwicklung, denkbar wird. Was bedeutet das für die heute existierenden institutionalisierten Kirchen? Wie können sie in dieser teils religiös, teils areligiös bestimmten Situation ihre Botschaft vermitteln? Muss man sich erst religiös sensibilisieren, bevor man Christ/Christin werden kann? Worin und warum führen Glaube und Evangelium notwendig über Religiosität wie auch über Areligiosität hinaus? Es gilt, Wege zu einem religionstranszendenten Christsein zu erkunden und zu erproben.“ (5)

In seinem ersten Kapitel „Areligiosität und Religionslosigkeit als Herausforderung von Theologie und Kirche“ skizziert der Autor präzise diese Herausforderung: „Die weltweite Christenheit bewegt sich auf höchst unterschiedlichen Wegen – konfessionell, spirituell, kulturell, gesellschaftspolitisch. In Asien und Afrika sind starke Trends in Richtung auf Fundamentalismus zu beobachten. In Lateinamerika scheinen charismatische Kräfte vorzuherrschen. In Nordamerika zeichnen sich Spaltungen, Verwer-

fungen und Neugründungen ab. In Europa dagegen schwindet kirchliche Bindung zusehends, wenn auch in unterschiedlichem Maße. In Polen hat eine kirchenkritische Haltung eben erst eingesetzt, während sie in Frankreich, ja sogar in Italien und Spanien seit langem gang und gäbe ist. Am stärksten aber ist sie, abgesehen von Tschechien, in Deutschland, und dort wieder in den von der Reformation bestimmten Gebieten ausgeprägt. Viele Tausende von Menschen verlassen Jahr für Jahr die zahlenmäßig nach und nach deutlich abnehmenden Großkirchen. Vergleichsweise wenige der ihrer Kirche entfremdeten Christinnen und Christen schließen sich Freikirchen oder nichtchristlichen Religionen an; der Großteil aber begibt sich in ein konfessionelles und religiöses Niemandsland. Millionen von Menschen im Bereich der ehemaligen DDR haben ohnehin nie zu einer Kirche gehört. Für einen erheblichen Teil der Bevölkerung sind ‚Konfession‘ und ‚Religion‘ keine Themen. Ich möchte zu verstehen lernen, wieso etwas, das mir elementar wichtig ist, so viele Menschen völlig kalt lässt. Ich möchte ihnen nahe sein, wünsche mir, dass sie wenigstens gedanklich nachvollziehen können, was mich bewegt und warum ich Christ sein und bleiben will. Ich will sie nicht bekehren oder, wie der katholische Sprachgebrauch heißt, ‚evangelisieren‘, obgleich ich mich freuen würde, wenn da ein Funke überspränge. Was hindert sie, einen gedanklichen Austausch mit Glaubenden zu suchen oder zu pflegen? Ist es ‚die Kirche‘?

Der Schriftsteller Martin Walser hält es für ‚eine eher unglückliche Entwicklung, dass Religion etwas geworden ist, was nicht mehr ohne Kirchliches gedacht wird.‘ Man könnte sogar ergänzen: ‚was nicht mehr ohne Konfessionelles gedacht wird.‘ Ich finde, er sieht etwas Richtiges. Ich will mich im Folgenden nicht an die Verteidigung von ‚Kirchlichem‘ und ‚Konfessionellem‘ machen. Es geht nicht in erster Linie um Kirche und Konfession, sondern, sehr abgekürzt gesagt, um Menschen und Gott. Ich vermute auch, die Probleme liegen tief. Ist es die Religion selbst und damit das religiöse Gewand, in dem sich das Christentum präsentiert, was sich als hinderlich erweist? Die Religionen haben sich mit ihren Schandtaten selbst und gegenseitig in Verruf gebracht. Aber auch dies scheint mir noch als zu vordergründig gesehen. Zwar ist viel von Rückkehr der Religion die Rede. Der Esoterik-Markt blüht. Doch parallel dazu ist unvergleichlich breiter eine Mentalität im Entstehen oder bereits in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen, die für die religiöse Sprache mit den für sie charakteristischen Bildern und Symbolen – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr empfänglich ist. Hier dürften übergreifende Entwicklungen im Gang sein, für die kein einzelner Mensch verantwortlich ist und denen sich als Einzelner niemand ganz entziehen kann.

Christlicher Glaube aber sieht solche Bewegungen, selbst wenn sie sich gegen die Kirche richten, als ein Geschehen, hinter dem letztlich Gottes Walten vermutet werden muss. Christliche Kirche und Theologie waren in der Regel davon ausgegangen, dass der Mensch ein religiöses Wesen ist, wenn dieser Tatbestand dann auch theologisch höchst unterschiedlich gewertet wurde. Der Blick auf die derzeitigen Ergebnisse empirisch vorgehenden Humanwissenschaften zeigt ein teilweise anderes Bild. Offenbar gehört es zwar zum Menschen, dass er nicht umhin kommt, auf die Tatsache seines Daseins und seiner Endlichkeit emotional und reflektierend zu reagieren, aber diese Reaktion muss nicht religiös ausfallen. Immer mehr Menschen entdecken, dass es ‚auch ohne Religion geht‘. Mag sich diese Entwicklung kulturell erst in den letzten Jahrhunderten oder gar Jahrzehnten deutlicher gezeigt haben als vorher: Jedenfalls ist es für Millionen von Menschen eine reale und selbstverständliche Mög-

lichkeit, ihr Leben ohne Religion zu bewältigen. Faktisch ist für sie damit zugleich der christliche Glaube belanglos und die Zugehörigkeit zu einer christlichen Konfession überflüssig geworden. Muss – in bestimmten Regionen der Welt – zusammen mit der Religion auch der christliche Glaube untergehen? Areligiosität – und damit Konfessionslosigkeit – wird von zahllosen Menschen nicht als Defizit empfunden. Ich finde interessant, was Religionsgeschichte, Religionspsychologie und Religionssoziologie dazu zu sagen haben. Wenn sie zeigen können, dass Areligiosität neben Religion und Religiosität eine sozusagen gleichberechtigte Option darstellen, sollte sich das Christentum davor hüten, einseitig auf die religiöse Karte zu setzen. Es würde dann seinen Möglichkeiten und seinen Aufgaben nicht gerecht werden, wenn es sich nur an religiös sensible Menschen wendete und die ‚religiös Unmusikalischen‘ außer Acht ließe. Es müsste einen Lebensentwurf darstellen, der auch für areligiöse Menschen gedanklich nachvollziehbar und existenziell attraktiv wäre. Die Theologie könnte dabei auf bereits vorliegende Konzeptionen zurückgreifen, die den christlichen Glauben in ein neues Verhältnis zu seinen überlieferten Formen zu setzen versucht haben. Besonders Dietrich Bonhoeffer wäre hier zu nennen. Die Konsequenzen für die Verkündigung, den Umgang mit Bräuchen, Riten und selbst den Sakramenten wären erheblich. Die Relation zwischen religiösen und areligiösen Elementen der christlichen Tradition müsste neu bestimmt und verantwortet werden. Ein erneuertes, vertieftes Selbstverständnis der Kirche würde sich abzeichnen. Kirche würde nicht Gefahr laufen, zu einer engstirnigen Sekte zu werden, sondern wäre Modell einer freien, offenen Assoziation, die mit anderen Gemeinschaften in Austausch steht und bei Bedarf hilfreich werden kann.

Für die Ökumene brächte es Spannungen mit sich, weil eine derart neu sich formierende kirchliche Gemeinschaft sich nicht mehr am römischen Katholizismus oder der Orthodoxie ausrichten könnte, wie dies wenigstens Teile des Protestantismus im Zuge der Ökumenischen Bewegung in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr getan haben. Aber es wäre ein innovativer Versuch, dem Auftrag des Evangeliums von Jesus Christus stärker zu entsprechen als bisher und den Menschen, denen es zu größerer Freiheit und Lebensfreude verhelfen möchte, entgegen zu kommen. Es würde zugleich die Gemeinden aus ihrer Selbstbezogenheit herausführen. Die in ihnen Mitarbeitenden würde es von dem Druck befreien, sich ständig um neue Mitglieder für eine möglicherweise sterbende Organisation bemühen zu sollen. Es ginge darum, die Freude christlicher Existenz nicht einseitig in traditionellen religiösen Formen zu verankern, sondern sie von unnötigem und unverständlich gewordenem Ballast zu befreien. Es gälte, eine kirchliche Gemeinschaft zu leben, die ihre konfessionellen Grenzen annimmt und sie zugleich zu relativieren und zu überschreiten bereit ist. Damit entstünde eine Kirche, die sich solidarisch wüsste mit jenen anderen Menschen ‚guten Willens‘, die aufgrund ihres Lebenswegs oder auch ungeklärter Umstände für Religion und ein in religiöse Formen verpacktes Christentum kein Verständnis haben.“ (15ff.)

Der Aufbau des lesenswerten Buches folgt diesen Überlegungen des Verfassers: „Der hier vorgeschlagene Weg enthält vielerlei Stolpersteine. Zunächst bedarf es einer Klärung der Terminologie; denn wenige Begriffe sind hinsichtlich ihrer Definition so sehr umstritten wie ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘, womit zugleich das Problem einer sachgerechten Definition von ‚Areligiosität‘ und ‚Religionslosigkeit‘ gegeben ist. Das Verhältnis von Religions- und Konfessionslosigkeit wird zu bedenken sein. Sodann gilt es, ein Bild der Lage zu gewinnen, auf die sich die vorliegende Untersuchung be-

ziehen soll. Es wird vornehmlich um die deutsche Situation gehen, die unübersichtlich genug ist. Möglicherweise lassen sich anhand von Texten und Verhaltensbeispielen Konturen des Selbstverständnisses areligiöser konfessionsloser Menschen skizzieren. Die bisher weitgehend akzeptierten, mit einem ‚religiösen Apriori‘ arbeitenden Theorien zu kennen, ist hilfreich als Hintergrund für das Verständnis der neueren, aus den empirisch orientierten Humanwissenschaften kommenden Fragestellungen. Diese wiederum sind in der Perspektive der jeweiligen Disziplinen darzustellen. Medizinische Anthropologie, Religionsgeschichte, Religionspsychologie und Religionssoziologie können ihre jeweils eigenen Erkenntnisse einbringen. In einem zweiten Schritt ist zu fragen, wie die christliche Theologie auf die zutage getretenen Ergebnisse reagieren soll. Dietrich Bonhoeffer dürfte als Paradigma weiterhelfen; aber auch an Vorschläge aus der Zeit der Gott-ist-tot-Theologie ist zu erinnern. Kann man konfessionslos / religionslos Christ sein? Lässt sich im Sinn des christlichen Glaubens die Fixierung auf Konfession und Religion auflösen oder wenigstens reduzieren? Wie könnte nichtreligiöse christliche Verkündigung aussehen? Was bedeutet christliches Bekenntnis in dem veränderten Kontext? Mit welchen Argumenten kann die christliche Gemeinde ihre Praxis der Abendmahlszulassung öffnen und unter welchen Umständen kann sie auf die Taufe von Menschen, die zu ihr gehören wollen, verzichten? Inwiefern muss die Mitgliedschaftsfrage – gerade in einem Land, in dem es eine Kirchensteuer gibt – neu geregelt werden? Werden diese Fragen nicht einfach konservativ beantwortet, so ergibt sich ein verändertes Selbstverständnis der Kirche: Kirche, gastfreundlich, lernbereit, wenig besorgt um ihren Fortbestand, Kirche im Bewusstsein dessen, dass Gottes Walten sich nicht nur auf sie selbst bezieht, sondern ebenso auf Andersgläubige, Ungläubige und militante Atheisten, auf in Gang befindliche und künftige kulturelle Entwicklungen der Menschheit.“ (18f.)

Auch Jochim Kunstmann möchte in seinem ebenfalls im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08156-4) erschienenen Buch **Leben eben! Religion für Sinnsucher – eine Anleitung** Wege zu einer neuen Religiosität eröffnen. In seinem Vorwort erklärt der Verfasser unter anderem: „Das vorliegende Buch beschreibt den Weg zu einer lebensdienlichen autonomen Religiosität. Die religiösen Traditionen und Vermittlungsformen werden für diesen Weg gebraucht – und sie können in dieser Sichtweise oft sogar als ausgesprochen lebensklug und als überraschend ‚modern‘ erscheinen. Sie werden aber konsequent als Mittel zum Zweck verstanden. Sie müssen der Selbstvergewisserung und dem Leben des Menschen dienen; Zweck kann nicht die religiöse Kultur selbst sein. Dieses ‚protestantische Prinzip‘ (Paul Tillich) ist in und neben der institutionellen Macht- und Prachtentfaltung in der christliche Kultur selbst immer lebendig gewesen. Diese Einschätzung christlicher Religion zielt auf individuelle Aneignung und Verantwortung. Dafür bräuchte es freilich plausible Muster, die in der stark glaubens- und kirchenzentrierten christlichreligiösen Tradition kaum gepflegt und auch gar nicht gewollt wurden. Religion selbst verantworten und praktizieren können: Das ist ebenso nahe liegend wie ungewohnt und vor allem ungeübt. [...] Dieses Buch geht von der These aus: Die religiöse Kultur ist für die Menschen da und nicht für sich selbst. Das klingt selbstverständlich, ist es aber keineswegs. Ebenso wenig selbstverständlich ist die Behauptung: Kirche, Theologie, religiöse Traditionen, selbst Glaubensüberzeugungen sind noch nicht Religion, sondern allenfalls deren Ausdrucks- und Vermittlungsformen. In ihnen sind die religiösen Fragen und Erfahrungen vieler Menschen heute nicht mehr unterzubringen. Oft werden sie dort gar nicht wahrgenommen. [...] Dieses Buch ist ein Aufruf zu einer kritischen Ausei-

nersetzung mit der religiösen Kultur, zu einer selbst verantworteten eigenen Religiosität und zu deren offener Kommunikation.“ (11ff.)

Zum Aufbau schreibt der Autor: „Religion dient der Offenhaltung der Lebenseinstellung. Sie kann sich dafür an den großen Fragen orientieren, die die Menschen mit sich herumtragen. Die bekannten Fragen Immanuel Kants – Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? – haben heute allerdings fast vollständig ihre Bedeutung verloren. Heute stellen sich andere Fragen, die die Kapitel des Buches strukturieren sollen: Wer bin ich? Wo sind die Quelle und die Tiefendimension des Lebens, die wir Gott nennen? Was ist der Sinn? Wie kann ich leben? Der Aufbau der einzelnen Kapitel richtet sich nach einem wiederkehrenden Schema. Zunächst wird (1.) die Klugheit der (christlichen) Religion an markanten Beispielen benannt, die weder den gängigen Frömmigkeitsschemen, noch den gängigen religiösen Vorurteilen entsprechen und daher zum Teil als überraschend eingestuft werden mögen. Sie sind als Angebote der Deutung verstanden, die (2.) einer vertieften Reflexion unterzogen werden. Es folgt (3.) eine Problematisierung der vorgestellten religiösen Ideen und schließlich (4.) eine Zusammenbindung mit praktischen Folgerungen.

Jeder Mensch, so wird hier argumentiert, muss 1. zu einem Mindestmaß an Identitätsvergewisserung und Lebensfähigkeit gelangen (Wer bin ich? Was ist meine Rolle, meine Aufgabe?). Er muss 2. eine Ahnung von der Tiefendimension und der allgegenwärtigen Verbundenheit des Lebens haben, das in empirisch-positivistischen Beschreibungen keineswegs aufgeht („Gott“, das Unverrechenbare, Geheimnisvolle, Heilige; Transzendenz; das Leben als Wunder). Er muss 3. sein Leben als sinnvoll (d.h. bejahenswert) empfinden. Daraus ergeben sich schließlich 4. Hinweise zu einem stimmigen, religiös orientierten Lebenskonzept unter heutigen Lebensbedingungen (Wie kann ich leben?). Abgeschlossen werden die vier Hauptkapitel mit Hinweisen auf eingespielte religiöse Praxis, die Vorschläge für einen individuellen Zugang sind.“ (13f.) Nüchtern schätzt der Autor die Wirkmöglichkeit seiner Ausführungen ein: „Das Buch will eine Anleitung zu einer veränderten Wahrnehmung sein. Es kann aber nur in sehr begrenztem Maße ein praktischer Ratgeber sein. Denn Religion ist vor allem Haltung, Lebenseinstellung und Erfahrung – und geht gerade nicht auf in genau bestimmbar religiösen Deutungsmustern und Praxisformen. Solche sind zwar durchaus sinnvoll und wichtig, aber auch sie dienen immer der Inspiration und dem immer subjektiven Leben. Alle religiöse Praxis (und alles religiöse Denken) muss sich selbst überflüssig machen. Erst wenn es sich in eine Lebenshaltung übersetzt, erfüllt es seinen eigentlichen Sinn. Das Plädoyer gilt einer veränderten Perspektive, die freilich *alles* verändern kann.“ (14)

An dieser Stelle sei auf den von Lars Charbonnier, Matthias Mader und Birgit Weyel im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52562428-9) herausgegebenen umfangreichen Sammelband **Religion und Gefühle. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen** hingewiesen, der durchgängig sehr interessante Aufsätze enthält zu einer seit langem vermissten Verhältnisbestimmung von Religion und Gefühl sowie zur Wesensbestimmung religiöser Gefühle. In der Einleitung skizzieren die Herausgebenden Kontext und Inhalt des Buches wie folgt: „Gefühle haben Konjunktur. Das Thema Gefühl bzw. Emotion ist ein Querschnittsthema, das in vielen Wissenschaften gegenwärtig eine große Rolle spielt. Das gilt auch für die Wahrnehmung und Beschreibung der Religion. Auf dem religiösen Feld gibt es kaum ein Phänomen von gegenwärtig großer Beachtung, das nicht durch eine herausragende Bedeutung der Dimension der Gefühle gekennzeichnet ist. Dem großen Stellenwert, den Gefüh-

le in den Religionen und öffentlichen Debatten über Religion haben, steht auf religionstheoretischer Seite ein Theoriedefizit entgegen. Zwar gibt es einzelne Ansätze, das Gefühlsthema aufzugreifen, aber nach wie vor dominieren Konzepte in der Systematischen und der Praktischen Theologie, die die kognitive Dimension der Religion im Sinne eines individuellen reflexiven Deutungshandelns in den Mittelpunkt stellen. Damit geraten jedoch zentrale Aspekte religiöser Praxis wie die Gefühlsdimension aus dem Blick. Das vorliegende Buch will daher zur Thematisierung des Gefühls in der Praktischen Theologie und darüber hinaus beitragen. Diese Aufsatzsammlung bietet dazu vielfältige Perspektiven auf das Thema Gefühl, die den Stellenwert des Gefühls für die Religionstheorie anschaulich machen und, so hoffen wir, zur Weiterarbeit anregen. Zentrale Fragen sind, ob ‚religiöse Gefühle‘ Gefühle sui generis und damit prinzipiell von anderen Gefühlen zu unterscheiden sind, oder ob Gefühle dann als religiöse zu qualifizieren sind, wenn sie auf Transzendenz bezogen sind bzw. wissenssoziologisch als religiös kommunikativ qualifiziert werden.

Es schließen sich damit Fragen zum Begriff und zur Geschichte des Gefühls an. In welchem Verhältnis stehen Konzeptualisierungen von Religion und Gefühl? Wie ist das Verhältnis von Gefühlen und Kognitionen zu bestimmen? In welchem Verhältnis stehen religiöse Inhalte und die, diese begleitenden Gefühle zueinander? Sind die Inhalte den Gefühlen nachgeordnet oder erzeugen die Inhalte spezifische Gefühle? Welche Rolle spielen historische Konstellationen der religiösen Individualisierung und gesellschaftlichen Pluralisierung für die jeweiligen Theoriekonzepte? Ein weiterer Themenkomplex widmet sich der Empirie der Gefühle. Selbstauskünfte über religiöse Gefühle sollen wahrgenommen und beschrieben werden. Welche kommunikativen Praktiken verbinden sich mit den Selbstauskünften? Welche Emotionsstile werden durch religiöse Zugehörigkeiten vorgezeichnet? Diese Fragen orientieren zum einen den Aufbau des Buches. Zum anderen aber ziehen sie sich auch als roter Faden durch die einzelnen Beiträge. In einem ersten Teil (philosophische und systematische Analysen) finden sich vorwiegend Beiträge, die grundlegende Ansätze zu einer Theorie der Emotionen bieten. Roderich Barth entfaltet eine Verhältnisbestimmung von Religion und Gefühl, indem er an die Wesensbestimmungen der Religion bei Friedrich Schleiermacher und Rudolf Otto anknüpft, sie historisch rekonstruiert und an die gegenwärtige Emotionsdebatte anschließt.

Sabine Döring und Anja Berninger nähern sich der Frage nach dem, was religiöse Gefühle sein können, vor dem Hintergrund der analytischen Philosophie an. Dieser Beitrag versucht einen Brückenschlag zwischen dem philosophischen Emotionsdiskurs und der Religionstheorie. Der Philosoph Volker Gerhardt entwickelt einen Begriff des Glaubens, der diesen wesentlich als Gefühl bestimmt, aber zugleich ins Verhältnis zum Wissen setzt. Günter Heimbrock fächert verschiedene empirische Zugänge zum Gefühl auf und lenkt die Aufmerksamkeit insbesondere auf das Selbstgefühl in seinen kulturellen Kontexten als möglichen Ansatzpunkt für eine Theorie des religiösen Gefühls. Dietrich Korsch entfaltet die Bestimmung der Religion als Gefühl nach Friedrich Schleiermacher und akzentuiert im Anschluss an Schleiermacher die Freude als religiöses Grundgefühl. Martin Kumlehn fragt in historischer Perspektive nach der religionstheologischen Bedeutung des Gefühls bei Johann Spalding und dessen Bedeutung für die Anthropologie. Jörg Metelmann rekonstruiert die Subjekttheorien von Schleiermacher, Herder, Rousseau und Sade. Er fragt nach dem Subjekt der Erregung in der Spannung zwischen Selbstgefühl und Objekt-Differenz. Georg Northoff leistet aus neurowissenschaftlicher Perspektive einen Beitrag zur

Verhältnisbestimmung von Religion und Gehirn. In einem zweiten Teil finden sich phänomenbezogene Zugänge zum Gefühl in Kultur und Gesellschaft. Die hier rubrizierten Aufsätze sind vor allem als Beiträge zur Religions- und Kulturhermeneutik mit einem Schwerpunkt auf Ausdruck und Vermittlung von Gefühlen zu verstehen. Frank Thomas Brinkmann widmet sich der Popmusik. Lars Charbonnier widmet sich dem Thema ‚Gefühl fürs Leben‘ als Phänomen der Beschreibung von Religion im Alter. Andreas Feldtkeller fragt in methodologischer Perspektive nach einem empirischen Feldzugang zum Gefühl. Jörg Herrmann schreibt über das Gefühl im Kinofilm als Beitrag zur Religionshermeneutik. Hubert Knoblauch und Regine Herbrich nähern sich dem Thema Gefühle in wissenssoziologischer Perspektive an. Sie definieren emotionale Stile als situative Verdichtungen kommunikativer Codierungen des Emotionalen, die der Beobachtung und Analyse zugänglich sind und zeigen deren Analysekraft am Beispiel der Inszenierungsstrategien öffentlicher Papstauftritte. Matthias Mader analysiert am Beispiel der Anti-Atom-Protestbewegung die Bedeutung des Gefühls für politischen Protest und zeigt Parallelen dieses Forschungsbereichs zum religionstheoretischen Diskurs auf.

Der Beitrag von Kristin Merle widmet sich den Ausdrucksformen von Gefühlen im Internet und fragt dem Verhältnis von expressiver Medialität und Gefühl. Rolf Schieder beschreibt die Inszenierung der Gefühle am Beispiel der Amtseinführung des amerikanischen Präsidenten Barack Obama im Jahr 2013 und leistet damit einen Beitrag zum Verständnis von Zivilreligion. Der dritte Teil ist praktisch-theologischen Handlungsfeldern gewidmet. Hier wird die Bedeutung des Gefühls für klassische Disziplinen und Bereiche der Praktischen Theologie reflektiert: die Gottesdienst- und Kasualtheorie, Seelsorgelehre, Religionspädagogik, Kirchentheorie und Diakonie. Kristian Fechtner thematisiert den Zusammenhang von Selbstpräsentation und Schamgefühl in der Kasualpraxis. Elisabeth Gräß-Schmidt trägt zum Thema Körperlichkeit und Gefühl am Beispiel der Angstüberwindung im Abendmahl bei. Albrecht Grözinger befragt die Homiletiken von Augustin, Luther und Schleiermacher auf die rhetorisch-homiletische Verortung des Gefühls und formuliert Ansätze zu einem den Gefühlen angemessenen Sprachstil der Predigt. Hans-Martin Gutmann wendet Schleiermachers Religions- bzw. Gefühlsbegriff auf die Trauer an und veranschaulicht diese als ein Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit. Annette Haußmann verbindet psychologische und seelsorgerliche Perspektiven in der Frage nach der Bedeutung von Emotionen für die Motivation, die Pflege von Angehörigen zu übernehmen und die damit verbundenen Belastungen zu bewältigen.

Jan Hermelink skizziert im Anschluss an eine Analyse Schleiermachers die Bedeutung von Lust und Unlust für die Pastoraltheologie. Martina Kumlehn widmet ihren Beitrag dem Thema Demenz und interpretiert die aufbrechenden Gefühle der Betroffenen als Wut des Nicht-Verstehens. Ursula Roth nimmt den Gottesdienst in den Blick. Sie setzt bei Selbstbeschreibungen des Gottesdienstenerlebens an und interpretiert den Gottesdienst in Auseinandersetzung mit theaterwissenschaftlichen Theorien im Anschluss an Schleiermacher als Darstellung der religiösen Gefühle der Gottesdienstteilnehmer. Thomas Schlag thematisiert den Konnex von Gefühl, Emergenz und Gemeindeentwicklung in kirchentheoretischer Perspektive. Friedrich Schweitzer fragt nach dem Gefühl in der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Birgit Weyel veranschaulicht an zwei Fallbeispielen die Gefühle, die mit unterschiedlichen eschatologischen Konzepten verbunden sind und die auf der Grundlage lebensgeschichtlicher Deutungen im Krankheitsfall gebildet wurden.“ (9ff.) Zu Recht

stellen die Herausgebenden sodann fest: „Während sich in der Theologie weithin eine Orientierung der Interpretation von Religion im Kontext von Sinn- und Deutungsperspektiven gezeigt hat, ist mit der Thematisierung der Gefühle eine ergänzende Perspektive gewonnen. Schleiermachers Bestimmung von Religion als schlechthiniges Abhängigkeitsgefühl kann eine auch für die Religionstheorie wichtige Dimension der Emotionen für die Bestimmung der Religion wieder verstärkt ins Licht rücken. Die Entdeckung des Gefühls als Komponente der Religion kann auch für die Qualifizierung von Rationalität in Anschlag gebracht werden. Wenn Gefühle selbst als mentale Prozesse verstanden werden, wie es die neuere Emotionsforschung nahelegt, dann lässt sich untersuchen, wie Religion auf der einen Seite als emotionale Grundhaltung kognitive und praktische Prozesse ausrichtet und wie auf der anderen Seite Religion als spezifische Emotion selbst im Sinne des Transzendenzgefühls zu verstehen ist.“ (12) Eine wegweisende Veröffentlichung!

Sieben Empirisch-theologische Fallstudien unterschiedlicher Professionen in Kirche und Schule stehen im Mittelpunkt des von Hans-Günter Heimbrock, Silke Leonhard, Peter Meyer und Achim Plagentz im EB-Verlag Berlin (ISBN 3-86893-108-2) herausgegebenen spannenden Sammelbandes **Religiöse Berufe – kirchlicher Wandel**. In ihrem einführenden Kapitel „Theologie für berufliches Handeln“ schreiben die Herausgebenden: „Jedes berufliche Handeln beruht auf Erfahrungen: Es setzt Kenntnisse voraus, wird von Motiven bestimmt und prägt Routinen aus. Das gilt auch für das professionelle Tun im Horizont des evangelischen Christentums, also für die Praxis in Kirche und Schule, für das berufliche Handeln von Pfarrerinnen, Küstern, Gemeindepädagoginnen, Lehrern oder Gemeindeberaterinnen. Wissenschaftliche Theologie hat nur dann einen Sinn, wenn sie auch zum Verständnis dieser Berufe und zur Klärung ihrer Handlungsfelder beiträgt. Für die empirische Ausrichtung der Theologie bildet die konkrete Berufspraxis den Testfall: Können ihre empirischen Instrumente zu diesem beruflichen Handeln beitragen? Lässt sich beispielsweise mit theologischem Anspruch klären, was bei der Ankunft eines Pfarrers in einer neuen Gemeinde zu beachten ist oder wie eine Lehrerin mit dem religiös imprägnierten Raumsetting in ihrer Schule umgehen kann?

Der vorliegende Band beantwortet diese Fragen positiv und produktiv. Das beginnt mit der tragfähigen Erkundung der gegenwärtigen Situation: Was hat Relevanz für kirchliche Berufe, für Berufe im Horizont der Religion? Was beschäftigt und bewegt Menschen in diesen Arbeitsfeldern? Als wir uns diese Fragen eingangs als Forschungsgruppe stellten, die sich vor allem aus Praktikerinnen und Praktikern in kirchlich-schulischen Handlungsfeldern zusammensetzt, trat eine klare Tendenz zutage: Berufe im Umfeld von Religion stehen unter dem Eindruck von strukturellem Wandel in der Gesellschaft, von Umbrüchen in der Kirche, von Veränderungsprozessen der Religion. Manche professionell Handelnde sehen ihre beruflichen ‚Routinen‘ direkt von massiven Veränderungen betroffen oder gar bedroht. Andere geben in ihrem Handeln und Denken indirekt zu erkennen, welche gravierenden Auswirkungen die Atmosphäre des Wandels nach sich zieht. Diese direkt thematisierten Umbrüche und latent spürbaren Umbauten manifestieren sich als ‚Krise‘. Das ist also kein überzeitlich gültiges Urteil, sondern eine Beobachtung unter Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, die zu weiteren Entdeckungen herausfordert. Zu diesen Entdeckungen gehört: Die groß skalierten, medial plakatierten Umwälzungen selbst (Stichworte wie demografischer Wandel, Wertedebatte, Migrationsgesellschaft, Krise der Institutionen etc.) spielen im Tun der Professionen gar keine allzu dominante Rolle. Vielmehr sind es

institutionelle Auswirkungen, strukturelle Vermittlungen in das Berufsgefüge hinein, Übertragungen auf das eigene Selbstverständnis und die einsetzenden Aushandlungsprozesse, die Spuren hinterlassen.“(9f.)

Zum Aufbau des Buches heißt es: „In den folgenden Abschnitten dieses ersten Kapitels strukturieren wir das Problemfeld mittels dreier Brennpunkte, die sich aus den Fallstudien herauskristallisiert haben: Krise, Profession und Normativität. Die folgenden Abschnitte (Kap. 1.2) skizzieren, welche Diskurse und Themen in diesen Brennpunkten zum Vorschein kommen. Im Anschluss daran ordnen wir unser theologisches und forschungspraktisches Vorgehen ein (Kap. 1.3): Wir erläutern und begründen unser Verständnis, dass alle, die im Umfeld evangelischer Kirche und Religion arbeiten, an ‚Kirchenleitung‘ teilhaben. Sodann skizzieren wir – auf der Linie bisheriger Forschungsbeiträge Frankfurter Empirischer Theologie – die methodologische Grundorientierung des Bandes und der Entscheidung, das Anliegen dieses Buches über Fallstudien zu erforschen. Schließlich erörtern wir, welche Varianten der Fallstudienarbeit generell existieren und welche Option wir gewählt haben. Das Herzstück des Bandes folgt dann in Kapitel 2: Sieben Fallstudien analysieren Praxis-situationen, Selbstbeschreibungen, Prozesse oder Szenen aus Praxisfeldern im Umfeld von Religion und Kirche. Felder und Themen reichen vom Konfirmandenunterricht, der unter den Vorzeichen der (Post)Migrationsgesellschaft steht, über den Umgang mit dem Koran in einem evangelischen Schulgottesdienst bis hin zu den Folgen, die sich aus der Neuverteilung und Beschneidung von Ressourcen für einzelne professionell Handelnde und ihre Arbeitsfelder ergeben. Die Autorinnen und Autoren liefern als Praktiker und Forscherinnen Detailinformationen, die Leserinnen und Leser nicht nur leicht ‚in den Fall‘ hineinnehmen, sondern auch zur Reflexion ihrer eigenen beruflichen Situation anregen.

Das Schlusskapitel 3 kehrt an die Ausgangsfragestellung zurück und erschließt den Ertrag der Arbeit für kirchenleitendes Handeln: Welche Art von Theologie leitet zu angemessenem Handeln und Entscheiden in Strukturwandel und Krise an, auf allen Ebenen professionellen, kirchenleitenden Handelns? Wie kann sie einerseits zu ‚echten‘ Entscheidungen beitragen, während sie andererseits allzu vorschnelle Lösungen zu sistieren hilft? Dazu vertiefen wir die Diskurse zu den Brennpunkten Krise, Profession und Normativität im Lichte der Fallstudien und im Blick auf relevante theoretische Diskurse. Eine weitere Zuspitzung erfolgt dann, indem wir das anhand drängender Herausforderungen ‚in‘ der Kirche konkretisieren: Wir beschreiben, welches Lösungspotenzial sich unseres Erachtens aus der Mikroanalyse der Einzelfälle ergeben kann. Das diskutieren wir anhand der Aufgabenstellungen Profilbildung, Entscheidungskultur, Ressourcen. Am Ende nehmen wir die Frage nach einer für die Krisen angemessenen Theologie in expliziter Weise auf. Eine praxistaugliche theologische Verfahrensweise des ‚semper reformanda‘, so wird sich herausstellen, muss in Spannungsräumen geschehen und Spannungen aushalten. Der Band schließt also mit dem Votum für ein theologisch reflektiertes, praxisnahes und religionsfähiges Muster für professionelle kirchliche Entscheidungen, das die Perspektiven Einzelner aufnimmt, einbezieht und erreicht.“ (16f.)

In der abschließenden Zusammenfassung „Kirche, Theologie und Religion als Blickachsen des Klärungszirkels“ erinnern die Herausgeber nochmals an die Forschungsfrage: *„Wie erfahren, beschreiben und interpretieren Profis ihren krisenhaften professionellen Alltag und damit den Prozess des aktuellen Strukturwandels von Kirche? Welche theologischen Normen aktivieren sie explizit oder implizit dabei und*

wirken dadurch selbst auf diesen Prozess ein? Wie verhalten sich diese Reaktionen zu ihren Praxiskontexten, in denen ganz unterschiedliche Beteiligungsperspektiven (‚Profis‘ und ‚Laien‘ in verschiedenen Rollen, unterschiedlich starker kirchlicher Bindung) virulent werden? Diese Suche nach den Routinen kirchlich-religiöser Berufe fördert zutage, wie chancenreich und wie nötig es ist, gerade im Strukturwandel derartige Fragen professionell, als Teil der Berufe selbst, zu stellen. Zur Erforschung des Berufsalltags sind nicht allein jene aufgerufen, die an der Universität Theologie treiben und vermitteln. Theologie, so lautet unser abschließendes Votum, kann nur inmitten von Kirche und Religion verortet und dann auch ‚professionell‘ praktiziert werden. Theologie dieser Art verbindet die Gestalt der Kirche und die Potenziale gelebter Religion je neu. Theologie dieser Art investiert sich in ein lebendiges Geschehen. Das hier entfaltete Forschungsprojekt sucht vom Ansatz der Empirischen Theologie her einen Beitrag zu liefern, der in der Fokussierung auf den Berufsalltag aus der Perspektive der Subjekte, im Durchgang durch Mikro-Studien, das kritisch-konstruktive Potenzial der betroffenen professionell Handelnden zur Bearbeitung aktueller Krisen fruchtbar machen kann. Als Beitrag zur ‚Professionalisierung‘ votieren wir dafür, Reflexionsprogramme dieser Art zum Teil kirchenleitenden Handelns zu machen – vom Konfirmandenunterricht bis zur übergreifenden Leitungsentscheidung. Das unsere Reflexion leitende Muster, vom Einzelfall aus in subjektbezogener, aber intersubjektiv nachvollziehbarer Deutung zu einem theologisch verantworteten Urteil zu gelangen, bedeutet, wie sich im Verlauf dieses Kapitels gezeigt hat, Verzicht auf allzu klar vorgefasste Denk- und Entscheidungswege. Eine praxistaugliche theologische Verfahrensweise muss notwendig in Spannungsräumen geschehen und Spannungen aushalten, zum Wohle einer Kirche, für die das ‚semper reformanda‘ bleibende Verpflichtung, heilsame Begrenzung und hoffnungsvolle Öffnung zugleich beinhaltet.“ (341f.)

5. Interreligiöses Lernen

Mirjam Schambeck legt mit ihrem im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht UTB (ISBN 3-8252-3856-8) erschienenen Band **Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf** ein beeindruckendes Lehrbuch in religionspädagogischer Absicht vor. In ihrer Einleitung „Interreligiöse Kompetenz – hoch im Kurs und kaum ausbuchstabiert“ umreißt die Verfasserin zu Recht den Problemhorizont wie folgt: „Interreligiöse Kompetenz steht hoch im Kurs. Nicht nur in Bildungskontexten gilt interreligiöse Kompetenz als Zauberwort. Auch in gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen ist sie zur Schlüsselqualifikation geworden. Das hat einerseits damit zu tun, dass Religion nicht aus gesellschaftlichen Diskursen verschwunden ist, wie das noch in der sog. ‚Säkularisierungsthese‘ der 1960er-Jahre prognostiziert wurde. Religion ist vielmehr sowohl im gesellschaftlichen Makrokosmos als auch im individuellen Mikrokosmos eine nach wie vor wichtige, wenn auch, was das Christentum anbelangt, diffuser werdende Größe. Deshalb muss in postmodernen Gesellschaften wie der unseren die Rolle von Religion neu verhandelt werden. Interreligiöse Kompetenz gilt andererseits auch angesichts der Globalisierung der Lebenswelten als unabdingbare Voraussetzung, um sowohl im politischen als auch im ökonomischen Bereich erfolgreich zu sein. Wirtschaftsunternehmen, die international tätig sind, wissen sehr wohl darum, dass Erfolg auch von der Achtung religiöser Gepflogenheiten des Gastlandes abhängt und eine effektive Zusammenarbeit berücksichtigen muss, wie ökonomisches Interesse und Lebensprioritäten inei-

inander gehen. Damit wird deutlich, dass es in einer globalisierten und religionspluralen Gesellschaft nicht mehr reicht, sich angesichts *einer* Religion zu verhalten. Das hat im Bereich der Theologie die sogenannte Theologie der Religionen bewusst gemacht, der es sowohl um die Frage geht, wie das Christentum andere Religionen beurteilt und versteht, als auch, wie sich das Christentum selbst angesichts anderer Religionen auszusagen weiß. Die Theologie der Religionen hat im deutschsprachigen Raum an Gewicht gewonnen, seit auch hier der Religionsplural zu einem alltäglichen Phänomen geworden ist und Menschen ihre Position zu Religion angesichts des Religionspluralen erarbeiten müssen. Von daher ist die Frage, wie man interreligiöse Kompetenz erwerben kann, zu einem entscheidenden Thema religiöser Bildung geworden, das auch von höchster politischer Relevanz ist.

Die vorliegende Studie sucht deshalb eine Beschreibung interreligiöser Kompetenz vorzulegen, die sowohl für Bildungsprozesse relevant als auch für Debatten um Migration, um Multikulturalität und Multireligiosität adaptierbar ist. Sie tut das in religionspädagogischer Absicht. Das heißt, dass die Studie von der Voraussetzung ausgeht, dass die Beschreibung interreligiöser Kompetenz hilft, religiöse Lern- und Bildungsprozesse in 1. diagnostischer, 2. orientierender und 3. didaktischer Hinsicht einzuschätzen, zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren. Dazu muss eine Beschreibung interreligiöser Kompetenz sowohl von hermeneutischer Seite aus verantwortet als auch von empirischer Seite aus fundiert werden. Beide Zugangsweisen vermögen erst in ihrem komplementären Zueinander zu überzeugen. Was ist damit gemeint und was ist dazu nötig?

1. Wenn erstens deutlich ist, was jemand können muss, um sich angemessen zu Religion angesichts des Religionspluralen zu verhalten, dann können religiöse Lern- und Bildungsprozesse auch so situiert werden, dass es Lernenden möglich wird, die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden. Zugleich erlaubt eine Umschreibung interreligiöser Kompetenz, das schon vorhandene Vorwissen bei den Lernenden, deren Verstehensvoraussetzungen zum Thema, deren Einstellungen und Handlungsweisen bezüglich des Religionspluralen einzuschätzen. Da Lernen nur dort gelingt, wo lebensweltliche Anknüpfungspunkte ausgemacht sowie entwicklungs-, kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden, sind diese diagnostischen Kenntnisse unabdingbar. 2. Die Beschreibung interreligiöser Kompetenz geschieht zweitens in einer orientierenden Absicht. Damit ist auch die Frage angesprochen, ob die Konzentration auf interreligiöse *Kompetenz* im Titel nicht dem Bildungsgedanken widerspricht, der den pädagogischen wie denkerischen Horizont markiert, in dem die Beschreibung interreligiöser Kompetenz verortet ist. Zu wissen, was jemand können muss, um sich zum Religionsplural angemessen verhalten zu können, setzt immer schon eine Vorstellung darüber voraus, wann ein Verhalten angemessen ist und wann nicht. Mit anderen Worten impliziert eine Beschreibung interreligiöser Kompetenz normative Setzungen, wie sie zugleich auf ein bestimmtes, wenn auch zu begründendes Ethos religiöser Bildung zielt. Voraussetzungen und Ziel interreligiöser Kompetenz sind also nicht in ihr selbst auszumachen. Sie gehen vielmehr über eine Handhabbarkeit und damit über eine Definition dessen, was man angesichts des Religionspluralen können muss, hinaus. Deshalb wird in dieser Studie die Beschreibung interreligiöser Kompetenz in einem größeren Horizont verortet, der im Bildungsgedanken, und zwar näherhin im Verständnis interreligiöser Bildung markiert wird. Das Ideal interreligiöser Bildung motiviert einerseits, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben, die nötig sind, um eine

verantwortete und begründete Position zu Religion angesichts des Religionspluralismus ausbilden zu können. Das Ideal interreligiöser Bildung zeigt andererseits, woraufhin Lern- und Bildungsprozesse auszurichten sind, damit jemand interreligiös kompetent werden kann. Insofern markiert das Verständnis interreligiöser Bildung den utopischen Überschuss, der dem Thema interreligiöse Kompetenz innewohnt. Die Studie selbst denkt interreligiöse Bildung von einem christlich-theologischen Standpunkt aus. Das hat Auswirkungen auf das Verständnis von Eigenem und Anderem, also von Differenz. Das bedeutet auch, die Implikationen des Bildungsgedankens – wie Selbsttätigkeit, Bildung als Wechselbeziehung von Mensch und Welt, von Individuum und Gesellschaft, Bildung als freies und freimachendes Ereignis, das den Menschen und seine ‚Vervollkommnung‘ zum Ziel hat und nicht einem anderen Zweck untergeordnet werden darf – von einem christlich-theologischen Horizont aus zu akzentuieren.

3. Wenn es gelingt, eine hermeneutisch wie empirisch verantwortete Beschreibung interreligiöser Kompetenz zu formulieren, dann wird es auch möglich, eine Didaktik interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse zu entwickeln. Interreligiöse Kompetenz vermag dann als heuristisches Instrument für Unterrichtsplanung und darüber hinaus auch für andere intentionale Lernsettings zu fungieren. Das heißt, dass mittels dieses Instruments religiöse Lern- und Bildungsprozesse didaktisch verantwortet angelegt werden können. Damit ist eine Überprüfung möglich, inwieweit Lernsettings die für den Erwerb interreligiöser Kompetenz ausschlaggebenden Bereiche und Teilkompetenzen angespielt haben oder eben nicht und warum nicht. Dies erlaubt ferner eine Evaluation interreligiöser Lern- und Bildungsprozesse. Insgesamt kann dadurch die Initiierung und Konzeptualisierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse begründet überdacht und verbessert werden. Was sich als hilfreiches Instrumentarium für die Unterrichtsplanung erweist, kann dann im Sinne didaktischen Know-Hows in die Lehrer/innenbildung einfließen.“ (13ff.)

Die Studie umfasst sechs Kapitel und ist wie folgt aufgebaut: „In einem ersten Kapitel werden die Kontexte interreligiöser Bildung beleuchtet, um die Bedeutsamkeit des Themas in seinen unterschiedlichen Facetten, seine Brisanz im sozio-politischen wie (religions-)pädagogischen und theologischen Zusammenhang auszuloten. Für die Frage, was interreligiöse Kompetenz meint und wie sie in religiösen Lern- und Bildungsprozessen erworben werden kann, spielen insbesondere die theologischen Weichenstellungen im Dialog der Religionen eine hervorgehobene Rolle. Angesichts dieser Sensibilisierungen können die Fragen zugespitzt werden, die in den darauffolgenden Kapiteln bearbeitet werden. So widmet sich ein zweites Kapitel den unterschiedlichen Ansätzen zum interreligiösen Lernen, wie sie in den letzten 50 Jahren in der Religionsdidaktik thematisiert wurden. Das geschieht in systematisierender Absicht. Das heißt, dass die religionsdidaktischen Ansätze nicht nur beschrieben werden. Es zeigte sich vielmehr, dass je jünger die Ansätze sind, desto deutlicher die Subjekte interreligiösen Lernens in den Vordergrund rückten. Diese Gewichtung von ‚Sache‘ – resp. anderen Religionen- und ‚Subjekt‘ – resp. Lernenden und was die Auseinandersetzung mit anderen Religionen für sie bedeutet – erlaubte, die Ansätze kritisch zu würdigen und Desiderate für die Beschreibung interreligiöser Kompetenz sowie interreligiöser Bildung herauszuarbeiten. Damit waren wichtige Weichen gestellt für das Verständnis interreligiöser Kompetenz im Horizont interreligiöser Bildung. Um eine hermeneutisch verantwortete und empirisch begründete Beschreibung interreligiöser Kompetenz vorlegen zu können, ist es notwendig, sich

dem Präfix ‚inter-‘ zuzuwenden. Was bedeutet die Beziehung zwischen eigener und anderer Religion, zwischen lernenden Subjekten und anderen Religionen? Dazu müssen Überlegungen angestellt werden, wie es überhaupt möglich ist, Eigenes und Anderes, Eigenes und Fremdes zu denken, ohne das Andere als Bedrohung zu erleben, das Fremde durch das Eigene zu vereinnahmen, beides beziehungslos nebeneinander zu verhandeln oder auch das Eigene zugunsten des Anderen aufzugeben. Das dritte Kapitel liefert deshalb einen Beitrag, wie Differenz gedacht werden kann und legt dazu ein neues, hier zum ersten Mal einer breiteren Öffentlichkeit vorgestelltes Differenzmodell vor, das *theologisch* motiviert und in religionspädagogischer Absicht ausformuliert ist.

Dieses Modell findet in der Liebe Gottes seinen Grund und seine Möglichkeit, Eigenes und Anderes zueinander zu vermitteln. Von daher ist es auch möglich, die im Dialog der Religionen schwierige, aber unaufgebbare Frage nach der Wahrheit zu stellen und in interreligiöse Lern- und Bildungsprozesse einzuschreiben. Vor diesem Hintergrund wird es realisierbar, in einem vierten Kapitel eine hermeneutisch verantwortete und empirisch begründete Beschreibung interreligiöser Kompetenz vorzulegen. Das fünfte Kapitel bündelt die Erkenntnisse der ersten vier Kapitel und bearbeitet die Frage, wie interreligiöse Kompetenz befördert werden kann. Dazu müssen die am interreligiösen Lernprozess beteiligten Subjekte in den Blick genommen, Lernwege bedacht sowie Grenzen und Möglichkeiten des Gesamtprojekts ‚zu interreligiöser Kompetenz befähigen‘ resümiert werden. Anhand welcher Themen interreligiöse Kompetenz erworben werden kann, wird beispielhaft im sechsten Kapitel dargestellt. Didaktische Prinzipien und Überlegungen, die im fünften Kapitel entwickelt wurden, werden hier an Lernarrangements exemplarisch vorgestellt.“ (16f.) Ein wertvoller „Ausblick *oder*: Das Bild des Brunnens“ (224-227) rundet diese lesenswerte Neuerscheinung ab!

Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für einen dialogisch orientierten Religionsunterricht lautet der Titel des von Herbert Stettberger und Max Bernlochner im LIT Verlag (ISBN 3-643-11984-1) herausgegebenen interessanten Sammelbandes. Zunächst skizzieren die Herausgeber den Kontext: „Interreligiöse Empathie beinhaltet den Versuch, Angehörige anderer Religionsgemeinschaften in umfassender Weise *wahrzunehmen* und sich mit ihrer Lebens- und Glaubensbiografie auseinanderzusetzen. Die persönliche Begegnung mit anderen Menschen bildet dafür die beste Voraussetzung. Um ein vertieftes Fremdverstehen anzubahnen, ist eine Bereitschaft zum *Lernen vom Mitmenschen* unumgänglich. Wenn Gedanken, Gefühle, Haltungen und Überzeugungen nachvollziehbar werden, ergeben sich *Perspektivenwechsel* zwangsläufig. Die fremde wie die eigene religiöse Identität lassen sich wechselseitig jeweils aus der anderen Perspektive heraus betrachten. So können nicht nur Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt, sondern auch der jeweils eigene Standpunkt überprüft werden. Schließlich äußert sich interreligiöse Empathie im *religionsbejahenden* und *wertschätzend-prosozialen Handeln*. Am Anfang empathischen Lernens stehen Schlüsselerlebnisse, die sich insbesondere aus markanten Begegnungen mit Menschen im Alltag ergeben können. Vor allem aus der *Konvivenz* im Klassenzimmer, in der Schule, auf dem Schulweg, aber auch in der Freizeit, bei Geburtstagsfeiern usw., im Urlaub wie zu Hause im Wohnviertel entstehen Eindrücke und buchstäblich gemeinsame Lebenserfahrungen, welche für die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen bestimmend sind. Weitere interessante Konvivenzoptionen liefern mittlerweile auch soziale Netzwerke im Internet. Für alle

Beteiligten eröffnen diese Orte bzw. Facetten der Begegnung Chancen des gegenseitigen Verstehens, aber auch des Missverstehens, der Sympathie, aber auch der Antipathie, des Perspektivenwechsels, aber auch der Positionierung, der Öffnung und weiteren Kontaktaufnahme, aber auch des Rückzugs. Im heutigen Religionsunterricht ist zu Recht interreligiöse Kompetenz gefordert. Ein bloßes Wissen über andere Religionen, wie es teilweise noch bis in die 1990er Jahre vermittelt wurde, steht nicht mehr zur Disposition. Stattdessen werden gegenseitige Anerkennung und interreligiöse Dialogfähigkeit angemahnt. Der Religionsunterricht darf sich dabei jedoch nicht auf theoretische Modelle oder Konzepte beschränken. Er steht vielmehr in der Pflicht, SchülerInnen beim Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsprozess im Rahmen interreligiöser Begegnungsplattformen zu unterstützen. Thematisiert werden können neben Primärerfahrungen in der Kommunikation mit Andersgläubigen auch Sekundärerfahrungen u.a. im Rahmen der Auseinandersetzung mit medialer Darstellung von (Inter-)Religiosität. Das vorliegende Buch möchte einen Beitrag zum empathieorientierten interreligiösen Lernprozess leisten. Es artikuliert exemplarisch Erfahrungswerte aus Begegnungsfeldern und Konvivenzbereichen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und zeigt daran empathische Lernwege auf, die ein gegenseitiges Verstehen und Hochschätzen ermöglichen sollen.“ (1f.)

Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Zu Beginn kommen drei interreligiös orientierte Schülerinnen, *Rut*, *Aishe* und *Beate*, aus der Sekundarstufe zu Wort. Ihre in Interviews artikulierten persönlichen Konvivenzerfahrungen und Statements sollen die LeserInnen des ersten Bandes der Reihe *Religionspädagogik und Empathie* gleichsam in medias res führen. Im ersten Kapitel findet eine Erörterung der Begriffsfelder *Interreligiosität* und *Empathie* statt, wobei die gegenseitige Verwiesenheit beider Phänomene herausgestellt wird. Zunächst widmet sich *Klaus von Stosch* dem Thema *Empathie* innerhalb der Komparativen Theologie. Darin wird die Bedeutung des ‚Berührtwerden[s]‘ durch Mitmenschen sowie durch deren Glauben betont und auf die Notwendigkeit von gegenseitigen ‚inkluisiven Verstehensprozessen‘ hingewiesen. Auf das Modell der *Konvivenz* geht anschließend *Theo Sundermeier* näher ein. Als Spezifikum der praktizierten Konvivenz nennt er die empathische Bereitschaft bzw. die Praxis, voneinander zu lernen, einander zu helfen und miteinander zu feiern. Entscheidend für die Anerkennung von Menschen mit einem anderen religiösen oder kulturellen Hintergrund ist die Art und Weise der Wahrnehmung. Mit dem besonderen Verhältnis von ‚Empathie und Wahrnehmung‘ setzt sich deshalb *Manfred Riegger* auseinander. Im Rahmen seines ‚Vierevidenzquellenmodell[s]‘ unterscheidet er u.a. zwischen Sympathie und Empathie in Bezug auf die Beziehung zu fremden Menschen, Kulturen sowie Religionen und plädiert für eine prinzipielle ‚Ausbildung von empathischer Wahrnehmung‘ in der Schule und im Studium. Anschließend beleuchtet *Peter Schreiner* den inzwischen in der Fachliteratur etablierten und doch recht vagen Terminus technicus *Interreligiöse Kompetenz*. Auf der Basis von drei Beispielen aus der Theorie und Praxis zeigt er unterschiedliche Dimensionen interreligiösen Lernens sowie Konsequenzen mit Blick auf das Verständnis von interreligiöser Kompetenz auf. Das zweite Kapitel skizziert mögliche Konkretisierungen einer empathischen Wahrnehmungs- und Begegnungsdidaktik. Zuerst stellt *Clauß Peter Sajak* konkrete Perspektiven für ein interreligiöses und interkulturelles Lernen auf der Grundlage des Schulwettbewerbs ‚Dialog der Kulturen‘ der Herbert Quandt-Stiftung vor. Am sog. ‚Best-Practice‘-Beispiel einer Fachschule für Sozialwesen in Speyer veranschaulicht er, wie SchülerInnen in gemeinsamer Projektarbeit interreli-

giöse und zugleich empathische Kompetenzen entwickeln bzw. untereinander fördern können. Mit dem anschließenden Beitrag von *Havva Engin* erfolgt eine Fokussierung auf die Frage nach der (inter-)religiösen Grundbildung innerhalb und außerhalb der Institution Schule. In diesem Zusammenhang kommen Modelle in den Blick, die auf die Individualität der Lernenden abgestimmt sind und Perspektivenwechsel im ganzheitlichen Sinne ermöglichen. Für die Schule bedeutet dies eine verstärkte fächerübergreifende Zusammenarbeit im Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens.

Abschließend eruiert *Gwen Bryde* die emotionale Ebene von Religiosität. Gerade im interreligiösen Dialog setzen sich die Beteiligten der Gefahr aus, dass ihre religiösen Gefühle verletzt werden; diese Gefahr lässt sich jedoch, so Brydes Resümee, auch konstruktiv für eine kritische Selbstbetrachtung nutzen. Im dritten Kapitel werden verschiedene Perspektiven und Impulse für einen dialogisch orientierten Religionsunterricht vorgestellt. Auf ‚interreligiöse Überschneidungssituationen‘ als besonders relevante Lernoptionen weist *Joachim Willems* in seinem Beitrag hin. Im Religionsunterricht sieht er die Chance, die Wahrnehmung und ‚interreligiöse Sensibilität‘ von Kindern und Jugendlichen zu schulen, indem derartige Überschneidungserfahrungen aufgegriffen und analysiert werden. Es geht ihm außerdem darum, eine multiperspektivische und insofern empathische Deutungs- und Handlungskompetenz situationsbezogen im Religionsunterricht zu fördern. Die Grundzüge einer interreligiösen Empathie auf der Basis des sog. WITH-Modells erläutert *Herbert Stettberger*. Für den Dialog im Religionsunterricht sollten seiner Auffassung nach verstärkt alltägliche Begegnungserfahrungen von SchülerInnen als Anknüpfungspunkte fungieren. Konkrete methodisch-didaktische Überlegungen für ein empathisch konzipiertes interreligiöses Lernen stellt daraufhin *Karlo Meyer* an. Sein erklärtes Anliegen ist es, auf die mit einer unreflektierten interreligiösen Einfühlung verbundenen Gefahren hinzuweisen, um dann in einem nächsten Schritt praktikable Alternativen empathisch-interreligiösen Lernens aufzuzeigen. Den Abschluss bildet der Beitrag von *Daniel Krochmalnik* zum Thema ‚Dialog der Religionspädagogen‘, in welchem er die politische Dimension eines von den jeweiligen Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterrichts als Basis für den interreligiösen Dialog berücksichtigt. Die religiöse Identität der am Dialog Beteiligten darf nach seinem Dafürhalten nicht leichtfertig zugunsten einer multireligiösen Neutralität, die durch das Fach *Ethik* gewährleistet erscheint, zur Disposition gestellt werden.“ (2ff.)

Den eigenen Denkhorizont zu weiten angesichts der religiösen Vielfalt in unserer Gesellschaft ist auch das Ziel des im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0343-0) veröffentlichten vorzüglichen Buches **Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten** von Christoph Gellner und Georg Langenhorst. Mit folgenden Worten führen die Autoren in Intention und Aufbau des Wahrheiten außerhalb des eigenen Blickfeldes wahrnehmen wollenden umfangreichen Bandes ein: „Gerade Schriftstellerinnen und Schriftsteller sind ‚von Haus aus‘ Bewohner verschiedener Welten, für die das ‚Andere‘, die vielfältigen Reibungen, Verflechtungen und Entsprechungen von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ weniger eine störende Beunruhigung darstellen als vielmehr eine produktive Infragestellung und Bereicherung des scheinbar nur allzu Vertrauten. Mehr als andere sind Schriftstellerinnen und Schriftsteller Grenzgänger und Vermittler, die, jenseits der oft einseitig-oberflächlich auf Konflikte ausgerichteten Tagesinformationen, die religiös-spirituelle Tiefe nichtchristlicher Religionen vor Augen führen. Gerade als Sprachkünstler haben sie eine Sensibilität für die poe-

tische Schönheit ihrer Literatur und Kunst, ihre reich differenzierte Kultur und Lebensart. Und je bessere Dichter sie sind, desto eher sind sie in der Lage, die Perspektive des jeweils Anderen einzubeziehen. Dadurch können sie unseren Blick und unsere gegenseitige Wahrnehmung erweitern helfen – indem sie uns interessiert am Anderen teilnehmen lassen, ohne unkritisch zu werden, indem sie uns Gemeinsamkeiten entdecken lassen und doch mahnen, die bleibende Fremdheit auszuhalten.

Eindringlich streicht die österreichische Autorin *Barbara Frischmuth* (*1941) die besondere Vermittlerrolle der ‚Grenzgänger der Literatur‘ heraus: ‚[O]b sie sich zwischen Sprachen und Kulturen, zwischen Gefühlsebenen und Geisteszuständen, zwischen abstrakten Ideen und konkreten Ideen hin und her bewegen, sie werden immer das Eigene mit dem Blick des Fremden und das Fremde mit einem Blick fürs Eigene ansehen.‘ Sie verkörpern geradezu die so dringend notwendige ‚gegenseitige kulturelle Wahrnehmung, ohne die auf Dauer kein Zusammenleben möglich ist‘. Ganz auf der Linie einer interreligiösen Akzeptanz, wie sie etwa in der islamischen Mystik zum Ausdruck kommt, fordert der deutsch-iranische Lyriker *SAID* in seinen Psalmgedichten dazu auf: ‚lass uns auch wahrheiten glauben schenken / die außerhalb unseres blickfeldes wachsen‘. Wahrheiten außerhalb des eigenen Blickfelds – genau hier setzt das vorliegende Buch an, das eine neue Dimension interreligiösen Lernens stark machen möchte: den Blick auf literarische Texte unserer Zeit. Der religiöse Pluralismus hinterlässt immer deutlicher auch in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seine Spuren. Nichtchristliche Religionen werden gerade in der Literatur der jüngsten Gegenwart zunehmend mit eigenen Stimmen präsent. Vor allem im Blick auf Judentum und Islam wird nicht nur kulturelle, sondern auch religiöse Differenz auf höchst vielfältige Weise literarisch produktiv.

Gerade die ‚vermittelte‘ Auseinandersetzung mit außerchristlichen Religionen in der Dichtung lässt die Herausforderung der Religionsbegegnung existenziell konkret und in ihrer poetischen Anschaulichkeit lebendig werden. Ein grundlegendes Ziel unserer auf *Schlüsselwerke deutschsprachiger Literatur der letzten Jahre* ausgerichteten, weithin Neuland erschließenden Buchpublikation liegt darin, dieses interreligiöse Lern- und Begegnungspotenzial für eine interkulturell offene Didaktik der Weltreligionen fruchtbar zu machen. Zwar wird der lange vernachlässigten interkulturellen Dimension neuerdings in literaturwissenschaftlichen Forschungskontexten zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt, der spezifisch *interreligiöse* Bereich wird dabei jedoch nach wie vor weitgehend ausgeklammert. Das Buch fordert hier eine neue interdisziplinäre Aufmerksamkeit ein.“ (15ff.) Nachdrücklich werben die Verfasser für ihren Ansatz „Literatur als Ort der Begegnung mit anderen Religionen“: „Interreligiöses Lernen orientiert sich bislang weitgehend am vermeintlichen ‚Königsweg Begegnung‘ (*Stephan Leimgruber*). So wünschenswert direkt dialogischer Austausch ist, so schwierig ist oft die konkrete Umsetzung. Literarische Texte können hier ganz eigene Lerndimensionen erschließen. Erstmals werden im Folgenden die vielfältigen Spiegelungen nichtchristlicher Religionen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur auf breiter Basis gesichtet, in thematischen Überblicksdarstellungen erschlossen und in ausgewählten Einzelportraits analysiert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie gerade die Verbindung von Form und Inhalt dieser Texte für interkulturelle und interreligiöse Lehr- und Lernprozesse fruchtbar gemacht werden kann, ohne sie ungebührlich zu verzwecken oder intentionswidrig zu funktionalisieren. Hinsichtlich der Reichweite unserer Untersuchungen und Deutungen sind von vornherein Einschränkungen zu benennen und zu begründen. Zugleich lässt sich so das

innovative Profil dieser für ein breites Lesepublikum geschriebenen Buchpublikation deutlicher konturieren: 1. Da es um *eine gegenwartsbezogene interreligiöse Fragestellung im Blick auf die Gesellschaftssituation der deutschsprachigen Länder* geht, konzentrieren wir uns auf literarische Werke, die in diesem Kontext entstanden und im Original auf Deutsch publiziert wurden. Dadurch werden hochinteressante andere Bereiche ausgeschlossen: die ganze englischsprachige Literatur etwa, die reich ist an Schilderungen von interreligiösen Spannungen und Begegnungen – denken wir nur an Salman Rushdie, Vidiadhar Surajprasad Naipaul oder Hanif Kureishi, an Amitar Ghosh oder Michael Ondaatje, deren Denken und Schreiben die neuartigen migrationsbedingten religionskulturellen Mehrfachbindungen spiegeln, die heute immer mehr Biografien bestimmen. Aber denken wir auch an die israelische, türkische und arabische Gegenwartsliteratur, in der Religion ebenfalls eine bedeutende Rolle spielt, genannt seien nur Orhan Pamuk, Nedim Gürsel, Assia Djebar, Tahar Ben Jelloun, Abdelwahab Meddeb oder Youssef Ziedan, nicht zu vergessen indische Gegenwartsautoren wie Kiran Nagarkar oder Shashi Tharoor [...] Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass sich in ihren und anderen vergleichbaren literarischen Texten jeweils sehr spezifisch kontextbezogene Thematisierungen von Religion finden. Für Lernprozesse in hiesigen Lebenswelten hat die im deutschsprachigen Raum entstehende Literatur besondere Bedeutung. Es wäre ungemein reizvoll, diesen Blick durch weitere Spezialuntersuchungen zu erweitern, die andere Sprach- und Kulturräume berücksichtigen. Im Sinne einer Konzentration und einer realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz beschränken wir uns auf das benannte Feld. 2. Eine konkrete Sichtung der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur zeigt sehr deutlich, dass von den nichtchristlichen Religionen zwei in besonderer Weise literarisch präsent sind: *Judentum* und *Islam*. Auf den trialogischen Beziehungen von Judentum, Christentum und Islam liegt denn auch der Schwerpunkt unseres Buches, das damit ein überaus spannendes Stück *aktueller geistig-religiöser Zeitgeschichte* erzählt. Ähnlich wie wir seit den 1980/90er-Jahren eine *Renaissance deutsch jüdischer Literatur* erleben, die seit der Jahrhundertwende bereits eine ‚dritte‘ Literatengeneration nach der Shoah hervorgebracht hat, lässt sich bei einer wachsenden Zahl Deutsch schreibender Autoren türkischer, iranischer, irakischer, afghanischer oder arabischer Herkunft eine allmählich stärker werdende literarische Präsenz des Islam in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur beobachten. Diese *eben erst entstehende ‚deutsch-muslimische Literatur‘* trägt zu einer deutlicheren Sichtbarkeit muslimischer Religiosität bei. Die literarische Integration anderer Weltreligionen fällt demgegenüber in Quantität und Qualität signifikant ab. Nur in einem Seitenblick wird die literarische Präsenz östlich-asiatischer Religiosität gestreift. Auch hier böte sich eine erweiternde Folgestudie an. 3. Jede Untersuchung von Gegenwartsliteratur muss auswählen. Wir bemühen uns um eine *umfassende Sichtung der für unsere Fragestellung relevanten Werke*. Diese werden in zwei *Panoramablick* mindestens kurz erwähnt und eingeordnet. Um die unerlässlichen Überblicks- und Hintergrundinformationen zu bieten, ist hier eine Fülle von Namen und Daten auf engstem Raum versammelt, die Grundzüge der literarischen Auseinandersetzung mit dem Judentum respektive dem Islam skizzieren. Aus den nie komplett erfassbaren Möglichkeiten werden in *Einzelportraits* je sechs AutorInnen eingehend präsentiert und innerhalb ihres literarischen Oeuvres fokussiert auf die Erschließung eines oder weniger neuerer Schlüsselwerke. Durch die Verknüpfung von textanalytischen und kontextualisierenden Ansätzen werden die hinter jedem Portrait stehenden ganz eigenen Lebens-, Denk- und Werkgeschichten – gerade im Blick auf Religion – narrativ

und reflexiv zugleich erschlossen. Die Auswahl soll den folgenden drei transparent benannten *Auswahlkriterien* genügen: Erstens geht es um *exemplarische Repräsentanz*. Die vorgestellten Werke sollen in besonderer Weise einen bestimmten Typus, eine signifikante Tendenz des Umgangs mit Religion repräsentieren. Zweitens geht es um *ästhetische Qualität*. Die künstlerische Form der Umsetzung muss in besonderer Weise gelungen sein. Drittens geht es um eine besondere *Herausforderung und Anregung*, die von dem jeweiligen Werk ausgehen. Sie sollen den Prozess der Auseinandersetzung spürbar stimulieren und weiterbringen.

4. Interkulturelle und interreligiöse Aspekte sind oft untrennbar amalgamiert. Wo beginnt im Judentum die explizit religiöse Dimension, wo ist vom Judentum ausschließlich aus kultureller Perspektive die Rede? Wo rückt im Blick auf den Islam die Religion explizit in den Vordergrund, wo ist der Islam primär ein kulturelles Phänomen? Diese Fragen sind kaum eindeutig zu beantworten, sie werden gerade in ihrer Strittigkeit häufig literarisch thematisiert. Dabei stehen im Zentrum des Buches Autorinnen und Autoren mit literarischen Texten, die einen *explizit religiösen Bezug* erkennen lassen, bei und in denen also direkt von der Gottesfrage, den heiligen Schriften, der religiösen Spiritualität und dem Ethos die Rede ist. Es geht um Texte, die unmittelbar anknüpfen an Denk- und Ausdrucksformen, an eindeutig verortbare Motiv- oder Sprachimpulse, an die geistig-religiöse Substanz von Judentum und Islam, ihre Theologie- und Spiritualitätsgeschichte sowie die dadurch geprägte Dichtung und Poesie. Religionskundlich-komparatistische und theologisch-kultur-wissenschaftliche Kompetenzen sind dabei unverzichtbares Handwerkszeug einer angemessenen Interpretation literarischer Texte.

5. Der Dialog der Religionen ist heute ein gerade auch gesellschafts- und bildungspolitisch dringendes Erfordernis. Dafür erforderliche Lernprozesse können ganz konkret im Blick auf didaktisch-methodische Lernarrangements beschrieben werden. Unser Buch zielt jedoch *nicht* auf den *unmittelbaren Einsatz* in Religionsunterricht oder Erwachsenenbildung. Sehr wohl ist es dafür fruchtbar zu machen, die konkret dafür erforderlichen Transformationsprozesse werden hier aber nicht detailliert ausgeführt. Wir versuchen vielmehr eine *möglichst umfassende Erschließung* der für interreligiöse Lernprozesse relevanten Schlüsselwerke zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur.

6. Als Ertrag werden am Ende *Grundzüge einer literarisch sensiblen Didaktik der Weltreligionen* gezeichnet. In ihnen wird deutlich, was gerade literarische Texte in interreligiöse Lehr- und Lernprozesse einspeisen und ermöglichen können. Das Ziel liegt im Aufweis eines *Mehrwerts literarisch vermittelten Begegnungslernens*.“ (17ff.) Dem Buch gelingt es auf hervorragende Weise, „anhand der facettenreichen Spiegelungen von Judentum und Islam in der Gegenwartsliteratur aufzeigen, dass und wie Kunst und Literatur tatsächlich mehr sein kann als ein Lernmedium neben anderen – ein eigenständiger Ort, ja, eine eigengeprägte, chancenreiche Form interreligiösen Lernens. Gegenwärtig wird in der Didaktik interkulturellen Lernens eine durchaus berechtigte Trendumkehr angemahnt: weg von quasi objektiver Aufklärung ‚über‘ Andere hin zur subjektiven Einfühlung ‚in‘ fremde und andere Welten, weil nur so Wissen durch Erfahrung erweitert und vertieft werden kann. Gerade in der neueren religionspädagogischen Diskussion mehren sich Plädoyers für ein religiöses Lernen, das mehr ist als nur ein Reden ‚über‘ Religion: Um die Eigenart von Religion erfassen zu können, braucht es Formen *punktuelier Partizipation*, die es ermöglicht, der *Innenseite gelebter Religion* zu begegnen. So unverzichtbar Daten und Fakten sind, so wenig können bloße Sachinformationen letztlich das vermitteln, was eine Religion im Kern ausmacht. Kenntnisse über Geschichte, Glaubensaussagen und Selbstverständnis etwa von Judentum und Islam sind gewiss wichtig, ja, unerlässlich. Und doch ist für ein

tieferes Verstehen das Vertrautwerden mit spirituellen Grunderfahrungen und eine – zumindest ansatzweise versuchte – Einfühlung in die glaubende Welt- und Lebenssicht heute Praktizierender den und gläubiger Muslime weitaus bedeutsamer. Genau in diese Lerndimensionen fügt sich der Einsatz literarischer Texte in interreligiösen Lehr- und Lernprozesse ein.“ (354)

Martin Rothgangel, Ednan Aslan und Martin Jäggle fragen in ihrem im V&R unipress (ISBN 3-8471-0074-4) herausgegebenen Band **Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive** nach der Bedeutung von Religionen für Migrations- und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Im Vorwort wird ein kurzer Blick auf den Aufbau des interessanten Buches geworfen: „Vorliegende Publikation unterteilt sich in fünf Schwerpunkte. In einem ersten Schritt kommen mit den Beiträgen von Margot Käßmann ‚Multikulturelle Gesellschaft – Wurzeln, Abwehr und Visionen‘ sowie dem Wiener Systematischen Theologen Christian Danz ‚Religiöse Identität und gesellschaftliche Integration. Zur Funktion von Religion in gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsprozessen‘ grundlegende Perspektiven in den Blick, wobei Käßmanns Ausführungen zugleich einen ersten profunden Überblick zur vorliegenden Thematik aus christlicher Perspektive gibt. Im zweiten Schritt wird in drei Beiträgen von muslimischen AutorInnen der Islam im Migrationskontext reflektiert: Ednan Aslan nimmt aus empirischer Perspektive die ‚Integration der muslimischen Einwanderer im Westen: Ein Vergleich zwischen USA und Europa‘ in den Blick, Rauf Ceylan reflektiert ‚Die Rolle der Imame im Integrationsprozess der Muslime in Europa‘ und Aysun Yasar entsprechende Genderfragen (‚Zwischen Theologie und Gesellschaft: Selbstdefinition der muslimischen Frau im Westen‘).

Vor diesem Hintergrund werden im dritten Schritt theologische und religionsrechtliche Vertiefungen vorgenommen. Aus neutestamentlicher Perspektive unternimmt dies Reinhard Feldmeier mit seinem Beitrag ‚Gottvater und Leib Christi. Der christliche Monotheismus und die Integration der Völker‘, aus systematisch-theologischer Sicht Franz Gmainer-Pranzl anhand seiner Ausführungen ‚Entgrenzung und Verbindung. Zur integrativen und polarisierenden Dynamik von Katholizität‘ und schließlich wirft Richard Potz die Frage auf ‚Welchen Beitrag kann Religionsrecht zur Integration leisten?‘. Bemerkenswerterweise tritt bereits in den voran stehenden Beiträgen immer wieder die Bedeutung interreligiöser Bildung hervor, welche im vierten Schritt von Friedrich Schweitzer (‚Religiöse Bildung als Integrationsfaktor? Aufgaben und Möglichkeiten interreligiösen Lernens im Kindes- und Jugendalter‘) und Martin Rothgangel (‚Vorurteile als Integrationshindernis. Interreligiöses Lernen vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Einstellungs- und Vorurteilsforschung‘) insbesondere vor dem Hintergrund empirischer Studien eigens bedacht wird. Im letzten Schritt werden mit Stadt, Caritas und Kirche spezifische Kontexte der vorliegenden Thematik dargelegt, wodurch reflektierte Praxiserfahrungen in den Blick kommen. Die Stadt Wien ist in multikultureller und multireligiöser Hinsicht ein Paradebeispiel für die vorliegende Thematik, was anhand der Ausführungen zu ‚Stadt und Religion. Religiöse Gemeinschaften aus der Perspektive einer Magistratsabteilung für Integration und Diversität‘ von Ursula Struppe, Leiterin der Magistratsabteilung für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten, eindrücklich vor Augen geführt wird. Gleichfalls bemerkenswert sind die Reflexionen von Michael Landau, Leiter der Caritas der Erzdiözese Wien, zur Bedeutung der Caritas (‚Praktische Arbeit im Dienst am Nächsten. Die Caritas als kirchliche Hilfsorganisation in einer transkulturellen Gesellschaft‘).

Der vorliegende Band wird schließlich durch den Beitrag ‚Religion – Migration – Integration‘ von Michael Bünker, Bischof der Evangelischen Kirche A.B. in Österreich, abgerundet. Hier liegt ein gelungener Brückenschlag zwischen konkreten (Migrations-)Beispielen und fundierten Reflexionen vor, wodurch auch wiederum eine Verbindung zur den grundlegenden Perspektiven im Eingangsbeitrag von Margot Käßmann hergestellt wird.“ (7ff.)

Gewinnbringend sind neben vielen anderen die Schlussgedanken von Friedrich Schweitzer in dessen Beitrag: „Ist religiöse Bildung als ein Integrationsfaktor anzusehen? Die Frage verlangt offenbar mehr als nur eine Antwort. Deutlich geworden ist, dass die Verhältnisse in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft auch Kinder schon früh mit Formen der religiösen Differenzwahrnehmung konfrontieren und dass diese religiöse Differenzwahrnehmung zugleich weitreichende Folgen für ihre Selbstwerdung hat. Aus meiner Sicht kann religiöse Bildung dann als ein Integrationsfaktor gelten, wenn sie diesen Prozess der Selbstwerdung in der Pluralität so begleitet, dass die mit der Selbstwerdung unvermeidlich verbundenen Abgrenzungen und Spannungen im Sinne von Frieden und Toleranz, von Respekt und wechselseitiger Anerkennung auszugestalten hilft. Nicht jede Form der religiösen Bildung trägt zur Integration bei, aber ohne religiöse Bildung kann Integration kaum gelingen. Insofern ist es falsch und abzulehnen, wenn Integrationsdebatten noch immer weithin ohne angemessene Berücksichtigung religiöser Bildungsaufgaben geführt werden. Beide, die Gesellschaft auf der einen und die Kinder und Jugendlichen auf der anderen Seite, brauchen eine religiöse Bildung, die über aggressive Formen der Abgrenzung hinausführt und zugleich einer Selbstvergewisserung dient, ohne die der Gewinn einer persönlichen Identität auch in Zukunft nicht möglich ist.“ (164)

Abschließend sei an dieser Stelle noch auf das von Agnes Wuckelt und Viola M. Seifert im Verlag Don Bosco Medien (ISBN 3-7698-2037-9) herausgegebene Praxisbuch **Ich bin Naomi und wer bist du? Interreligiöses Lernen in der Grundschule** hingewiesen, in dem das Thema „Mein Name“ einen gelungenen Anknüpfungspunkt bietet, sich über das Eigene und das Fremde auszutauschen und die kulturellen und religiösen Wurzeln von Kindern bewusst zu machen. Das Buch enthält unter anderem 21 praxiserprobte Bausteine, einen umfangreichen Materialteil mit ausführlichem Namenslexikon aus deutschem und muslimischem Kulturkreis sowie Informationen zu Namen und Namensgebung in christlicher und islamischer Tradition. Im selben Verlag (EAN 426017951 136 3) sind auch die neuen Bildkarten **„Weltreligionen: Was uns verbindet“** für das Erzähltheater (Kamishibai) erschienen. Anhand der elf Bildkarten über Christentum, Islam, Judentum, Hinduismus und Buddhismus sollen Kinder ihrer Religion und der ihrer Mitmenschen nachspüren können. Besonders hervorzuheben ist die Bildkarte 4, in deren Mitte das Wort „PACE“, ein Regenbogen und weiße Tauben zu sehen sind.

6. Andere theologische Disziplinen

Den grandiosen Auftakt möge hier das von Mirjam und Ruben Zimmermann unter Mitarbeit von Susanne Luther und Julian Enners im Verlag Mohr Siebeck UTB (ISBN 3-16-152265-9) herausgegebene 750 Seiten umfassende **Handbuch Bibeldidaktik** bilden. Im erfrischenden Vorwort bekennen die Herausgebenden: „Wenn ein Exeget und eine Religionspädagogin zusammenleben und -arbeiten, ist ein gemeinsamer Fokus die Bibeldidaktik. Wir beide unterrichten über die und mit der Bibel, wir verwenden sie als kulturgeschichtliches Dokument, als literarisches Kunstwerk, als nor-

mative Vorgabe, als heiligen und meditativen Text und manches mehr. Wir versuchen andere zu motivieren, sich für die Bibel zu begeistern und diskutieren über die Frage, warum man sie an nachfolgende Generationen vermitteln soll. Vielfach ist heute gar nicht mehr deutlich, dass die Bibel gute Literatur ist, geschweige denn, dass sie Dynamit (Mahatma Gandhi) enthält. Juden und Muslime, Buddhisten und Hindus schätzen die Heilige Schrift des Christentums. Wie kann dieser Text, der in ferner Vergangenheit entstanden ist, für Menschen im 21. Jahrhundert, besonders für Schülerinnen und Schüler, noch heute zugänglich werden, Sinn stiften und vielleicht sogar mehr Bedeutung bekommen als gute Literatur? Das vorliegende Handbuch möchte für die Chancen einer Bibeldidaktik werben und empfängt Rückenwind durch neue Impulse der Fachdisziplinen, wie etwa der ‚Kinderexegese‘ oder der ‚narratologischen Figurenanalyse‘, um nur zwei Beispiele zu nennen. Es stellt insofern exegetisch-hermeneutische sowie didaktisch-methodische Neuansätze vor, möchte aber zugleich traditionelle Wissensbestände der Bibelwissenschaft und Bibeldidaktik und klassische Zugänge und Methoden aufnehmen, die zu kennen immer noch hilfreich und nützlich ist. Die Artikel können auf diese Weise umfassend informieren und zugleich motivieren, mit der Bibel pädagogisch zu arbeiten.“ (VII)

In der äußerst lesenswerten Hinführung zu ihrer bewusst als interdisziplinäres Unternehmen verstandenen Bibeldidaktik schreiben die Herausgebenden zunächst zum Thema „*Die Bibel – ein didaktisches Buch*“: „Die Bibeldidaktik fragt nach Lehr- und Lernprozessen mit der Bibel. Dies bedarf keiner besonderen Begründung. Wer die Bibel zur Hand nimmt und liest, wird ein Lernender werden. Er oder sie wird mit Fremdheit, Widersprüchen und Unverständnis konfrontiert, entdeckt längst Bekanntes und Vertrautes wieder, folgt zögerlich oder neugierig den Spuren einer eigenen Sprach- und Denkwelt des Gottesglaubens, wird in seiner individuellen Existenz- und Weltsicht angesprochen und herausgefordert, kurzum: Er oder sie wird in einen Prozess des Verstehens und Missverstehens, der Ermutigung und Veränderung oder eben mit anderen Worten: in einen Prozess des Lernens hineingezogen. Die Bibel war und ist immer schon ein ‚didaktisches Buch‘: Sei es, dass in ganz materialer Hinsicht die Bibel als *Lehrbuch* und Lesefibel verwendet wurde, sei es, dass die Bibel mit ihren Geschichten und Gestalten zur kollektiven *Lehrmeisterin* wurde und prägende Spuren in der abendländischen Kulturgeschichte hinterlassen hat, sei es, dass Menschen in ihrer individuellen Suche nach Sinn und Orientierung bis heute in der Bibel Antworten finden, die Bibel somit zum *Lernbegleiter* wird, mit dem zu leben gelernt werden kann. Nehmen wir diese unterschiedlichen Ebenen des Lernens etwas genauer in den Blick. *Die Bibel lehren und lernen (Die Bibel als Bildungsgegenstand)*: Die Bibel kann zunächst in einer eher bildungstheoretischen Perspektive ein Gegenstand von Lernprozessen sein. Hierbei kann man ihre Entstehungsgeschichte, die Kanonisierung, Wirkungs- und Übersetzungsgeschichte oder auch Verwendungsweise in den Blick nehmen. Dies kann allerdings kaum losgelöst von ihren Inhalten, das heißt, ihren Erzählungen und Themen geschehen. Man muss die Geschichten um David oder Johannes den Täufer erst einmal kennen, um entsprechend auch Kunstwerke wie Michelangelos David oder die Johannes-Darstellung in Grünewalds Isenheimer Altar in ihrer Tiefe zu verstehen. Die Josefserzählung von Thomas Mann wird ohne Kenntnis der biblischen Josefs Geschichte kaum umfassend erschlossen werden können. Die abendländische Kulturgeschichte kann über weite Strecken als eine Rezeptionsgeschichte der Bibel betrachtet werden. Aufgabe einer Bibeldidaktik ist es hierbei, zentrale und wirkmächtige Inhalte der Bibel zu bestim-

men, die zu kennen, zum Bildungsgut unserer Kultur zählt. Was muss man über die Bibel wissen, welche repräsentative Auswahl an Texten gilt es zu kennen?

Ein solcher ‚Bildungskanon im Kanon‘ wird durch Lehrpläne oder Kindergottesdienst-Strukturen immer schon gegeben, aber selten reflektiert. Durch die offene Formulierung der Bildungsstandards werden zwar einzelne Texte und Themenfelder nicht mehr *en detail* festgelegt, umso mehr müssen aber ein Schulcurriculum oder eine einzelne Lehrkraft Entscheidungen über die ‚basic needs‘ des Bibelunterrichts treffen. *Mit der Bibel lehren und lernen (Die Bibel als Lehrmedium)*: Man kann es sich in der westlichen Industriegesellschaft kaum vorstellen, dass das Buch der Bücher auch heute noch als Lehrbuch taugt. So wird die Bibel z.B. als Lesebuch in Alphabetisierungskursen in Indonesien eingesetzt. Die Bibel als Lehrmedium hat aber eine lange Tradition. Bildung wurde (und wird) in bestimmten Kreisen des Judentums mit dem Tora-Studium identifiziert. Auch in mittelalterlichen Lateinschulen in Europa wurde anhand der Bibel Sprachlehre von Latein und Griechisch betrieben. Beim Katechismuserlernen oder dem Schulsystem der Franckeschen Stiftungen spielte die Bibel auch als Unterrichtsmedium eine zentrale Rolle. Daneben hat die Bibelübersetzung Luthers in hohem Maße die Herausbildung der deutschen Hochsprache beeinflusst. Die Bibelübersetzung wurde zum Lehrmedium der Spracherziehung. Dies gilt auch heute noch in einem weiteren Sinn, indem durch die Bibel religiöse Sprachkompetenz entwickelt, ja erst ermöglicht wird.

Noch grundsätzlicher gilt, dass gerade auch die mediale Verfasstheit der Bibel Lernprozesse anregt: Die Gattung Parabel zum Beispiel kann zum gleichnishaften Sprechen und Denken führen, die Viergestalt des Evangeliums zur pluriformen Rede von Gott ermutigen, die intertextuelle Bezugnahme des NTs auf die hebräische Bibel die Referenzialität auf Prätexthe Grundlagen. Wir nennen diese Entsprechung zwischen Textmerkmalen und didaktischer Umsetzung die ‚mimetische Bibeldidaktik‘. Nach Grethlein soll die Doppelgestalt des Evangeliums als ‚Übertragungsmedium der personalen Kommunikation und (als) Speichermedium der apersonalen Bücher auch didaktisch zur Entfaltung kommen, was etwa durch einen ‚kommunikative(n) Umgang mit der Bibel‘ als personale Interaktion geschehe. Doch auch jenseits einer eher binnenreligiösen Bildung können mit der Bibel Lernprozesse ausgelöst werden: Das genaue und kritische Bibellesen hat das kritische Denken der europäischen Geistesgeschichte maßgeblich beeinflusst, wie anhand der epochalen Umbrüche von Reformation und Aufklärung unschwer nachvollziehbar ist. Auch heute bergen das ‚prophetisch-kritische‘ sowie das ‚kritisch-utopische‘ Potenzial der biblischen Texte Chancen der kritischen Wahrnehmung der bestehenden Welt, sowie der Entfaltung visionärer Gegenwelten, so dass gerade die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung im Lernprozess akzentuiert werden. Unzweifelhaft hat sich die wissenschaftliche Disziplin der Hermeneutik aus dem Bibelverstehen heraus entwickelt. Die Bedingungen und Möglichkeit der Verstehenslehre wurden anhand der Bibellektüre gewonnen, man denke nur an Vorreiter der Hermeneutik wie Chladenius, Dannhauer oder Schleiermacher. Entsprechend kann durch Lernen mit der Bibel ‚hermeneutische Kompetenz‘ erworben werden, die ermöglicht, ‚das historisch und theologisch exemplarisch Erlernte auf andere Textzeugnisse und Zusammenhänge (zu) übertragen‘. Die Beispiele ließen sich reichlich vermehren, wie etwa Theißen gezeigt hat, der den Beitrag der Bibel sogar umfassend ‚zur Erschließung der Wirklichkeit in Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften‘ reflektiert.

Nicht nur die Inhalte der Bibel werden somit zum Lerngegenstand, vielmehr regt die Bibel auch als Medium Lern- und Bildungsprozesse an. *Durch die Bibel lehren und lernen (Die Bibel als Katalysator umfassenden Lernens)*: ‚Leben zu lernen ist der Endzweck aller Auferziehung‘. Dieses pädagogische Grundbekenntnis Pestalozzis lässt sich ebenso auf die Bibel übertragen. In der Diktion Luthers lautet das so: Die Bibel ‚enthält nicht Lesewort [...], sondern eitel Lebewort [...], die nicht zum speculiren und hoch zu tichten sondern zum leben und thun dargesetzt sind.‘ Das Lernen mit der Bibel erschöpft sich nicht in einer Zur-Kennntnisnahme von Inhalten oder einer medialen Inspiration, sondern schließt auch einen umfassenderen Lernprozess im Blick auf das Selbst- und Weltverständnis ein. Die Beschäftigung mit der Bibel kann dann im gelingenden Fall auch zur Lebensorientierung und -bewältigung im Horizont der Gotteserfahrung beitragen. Bereits das Konzept einer ‚Lebenswelt-hermeneutik‘ reduziert das Verstehen eines Textes nicht auf das Aufdecken einer *intentio auctoris* oder *intentio operis*, die historische oder objektivierende Distanz zwischen dem Gegenstand und dem verstehenden Subjekt schaffen. Verstehen ist nicht bloßes Decodieren eines externen Sinns. Verstehen bedeutet mit Ricoeur vor allem auch ‚Sich verstehen vor dem Text‘. Auf diese Weise kann der Lernprozess mit der Bibel zur veränderten Selbst- und Weltsicht sowie zu neuen Handlungsmöglichkeiten führen.

Lebensbewältigung kann gemäß biblischer Anthropologie und Soziallehre aber kein einzelnes Individuum für sich allein erreichen. Der Mensch ist eingebunden in eine Gemeinschaft mit anderen. Auch die Lernprozesse mit der Bibel vollziehen sich in Gemeinschaft, im kollektiven Erinnern und Orientieren und in der gemeinschaftlichen Suche nach Sinn und Wahrheit. Dies gilt auf unterschiedlichen Ebenen, sei es in kleinen Lerngruppen wie Schulklasse oder Konfirmandengruppe, in Bibelkreisen von Gemeinde und Altenheim, aber ebenso auch auf der Ebene der Wissenschaften an der Universität. Bibeldidaktik kann so gesehen auch einen Beitrag zum ‚Orientierungswissen‘ der Geisteswissenschaften leisten. Lebensorientierung und schon gar -bewältigung schließt im Sinne der biblischen Botschaft jedoch immer schon das ‚extra nos‘ mit ein. Man kann Lebensgewinn nicht ‚machen‘ oder anerziehen. Die grundsätzliche Unverfügbarkeit von gelingenden Lernprozessen kann dann im Blick auf die Bibeldidaktik als Wirken des Heiligen Geistes oder als Geschenk von Hoffnung und Glauben im Lernprozess mit der Bibel beschrieben werden. Wenn biblisches Lernen Identitätsbildung und Lebensbewältigung ermöglicht, dann schließt das deshalb u. E. eine theologische Dimension immer schon mit ein. Erst jetzt, im Prozess der aneignenden Sinnfindung, wird die Bibel zum lebendigen Wort Gottes, das sich vom toten Buchstaben eines vergangenen Kulturguts abhebt. Gleichwohl muss dies nicht bedeuten, dass die Bibeldidaktik erst dann zum Ziel kommt, wenn die ‚Schüler/innen zu Christen‘ werden. Der Lebensgewinn kann auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlicher Reichweite und Graden an Bewusstsein einsetzen. Es ist jedoch die im engeren Sinn theologische Dimension, d.h. die ökumenische Überzeugung, dass die Bibel wirklich bleibend etwas mit Gott zu tun hat, die den Lebensgewinn des biblischen Lernens von jedem anderen Lernen mit Literatur unterscheidet. Die drei Ebenen des biblischen Lernens hängen eng zusammen. Nehmen wir als Beispiel das Erzählen. Die großen ‚Meistererzählungen‘ der Bibel von der Geschichte Gottes mit dem Volk Israel und die Jesusgeschichte ebenso wie kostbare Erzählminiaturen gilt es, zunächst als Bildungsgut kennen zu lernen und etwa mit narratologischen Methoden zu analysieren oder ihren historiographischen Wert als Erinnerungsmedien wahrzunehmen.‘ Das Medium biblischen Erzählens ermöglicht und fördert wiederum

eigene Erzählkompetenz, mit der Vergangenheit erinnert und Gegenwart kommuniziert werden kann. Weil Menschen ‚in Geschichten verstrickt‘ sind (Schapp), brauchen sie Geschichten, um die Welt und sich zu verstehen. Wenn nun die ‚zwei Erzählwelten‘ der Bibel und des Rezipienten aufeinandertreffen und miteinander in Dialog treten, kann ‚narrative Identität‘ entstehen, die Lebensbewältigung ermöglicht, besonders wenn die eigene Lebensgeschichte in den Horizont der biblisch vermittelten Gottesgeschichte eingezeichnet wird.“ (1-6)

Zum Aufbau des Buches schreiben die Herausgebenden: „Der idealtypische *Aufbau eines Artikels* sieht einen einleitenden Abschnitt vor, der zunächst die Relevanzfrage stellt, dann werden fachwissenschaftliche oder auch forschungsgeschichtliche Aspekte beigetragen. Diese münden in fachdidaktisch-methodische Fragestellungen und Anregungen. Ein kleines Literaturverzeichnis schließt den Artikel ab, das ebenfalls eine Mischung aus maßgeblichen und aktuellen Werken der Fachwissenschaft sowie Anregungen für die Unterrichtspraxis bereitstellt. Im *Aufbau des Buches* werden einzelne Aspekte des bibeldidaktischen Dreiecks näher in den Blick genommen, so dass sieben Fokussierungen entstehen. 1. Im Fokus: Geschichte (Entstehungs- und Wirkungsgeschichte) 2. Im Fokus: Inhalte (Texte und Themen) 3. Im Fokus: Gestalten (Personen und Figuren) 4. Im Fokus: Konzepte (Religionsdidaktische Entwürfe) 5. Im Fokus: Methoden (Zugänge und Lernwege) 6. Im Fokus: Lernende und Lesende (Vielfalt der Rezipienten) 7. Im Fokus: Probleme (Zugangs- und Verstehensschwierigkeiten)“ (12). Insgesamt eine äußerst gelungene Werbung für die Chancen zeitgenössischer Bibeldidaktik!

Die Vielgestaltigkeit, von der die Theologie durch ihre Geschichte hindurch bestimmt war und ist, verdeutlicht auf hervorragende Weise das im Verlag Mohr Siebeck UTB (ISBN 3-8252-3579-6) erschienene Lehr- und Studienbuch **Was ist Theologie? Klassische Entwürfe von Paulus bis zur Gegenwart** von Christine Axt-Piscalar: „Der Band arbeitet das charakteristische Profil klassischer Entwürfe der Theologie heraus [...] Zudem führt er in einschlägige Konzeptionen der Philosophie (Platon, Descartes, Kant, Hegel) ein und zeigt, wie diese die Frage nach der Möglichkeit der Gotteserkenntnis und den Bestimmungen vernunftgemäßer Rede von Gott behandeln. Drei themenbezogene Kapitel – zur Kontroverse um das Schriftprinzip, zum Verständnis des Bekenntnisses in den evangelischen Kirchen und zur katholischen Lehre vom Dogma – konturieren ergänzend die spezifisch evangelische Wahrnehmung von Theologie. Die hier gegebene Darstellung verfolgt mitnichten eine umfassende Behandlung der jeweils vorgestellten Entwürfe. Auch deren Einbettung in den zeitgenössischen Wissenschaftsdiskurs und die gesamtkulturelle Situation steht nicht im Fokus des Bemühens. Die Erörterung ist primär an den rein theologischen Grundentscheiden ausgerichtet, durch welche die jeweiligen Entwürfe geprägt sind. Auswahl und Darstellung der verschiedenen Entwürfe sind von dem Anliegen geleitet, an ihnen jeweils grundlegende Fragestellungen deutlich werden zu lassen, die sich für die Wahrnehmung von Theologie ergeben und *bleibend* von Bedeutung sind für die Verständigung darüber, was zu den grundlegenden Aufgaben der Systematischen Theologie, auf die wir uns hier konzentrieren, gehört. Daher ist es in der Behandlung der einzelnen Entwürfe auch nicht um eine möglichst umfassende Darstellung all derjenigen Gesichtspunkte zu tun, die sie zu integrieren versuchen.

Es geht vielmehr um das Zentrum, von dem her sie das eigene Verständnis von Theologie bestimmen und zu einer eigentümlichen Gewichtung in dieser Frage gelangen, die dann freilich auch auf die weitere Entfaltung der einzelnen theologischen

Lehrstücke durchschlägt. Über das jeweilige Verständnis von Theologie erschließt sich ein Zugang zum charakteristischen Profil eines theologischen Entwurfs, was in jeweils wenigen Zügen herausgestellt wird. Dass in die Erörterung auch Entwürfe der Philosophie aufgenommen wurden, ist dadurch bedingt, dass die Philosophie in ihrer Geschichte ausgehend von der Vernunft die Frage nach der Möglichkeit der Gotteserkenntnis und den Bestimmungen wahrer, der Vernunft gemäßen Rede von Gott ausgearbeitet hat und noch ausarbeitet, mit der sie, sei es kritisch, sei es konstruktiv, die Theologie und ihr Selbstverständnis beeinflusst hat bzw. noch beeinflusst. Aus der philosophischen Tradition werden – wiederum nur in Auswahl – solche Argumentationsgänge aufgenommen, denen für die Fragen der Theologie exemplarische Bedeutung zukommt.“ (Vf.)

Neben den 22 klassischen Positionen von Paulus über Luther, Schleiermacher, Troeltsch, Barth und Tillich bis Pannenberg und Rendtorff sind auch die Kapitel I Wie kann von Gott geredet werden?, II Die biblischen Schriften als Reflexionsgestalten der Gotteserfahrung und das Verstehen als genuines Moment des Glaubensvollzugs sowie XXV Zu den Aufgaben der Dogmatik lesenswert. Die Autorin fragt unter anderem zu Recht nach dem Gegenstand der Theologie: Gott, Glaube, Kirche, Christentum? „Ist die Theologie – so fragen wir in einem letzten Gedankengang – überhaupt primär durch denjenigen ‚Gegenstand‘ bestimmt, den wir eingangs mit Luther als ‚Rede von Gott‘ eingeführt haben? Müssen nicht andere Zugangsweisen gewählt werden, um Selbstverständnis und Aufgabe der Theologie zu klären? Wäre hier nicht viel eher auf das christliche Glaubensbewusstsein als Begründungszusammenhang für die Theologie zu rekurrieren? Müsste nicht von vorneherein der Bezug zur Kirche für das Selbstverständnis der Theologie zum Zug gebracht werden? Käme damit nicht – und der Sache angemessener – die Unterscheidung zwischen individuellem Glaubensbewusstsein und auf Gemeinschaft hin ausgerichteter, institutionell verfassender Kirche in den Blick und folglich zugleich die Frage danach auf, was die Theologie eigentlich für beide und nicht zuletzt für den gesellschaftsöffentlichen Diskurs austrägt? Oder ist auch die Perspektive auf die Kirche noch eine verengte, so dass eigentlich das Christentum in Geschichte und Gegenwart und mithin die gesamtgesellschaftliche Bedeutung desselben im Fokus des Selbstverständnisses der Theologie stehen müsste? Hätte die so eingenommene Perspektive nicht den Vorteil, den Prozess der Säkularisierung in den Blick nehmen, damit die gegenwärtige religionskulturelle Gesamtlage besser erfassen und angesichts ihrer die Bedeutung des Christentums für die modernen Gesellschaften behaupten zu können? Kurzum: Müsste sich die Theologie nicht viel eher als Kulturwissenschaft verstehen und exponieren, um so ihren Geltungsanspruch zu behaupten? Sowohl die Vertreter der Auffassung, Gott sei der vornehmliche ‚Gegenstand‘ der Theologie, als auch jene, die das Glaubensbewusstsein, die Kirche bzw. das Christentum in den Fokus rücken, scheinen bei aller Unterschiedlichkeit der Zugangsweise doch klären zu müssen, was denn nun eigentlich die spezifisch christliche Rede von Gott ausmacht, wodurch das christliche Glaubensbewusstsein eigentümlich geprägt ist, was für die Bestimmung der Kirche charakteristisch ist, was das Wesen des Christentums bildet. Das heißt: Sie müssen in irgendeiner Weise den Begriff des Christlichen klären. Dies wird nicht ohne den Rückgang auf Person und Geschichte Jesu Christi erfolgen können, um die in ihm begründete Rede von Gott, den Grund des Glaubensbewusstseins sowie die durch ihn in der Kraft des Heiligen Geistes freigesetzte Wirkungsgeschichte in der Kirche und im Christentum zu verstehen. Dass und inwiefern dieser Bezugspunkt das Selbstverständnis christlicher Theologie in all ihren Va-

rianten geprägt hat, wenn auch unterschiedlich stark und verschiedenartig begriffen – womit etwa auch die konfessionell bestimmte Differenz in der Wahrnehmung der Theologie einhergeht –, davon geben die folgenden Kapitel einen Eindruck.“ (7f.)

In der von Klaus von Stosch im Verlag Ferdinand Schöningh UTB herausgegebenen Reihe „Grundwissen Theologie“ gilt es drei Neuerscheinungen anzuzeigen: Zuerst die systematische Einführung in die Ekklesiologie von Dorothea Sattler mit dem Titel **Kirche(n)** (ISBN 3-8252-3723-3), für die die Autorin folgende methodische, inhaltliche und begriffliche Vorentscheidungen getroffen hat: „(1) Ich betrachte alle Fragen der Ekklesiologie konsequent in ihrem *ökumenischen Kontext*. Dies entspricht der römisch-katholischen theologischen Überzeugung, die Suche nach einer Gestalt der Einheit, die auch auf der institutionellen Ebene sichtbar ist, nicht aufzugeben. Wer ein solches Anliegen hat, muss bei jeder Thematik auch die mögliche Gegenrede der anderen Konfessionsgemeinschaften bedenken. Diese Grundentscheidung bringt es mit sich, dass in Auswahl auch Quellentexte aus der nicht-römisch-katholischen Tradition herangezogen werden, um die Darstellung der konfessionellen Positionen möglichst authentisch zu Wort kommen zu lassen.

(2) Es entspricht einer ökumenischen Ekklesiologie, der Frage nachzugehen, welche Konkretisierungen angesichts der kriteriologischen Funktion der Rechtfertigungslehre für die gesamte Lehre und Praxis der Kirche im Sinne der ‚Gemeinsamen Erklärung zur Rechtfertigungslehre‘ von 1999 möglich sind. Ein entsprechender Versuch wird *soteriologisch ausgerichtet* sein müssen: In der Lehre von der Kirche gilt es zu beachten, dass die von Gott bereitete Erlösung der Schöpfung aus den Fängen der Sünde und des Todes der Grund des christlichen Bekenntnisses ist, dessen Glaubwürdigkeit von der Gestalt der Gemeinschaft abhängig ist, die ihr Sein als Dienst des Zeugnisses für Jesus Christus versteht. (3) Jede römisch-katholische Ekklesiologie hat *biblisch orientiert* zu sein. Unter den Vorzeichen der Ökumene bekommt die Frage nach dem Verhältnis von Schrift und Tradition in den Kontroversfragen nochmals eigene Bedeutung. Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Analyse der mit Hilfe der exegetischen Methoden zu rekonstruierenden Genese kirchlicher Existenzformen für die Geltung derselben hat. Sind beispielsweise immer die späteren Formen der Ämter diejenigen, die auf Zukunft hin verbindlich sind, weil sie sich von früher Zeit an bewährt haben? Oder bedarf es immer wieder der Erinnerung an den charismatischen Ursprung der christlichen Bekenntnisgemeinschaft? Bereits der Erkenntnisgewinn über die Geschichte der Kirche in der biblischen Epoche ist von konfessionellen Interessen mitbestimmt. Vor diesem Hintergrund ist in dieser Studie kaum mehr zu leisten als ein erster Einblick in die Diskussionslage. Dabei soll auch der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der Begriff der Kirche zwar sprachgeschichtlich mit der Rede von Jesus Christus als dem Kyrios verbunden ist, das griechische Kyrios jedoch als Übersetzung des hebräischen Adonai auf den alttestamentlich überlieferten Gottesnamen JHWH verweist. Bereits solche Beobachtungen legen es nahe, die biblische Begründung der Kirche nicht allein neutestamentlich vorzunehmen. Die neutestamentliche Kirche übernimmt Merkmale der alttestamentlich bezeugten jüdischen Tradition auch auf der institutionellen Ebene.

(4) Es entspricht einer ökumenischen Ekklesiologie, phänomenologisch offen zu sein; sie tritt im Ansatz *deskriptiv und nicht normativ* an die Wirklichkeit heran. In der ökumenischen Hermeneutik insbesondere bei den Ämterlehren wird das Votum formuliert, auch ‚via empirica‘ – auf dem Weg der Erfahrung – Einsichten zu gewinnen. Wäre es theologisch nicht möglich, Ämter, die sich geistlich bewährt haben, in einem

geistlichen Urteil als vom Heiligen Geist begründet zu erklären? Diese Frage stellt Walter Kasper im Kontext der ökumenischen Kontroverse um die Frage der apostolischen Sukzession. Die empirische Sozialforschung hat die Kirche(n) lange schon als einen interessanten Bereich entdeckt. Die Frage, welche Erkenntnisse aus solchen Analysen zu gewinnen sind, wird unterschiedlich beantwortet: Die einen weisen darauf hin, dass auch ein mit den Mitteln der Empirie erzielter Forschungsertrag nicht interessellos konzipiert wird; die anderen erachten eine stärkere Ausrichtung an den Fakten beispielsweise in der Analyse kirchennaher oder kirchenferner Milieus für unabdingbar. (5) Leitende Perspektiven gewinnt die neuere römisch-katholische Ekklesiologie aus den *Aussagen des 2. Vatikanischen Konzils (1962/65)*.

In jüngerer Zeit ist das Erfordernis immer stärker hervorgetreten, an dieses Ereignis wirksam zu erinnern und wichtige Anliegen der Dokumente erneut bewusst werden zu lassen. Im Blick auf das römisch-katholische Kirchenverständnis hat dieses Konzil wichtige Akzente gesetzt, die für die Zukunft von hoher Bedeutung sind: Der Blick der Konzilsversammlung richtet sich auf die Welt von heute, die bestimmt ist von den Zeichen der gegenwärtigen Zeit: Suche nach Freiheit und Autonomie auch in Fragen der Religion; Bestreben, die liturgischen Handlungen ihrem Sinn nach zu verstehen; Achtung der Offenbarung Gottes in der gesamten Schöpfung – auch außerhalb der Grenzen der verfassten römisch-katholischen Kirche. Von diesen Herausforderungen ausgehend, sind die Aufgaben der Kirche neu zu bestimmen. Der Taufe wird in ekklesialer Hinsicht große Aufmerksamkeit geschenkt. Alle Dienste in der Kirche sind der Verkündigung des Evangeliums zugeordnet. Das Konzil kann somit als Grundlage einer Ekklesiologie gelten, die mit großer Achtung vor dem Wirken Gottes in seinem Heiligen Geist die Grenzen der Kirche nicht eng zieht. (6) Bei der Suche nach Partnerschaften wähle ich in der vorliegenden Studie die *Nähe zur Praktischen Theologie*. Die Disziplinen dieser Fächergruppe (Liturgiewissenschaft, Pastoraltheologie, Kirchenrecht, Religionspädagogik) sind mit der Reflexion der Handlungsformen im Raum der Kirchen befasst. Wer das Sein der Kirche als Dienst an der Verkündigung Jesu Christi versteht, wird dem Geschehen, dem Handeln, einen großen Stellenwert einräumen. (7) *Begrifflich* unterscheide ich zwischen der *Kirche* (ihr Wesen im Sinne des Glaubensbekenntnisses: die eine, heilige, katholische und apostolische Kirche) und den *Kirchen* (das Erscheinungsbild, die konfessionell geprägte Kirchenwirklichkeit in Achtung der Selbstbezeichnung der besprochenen kirchlichen Gemeinschaften). Das als Titel gewählte und in einzelnen Zusammenhängen verwendete Kunstwort *Kirche(n)* erinnert beständig an die offene Frage: Darf nur eine der historisch gewordenen, in Zeit und Geschichte konkret existierenden Kirchentümer für sich beanspruchen, Kirche im eigentlichen Sinn zu sein?“ (22ff.)

Sodann das die Kerngedanken der reformatorischen Theologie würdigende und in ein katholisches Konzept integrierende Buch **Gnade** von Jürgen Werbick (ISBN 3-8252-3842-1). Seine Ausgangsfrage lautet: „Wie soll man da theologisch von Gnade reden, ohne sich dafür von vornherein die Etikettierung ‚hilflos-folgenloser Gutmenschen-Sprech‘ einzufangen? Hält das theologische Sprechen von Gnade die Menschen nicht abhängig und weinerlich, statt sie zur nötigen Härte und Entschlossenheit herauszufordern? Bietet sie ihnen nicht einen billigen Trost im Scheitern und Zurückbleiben, wo es darauf ankäme, letzte Reserven zu mobilisieren? Macht sie ihnen nicht weiß, es käme doch nicht entscheidend auf ihre Leistung, sondern eben auf Gottes Gnade an –, so dass dann der letzte Einsatz fehlt, der die schlimmen Dinge vielleicht noch ändern könnte? Diese Fragen problematisieren das

Sprechen von Gnade nach unterschiedlichen Richtungen. Sie sind alles andere als rhetorisch. Wir werden sie mitnehmen und ernstnehmen müssen, wenn wir uns in Geschichte und Systematik der Gnadenlehre hineinarbeiten, damit das theologische Reden von Gnade nicht in die gesellschaftliche Belanglosigkeit verführt. Wie also von Gnade sprechen in einer Zeit, in der man aus der Not der Gnadenlosigkeit eine Tugend macht, *die* Tugend vielleicht, die heute am meisten vonnöten ist; in einer Zeit, da man allenfalls noch die in den höheren Sphären beheimateten großen Künstler *begnadet* nennt?“ (8f.)

Im Schlusskapitel „Menschen-Gaben, Gottes-Gabe: Geschichte einer Herausforderung“ fasst der Autor zusammen: *„In der Gnade gibt Gott sich selbst durch seinen Heiligen Geist, der die Menschen zum Aufbruch in die Gottesherrschaft bewegt und inspiriert. Wie der Gottesgeist den Menschen an Gottes Wirklichkeit teilhaben lässt, das kann gnadentheologisch erläutert werden, indem man sich auf sozialwissenschaftliche und philosophische Gabe-Diskurse bezieht: Menschsein bedeutet danach nicht einfach Selbstursprünglichkeit, sondern Sich-gegeben-Werden in Gabe-Verhältnissen, in denen Menschen Aufmerksamkeit und Würdigung erfahren und selbst dafür geöffnet werden, Aufmerksamkeit und Würdigung zu gewähren. Die Gnadentheologie versucht, das Anteil-Gewinnen an solchen Gabe-Verhältnissen als Teilnehmendürfen an Gottes Selbstgabe auszulegen.“* (140)

Besonders lesenswert ist unter anderem auch der letzte Abschnitt „Die Gabe des guten Weges – und die Rechtleitung“: Gnade als Gabe: „So viele Gabe-Erfahrungen und Gabe-Geschichten drängen zu dem Missverständnis, die Gabe, um die es hier geht, würde es einem im Leben leichter oder billiger machen. Eine Gabe, die mir etwas erspart, die substituiert, was mir schwer fiel: schon Kant hatte gegen die Neigung polemisiert, eher ein Günstling sein zu wollen, der von milden Gaben lebt, als ein Mensch, der sein Leben ändert. Das Luther-Missverständnis, das dieses Bild mit gemalt hat, macht sich an der Formel der ‚billigen Gnade‘ fest. *Dietrich Bonhoeffer* greift sie auf und attackiert sie als die Ausrede, die sie immer schon war, als eine Verführung, die das Christentum in seiner äußersten Herausforderung belanglos und wehrlos zu machen droht: ‚Billige Gnade ist der Todfeind unserer Kirche. Unser Kampf geht heute um die teure Gnade.‘ Gnade als ‚Schleuderware‘, ‚ohne Preis, ohne Kosten‘, die Mühelosigkeit eines religiösen Lebens, in dem einem zuzufallen scheint, was das Leben gelingen und zu seiner Fülle kommen lässt: So mag man es sehen, wenn die Gnade im Sinne einer geglaubten, immer richtigen Lehre ‚angenommen‘ wird: Die Sünde wird vergeben, nachdem sie begangen wurde; Gott liebt mich, so wie ich bin – ich kann mich zurücklehnen. Bonhoeffers bitterer Kommentar: ‚Billige Gnade ist die Gnade, die wir mit uns selbst haben‘: mit der ich mir selbst den General-Pardon zubillige, es sei doch alles nicht so schlimm. Bonhoeffers Widerspruch will nicht bestreiten, dass Gott immer wieder neu vergibt, dass er uns schenkt, was ein Leben in Fülle ausmacht.

Er widerspricht der Versuchung, Gottes Ja als Beruhigung statt als Herausforderung zu hören. Deshalb Bonhoeffers provokante Rede von der teuren Gnade: ‚Teure Gnade ist der verborgene Schatz im Acker, um dessentwillen der Mensch hinget und mit Freuden alles verkauft, was er hatte; die köstliche Perle, für deren Preis der Kaufmann alle seine Güter dahingibt; die Königsherrschaft Christi, um derentwillen sich der Mensch das Auge ausreißt, das ihn ärgert, der Ruf Christi, auf den hin der Jünger seine Netze verlässt und nachfolgt. Teure Gnade ist das Evangelium, das immer wieder gesucht, die Gabe, um die gebeten, die Tür, an die angeklopft werden

muss. Teuer ist sie, weil sie in die Nachfolge ruft, Gnade ist sie, weil sie in die Nachfolge *Jesu Christi* ruft'. Eine Gabe, die den ganzen Menschen anfordert, sie zu empfangen und zu leben; teure Gnade, weil sie Gottes Selbsthingabe ist, die – so verlangt es die Liebe – nur in Selbsthingabe empfangen werden kann. Bonhoeffers Widerspruch gegen ein bequemes Christentum hat an Aktualität nichts verloren. Er führt unmittelbar in unsere Weltsituation hinein – und nicht zuletzt in die Situation eines spannungsreich herausfordernden Miteinanders der Religionen. Die Botschaft vom barmherzigen Gott, der sein Volk *gerade deshalb* auf die Tora verpflichtet, weil sie der Weg ist, Barmherzigkeit zu erleben und zu finden, ist den Christen von den Zeugen Israels mit Nachdruck in die Bibel geschrieben.

Und so wird sie ihnen auch vom Koran bezeugt, dessen Suren fast ausnahmslos vom barmherzigen Gott sprechen. Der Koran kennt keine ‚starke‘ Soteriologie mit einer Heilsgeschichte, in der sich Gottes Barmherzigkeit ein für alle Mal als siegreich erwiesen hätte. Aber nichts ist für ihn klarer als dies: Das Lob der Gläubigen darf ‚dem Erbarmer, dem Barmherzigen‘ gelten, der zum Verzeihen bereit ist; und an ihn darf sich die Bitte richten: ‚Führe uns den geraden Weg, den Weg derer, die Du begnadet hast, die nicht dem Zorn verfallen und nicht irregehen‘ (Sure 1:2-6). Der Name *Erbarmer* kommt ihm in Wahrheit zu; sein Erbarmen umfasst und umgreift alles (vgl. Sure 7:156); und es geht aus seinem Innersten hervor – wie im Alten Testament wird es mit dem Wortstamm *rhm* angesprochen. Mehrfach begegnet im Koran die Zuordnung Barmherzigkeit und Rechtleitung: Gott erbarmt sich seiner Gläubigen gerade darin, dass er es ihnen ermöglicht, den guten Weg zu gehen und ihnen dabei nahe ist, sie geleitet, so dass sie ihn – sich selbst – nicht verfehlen und für ihr Inneres Heilung finden (vgl. Suren 10:57; 31:3; vgl. 41:44). Dass die Gnade des Korans selbst und der Nähe Gottes, der dem Menschen ‚näher [ist] als die Halsschlagader‘ (Sure 50:16), gerade darin und dazu gegeben ist, dass der Mensch vom ‚Weg Gottes‘ nicht abirrt (vgl. Sure 31:6), ist auch biblisch ein bekanntes Motiv; christologisch zentriert begegnet es in Joh 14,6, wo der johanneische Christus sich selbst als das Geschenk des heilsamen Wegs in Wahrheit zum Leben und zum Vater bezeichnet, den die ihm Nachfolgenden durch ihn finden und gehen können. Der Koran bringt nachdrücklicher vielleicht als das Neue Testament, aber durchaus in der Spur des Alten die Konkretheit der einzelnen Schritte dieses Weges Gottes zur Sprache: Nur wer sich an das im Koran (oder auch schon in der Tora) Vorgezeichnete hält, verliert nicht die Orientierung, geht in den vielfältigen Entscheidungssituationen des Lebens nicht in die Irre. Das westliche Selbstbestimmungsideal trägt dazu bei, die Konkretheit der Wegweisungen als heteronome Einengung zu beargwöhnen. Damit gerät womöglich die in Zeiten weltraumgestützter elektronischer Orientierungssysteme fremd gewordene Erfahrung in den Schatten, wie wohltuend, ja rettend es sein kann, durch richtige Wegweisung davor bewahrt zu werden, sich heillos zu verirren.

Aber ist diese Glaubens-Erfahrung nicht doch elementar gemeinsames Erbe der abrahamitischen Religionen: die Dankbarkeit darüber, dass es im Wirrwarr der Verheißungen und Ausweglosigkeiten Wegweisungen zu einem Leben in Fülle gibt, die es nicht ersparen, sich über den eigenen Weg Rechenschaft zu geben und den gewiesenen Weg in eigener Verantwortung zu gehen, die ihn aber überhaupt erst als Verheißung wahrnehmbar machen? Der ‚Weg Gottes‘, der Weg der Christusnachfolge: sie sind Gnadengabe. Und der sie gegeben hat, bleibt in seiner Wegleitung nahe, kommt den Menschen in jenem guten Geist nahe, der die ‚teure Gnade‘ der Nachfolge mitteilt, sie aber nicht zur hoffnungslosen Überforderung werden lässt. Gnade ist

die Gabe der verheißungsvollen Herausforderung auf Leben und Tod – zu einem Leben in Fülle. Bibel und Koran bezeugen den Ernst wie die Verheißung dieser Herausforderung auf je ihre Weise, damit man den Entscheidungen nicht aus dem Weg geht, in denen man Gottes Herausforderung treu bleiben muss. Ob diese Entscheidungen immer da zu treffen sind und ob sie so ausfallen müssen, wie das die religiösen Überlieferungen geltend machen, steht auf einem anderen Blatt.“ (158ff.)

Der dritte Band widmet sich der Frage, wie Gott angesichts des Leidens auf der Welt gut und allmächtig sein kann. Er stammt von Klaus von Stosch und trägt den Titel **Theodizee** (ISBN 3-8252-3867-4). Der Autor eröffnet sein kompaktes Studienbuch mit folgenden einführenden Gedanken: „*Mit Theodizee ist eine Rechtfertigung des Glaubens an einen guten, allmächtigen und allwissenden Gott angesichts offenkundig sinnlosen Leidens in der Welt gemeint. Auch wenn viele Theologinnen und Theologen in der Gegenwart vor der Aufgabe einer Theodizee zurückschrecken, ist sie angesichts der Tatsache, dass das Theodizeeproblem längst zur wichtigsten Grundlage des Atheismus geworden ist, für eine Verantwortung des Glaubens vor der Vernunft unerlässlich. Zu unterscheiden ist dabei das durch Naturgesetze verursachte Übel (malum physicum) und das durch menschliche Willensfreiheit verursachte Übel (malum morale), so dass eine Theodizee sowohl von der Existenz der Naturgesetze als auch der Existenz menschlicher Willensfreiheit her entwickelt werden muss.* Zusammengesetzt ist der Begriff der Theodizee aus den beiden griechischen Wörtern *theos* (Gott) und *dike* (Gerechtigkeit). Dadurch könnte man meinen, dass es in der Theodizee darum geht, die Gerechtigkeit Gottes zu erweisen und Gott dem Gerichtshof der Vernunft zu unterwerfen, wie bereits Martin Luther (1483-1546) geargwöhnt hat. Und sicher ist Theodizee immer wieder genau so verstanden worden. Deshalb ist es wichtig zu betonen, dass es der Theodizee zumindest in der Gegenwart ausschließlich um die Rechtfertigung des *Glaubens* an Gott geht, nicht aber um die Rechtfertigung Gottes selbst. Gott hat unsere Rechtfertigung nicht nötig, wohl aber der Glaube an ihn. Diese Notwendigkeit der Rechtfertigung des Glaubens entsteht durch einen offenkundigen Widerspruch, der den Kern des in der Theodizee bearbeiteten Problems ausmacht. Dieser Widerspruch entsteht durch die Eigenschaften Gottes der Allmacht, Allgüte und Allwissenheit und der Tatsache sinnlosen Leidens in der Welt. Durch die Bezeichnung des Leidens als sinnlos oder seine Kennzeichnung als Übel soll deutlich gemacht werden, dass es nicht um Leiden geht, die leicht in einen Sinnzusammenhang zu integrieren sind. Denn wir alle kennen schmerzbringende Ereignisse, die einen tieferen Sinn in sich bergen. So wird wohl kaum ein Mensch bestreiten, dass manche Schmerzen eine sinnvolle Warnfunktion erfüllen und dass bestimmte Kinderkrankheiten gut für die Entwicklung des menschlichen Organismus sein können.

Von daher gibt es durchaus sinnvolle Leiden – etwa das Leiden des Lernens vor einer Klausur, das dann durch eine gute Note belohnt wird und einem das gute Gefühl gibt, etwas geleistet zu haben. Andererseits gibt es aber auch Schmerzen und Leiden, die keinem höheren Zweck dienen und die aus moralischer Perspektive eigentlich nicht existieren sollten – etwa das Leiden und Sterben unschuldiger Kleinkinder und Babys. Zumindest diese Formen des Leidens stellen sowohl die logische Widerspruchsfreiheit als auch die Plausibilität des Glaubens an einen allgütigen und allmächtigen Gott massiv in Frage. Und nur solche Formen des Leidens will ich als Übel bezeichnen und nur solche Formen des Leidens werfen das Problem der Theodizee auf. Seit *Gottfried Wilhelm Leibniz* (1646-1716), der den Begriff der Theodizee

wie kein anderer geprägt hat, ist es in der Theologie üblich geworden, drei Formen des Übels zu unterscheiden: das metaphysische *Übel* (*malum metaphysicum*), das natürliche Übel (*malum physicum*) und das moralische Übel (*malum morale*). Als metaphysisches Übel bezeichnet man die menschliche Unvollkommenheit und Endlichkeit. Sie stellt allerdings insofern kein großes Problem dar, als etwas Erschaffenes und von Gott Verschiedenes notwendigerweise unvollkommen sein muss. Erst die Verschiedenheit der Schöpfung ermöglicht ihr Freiheit und einen eigenen Stand vor Gott. Zudem dürfte die Endlichkeit des Menschen gerade angesichts der Begrenztheit und Unvollkommenheit der Welt eine große Gnade Gottes sein – wie wir weiter unten noch genauer überlegen werden. Eine eigene Auseinandersetzung mit dem metaphysischen Übel erscheint mir deshalb als verzichtbar.

Dagegen werden wir uns in diesem Buch ausführlich mit dem moralischen und dem natürlichen Übel auseinandersetzen. Das moralische Übel meint Formen des Leidens, die absichtlich durch Menschen verursacht wurden und daher auf menschliche Freiheitsverfehlungen zurückgehen. Als natürliches Übel bezeichnet man Übel, die aus den Naturgesetzen resultieren. So wäre also beispielsweise ein Mord ein moralisches Übel, während ein Tod in Folge einer Naturkatastrophe ein natürliches Übel ist. Gerade angesichts der Umweltzerstörung durch Menschen ist es freilich gerade heute oft schwierig, im Einzelfall genau zu bestimmen, um welche Form des Übels es sich handelt. Ist ein durch den Treibhauseffekt verursachter Sturm nun ein *malum physicum* oder ein *malum morale*? Für die Theodizee bleibt trotz solcher Abgrenzungsprobleme im Einzelnen die Grundunterscheidung zwischen diesen beiden Formen des Übels dennoch sinnvoll, weil sie verdeutlicht, dass es Übel bzw. Anteile des Übels gibt, die direkt auf die menschliche Freiheit zurückgehen und solche, die durch Naturgesetze bzw. christlich gesprochen, durch die göttliche Schöpfungsordnung verursacht sind.“(7ff.) Zum Aufbau des Buches schreibt der Verfasser: „In dem vorliegenden Lehrbuch will ich deshalb in einem ersten Schritt die klassischen Wege zur Auflösung der Widerspruchsproblematik nachzeichnen (1. und 2.), um dann in der oben angedeuteten Weise die *natural law defense* (3.) und die *free will defense* (4. und 5.) zu präsentieren. Nach dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit argumentativen Formen der Theodizee werde ich in einem weiteren Schritt die dabei gefundene Behandlungsweise in Beziehung zum Anliegen praktisch-authentischer Theodizee setzen und so Wege zur Plausibilisierung des Gottesglaubens angesichts des Leidens in der Welt zu finden suchen, die dem gegenwärtigen Diskussionsstand Rechnung tragen (6.). Der Durchgang durch die verschiedenen Spielarten der Theodizee wird verdeutlichen, dass Theodizee nur dann zu überzeugen vermag, wenn sie in eine leidempfindliche Rede vom Handeln Gottes eingebettet ist, so dass auch das Verhältnis von Theodizee und der Bezeugung des Handelns Gottes in dieser Welt eines eigenen Reflexionsgangs bedarf (7.). Abgerundet wird dieses Lehrbuch durch einen kurzen Blick auf den Umgang mit Leid in anderen Religionen, weil die Frage nach dem Leid ein alle Religionen gleichermaßen betreffendes Problem darstellt (8.).“ (15f.) Drei kompakte Einführungen in zentrale theologische Themen!

Passend zu letzterer empfiehlt sich die Lektüre des von Werner Schüßler und Marc Röbel im LIT Verlag (ISBN3-643-11992-6) in der Reihe „Herausforderung Theodizee. Transdisziplinäre Studien“ herausgegebenen Sammelbandes **HIOB – transdisziplinär. Seine Bedeutung in Theologie und Philosophie, Kunst und Literatur, Lebenspraxis und Spiritualität**. In ihrem Vorwort skizzieren die Herausgeber ihr Projekt wie folgt: „Nicht nur Theologen haben sich seit alters her durch die Gestalt

des biblischen Hiob herausgefordert gefühlt und darauf mit den verschiedensten Deutungen und Interpretationen geantwortet, auch Philosophen sahen ihr Denken in Bezug auf die sog. Theodizeefrage in dieser Figur geradezu gespiegelt. Dabei ging es nicht immer um ein authentisches Bild der biblischen Hiob-Gestalt, sondern nicht selten auch um eigene Projektionen, was wiederum verständlich macht, dass Hiob auch eine interessante Figur für den Psychologen darstellt. In der bildenden Kunst, in der Musik, im Film und in der Literatur wurden Motive des Hiobbuches und die Hiob-Gestalt immer wieder künstlerisch bzw. literarisch umgesetzt, und Hiob bietet auch Anknüpfungspunkte für den lebenspraktischen Umgang mit Unheil und Bösem wie auch wichtige Impulse für eine gelebte Spiritualität.

Mit der Gestalt des biblischen Hiob und dem sich darin ausdrückenden Grundproblem menschlicher Existenz wird man nicht fertig, weder theoretisch noch praktisch. Hiob wird auch in Zukunft anregen zu erneuten Auseinandersetzungen auf all den schon genannten Gebieten. Von daher wird auch verständlich, dass er eine Mystikerin wie Simone Weil, aber auch einen radikalen Skeptiker wie den rumänischen Dichter-Philosophen Emil M. Cioran nicht mehr losgelassen hat. In seiner jüngst erschienenen Schrift ‚Hiob. Im Räderwerk des Bösen‘ (Leipzig 2012) schreibt der Alttestamentler Rüdiger Lux zu Recht: ‚Die umfassende Erarbeitung einer Rezeptionsgeschichte des Hiobbuches von der Antike bis zur Gegenwart in Literatur, Malerei, Musik, Philosophie und Theologie ist eine Aufgabe, die nicht mehr von einem Einzelnen zu leisten ist, sondern nur noch als interdisziplinäres Forschungsprojekt angegangen werden kann.‘ (284) Zu den ersten Schritten in dieser Richtung, die in jüngster Zeit von verschiedener Seite unternommen wurden, gehört auch der vorliegende Sammelband.“ (5f.) Unter anderem lesenswert sind die Beiträge von Hans-Gerd Janssen „Hiobs Fragen und die Antworten der Theologie“, Reinhold Zwick „Hiob im Kino. Die Theodizeefrage im Spiegel aktueller Filmkomödien“ und Georg Langenhorst „Nachts hat mich euer Gott gequält. Hiob-Motive in der Lyrik des 20. Jahrhunderts“.

Dem Ort der Rede von der Seele in den biblischen Traditionen und in den Reflexionstraditionen der Philosophie spüren die Beiträge in dem von Bernd Janowski und Christoph Schwöbel in der Neukirchener Verlagsanstalt (ISBN 3-7887-2649-2) herausgegebenen Band **Gott – Seele – Welt. Interdisziplinäre Beiträge zur Rede von der Seele** nach. In ihrer grundlegenden Einleitung „Die Seele im interdisziplinären Gespräch“ schreiben die Herausgeber: „‚Whatever happened to the soul?‘ – Was ist bloß mit der Seele geschehen? So lautete vor einer Reihe von Jahren der Titel eines Aufsatzbandes, der dem Versuch gewidmet war, eine größere Resonanz zwischen den naturwissenschaftlichen und christlich-theologischen Zugängen zum Verständnis des Menschseins zu eröffnen. Die Titelfrage sollte andeuten, dass es jedenfalls nicht der Begriff der Seele und das von ihm Bezeichnete, was immer es sei, sind, die einen fruchtbaren Überschneidungsbereich zwischen naturwissenschaftlicher Forschung und theologischer Reflexion eröffnen. Stattdessen müsse in einem viel umfassenderen Sinne nach Anknüpfungspunkten für den kommunikativen Austausch gesucht werden.

In der Tat dokumentiert die Geschichte des Begriffs der Seele in der Neuzeit eine Serie von Verabschiedungen und Marginalisierungen, die auf den ersten Blick kaum eine Basis für einen fruchtbaren Austausch zwischen den Wissenschaften und zwischen Wissenschaft und Religion übrig zu lassen scheinen. Mit der Verabschiedung der rationalen Psychologie, wie sie Christian Wolff als Gegenüber zu *psychologia*

empirica entworfen hatte, durch die Transzendentalphilosophie Kants und seiner Nachfolger schien der Begriff der Seele in der theoretischen Philosophie die Grundlage und damit auch seine Fundierungsfunktion zu verlieren, die in der einen oder anderen Weise durch den Begriff der Subjektivität oder des Selbstbewusstseins übernommen wurde. Die Anstöße des 18. Jahrhunderts zur Verabschiedung des Seelenbegriffs werden dann im 19. Jahrhundert Programm.

Die Wissenschaften vom Menschen können dem Begriff der Seele keinen wissenschaftlich verifizierbaren Gehalt zuweisen, der ihr eine Funktion in der wissenschaftlichen Theoriebildung geben könnte. Für die Medizin, die sich neu konstituierende Anthropologie und gerade für die wissenschaftliche Psychologie scheint die (ursprünglich materialistisch gemeinte) Devise Friedrich Albert Langes ‚Psychologie ohne Seele‘ geradezu die Geschäftsgrundlage bereitzustellen. Im 20. Jahrhundert schließlich vollzieht sich eine parallele Verabschiedung in der evangelischen Theologie, die auf breiter Front vor allem im Bereich der Eschatologie die als problematisch erachtete Annahme einer Unsterblichkeit der Seele zurückweist und damit für den Begriff der Seele keinen richtigen Ort mehr zu finden scheint. An exegetischen Gründen für die Ablehnung eines Begriffs der Seele im Sinne des Lehramts der römisch-katholischen Kirche hatte es auf Seiten der evangelischen Theologie nie gefehlt, und so erhält, so scheint es, nur noch die Praktische Theologie den Namen der Seele in einer Disziplin wie der Seelsorgelehre. Allerdings lehrt die Geistesgeschichte, dass das Meiste endgültig Verabschiedete schließlich dann doch in der einen oder anderen Form wiederkehrt, nicht nur als Zombies des intellektuellen Fortschritts, sondern durchaus mit neuem, vitalem Problempotential. Eine solche, gleichsam indirekte Rückkehr der Seelenproblematik lässt sich an der Geschichte der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts aufweisen, die klassische Themen der Seelenproblematik – die Verbindung zur Leiblichkeit, die Thematisierung der affektiven Gestimmtheit einer Person im Medium des stets nur perspektivisch zu erfassenden inneren Erlebens und die Identitätsproblematik – größtenteils unter anderen Begrifflichkeiten wieder aufnimmt. Ebenso gibt es genug Beispiele dafür, dass an den Rand gedrängte Problemlagen schnell wieder das Zentrum des Interesses der Wissenschaften besetzen können: Die Philosophie der Affekte, der Emotionen und der Leiblichkeit sind dafür aufschlussreiche Beispiele aus den jüngsten intellektuellen Debatten am Beginn des 21. Jahrhunderts.

Was um Gottes willen ist bloß mit der Seele passiert? Das lässt sich allerdings auch fragen angesichts der Renaissance der Rede von der Seele im Kontext der pluriformen Spiritualitäten, deren Florieren zur Revitalisierung des religiösen Interesses am Anfang des 21. Jahrhunderts zu gehören scheint. Die Sehnsucht nach spiritueller Erfahrung ist in einer Hinsicht sicher ein Reflex auf eine als Entfremdung erlebte Alltagswelt, in der hochtechnisierte Kommunikationsmittel uns personale Kommunikation vermissen lassen und die Ökonomisierung der Alltagswelt alles, was nicht der Marktlogik von Angebot und Nachfrage und dem ihr zugrundeliegenden Bild des Menschen als *homo competitor* entspricht, als abständig erscheinen lässt. Entfremdungserfahrungen produzieren Beheimatungswünsche. Und so taucht die Rede von der Seele wieder auf als Chiffre für das in unserer Alltagswelt Verlorene, als undeutliches Sinnbild für Zeiten der Entlastung und Orte des Bei-sich-selbst-Seins. Wir wünschen uns, ‚die Seele baumeln zu lassen‘, ohne genau sagen zu können, was es ist, was da in einer nicht gezielten Bewegung ist – oder wer die durch Übernutzung abgegriffene Wendung erfunden hat: Tucholsky oder Kästner, die jeweils Ähnliches

formulieren, oder doch die Werbeindustrie, die geschickt in unsere mehr oder weniger verborgenen Sehnsüchte gegriffen und ihr einen wegen seiner Undeutlichkeit allseitig verwendungsfähigen Ausdruck verliehen hat? So vage die sich hier ausdrückenden spirituellen Sehnsüchte nach Seelenfrieden in einer als seelenlos und friedlos empfundenen Welt sein mögen, so deutlich ist doch auch die Anfrage an die Theologie in ihnen zu spüren, ob sie zu einer Klärung einen Beitrag leistet, die Gott, die Seele und die Welt wieder ins Verhältnis setzen könnte – und sei es nur als Angebot zur Selbstaufklärung der spirituellen Bedürfnislagen, die nur allzu leicht von den Anbietern auf dem Markt der spirituellen Güter, Waren und Dienstleistungen als Nachfrage nach ihrem Produkt interpretiert wird.

Die Verabschiedung der Seele im Bereich des wissenschaftlichen Diskurses und ihr Wiederauftauchen im Kontext des Befindlichkeitsdiskurses, der nach spiritueller Erlösung sucht, sind Oberflächenphänomene, die eine genauere Befragung verdienen. War es wirklich so, dass eine klare und distinkte Idee von der Seele durch die Transzendentalphilosophie im Bereich theoretischer Reflexion und durch die empirische Psychologie im Bereich praktischen Wissens verabschiedet wurde? Ein Blick in die Begriffsgeschichte zerstört den Eindruck eines klaren Übergangs. Wovon wird Abschied genommen? Was wird marginalisiert? In der christlichen Theologie zeigt sich die Rede von der Seele als Begegnungsstätte der biblischen Traditionen mit den philosophischen und weltanschaulichen Interessen und Prägungen der die Bibel Lesenden und im Gottesdienst als Schrift Gebrauchenden, die allerdings selten zu einer fest definierten lehrmäßigen Synthese führt. Im Zuge der Rezeption der platonischen Vorstellung einer intelligiblen, rationalen und unsterblichen Seele in der Alten Kirche kommt es zu Debatten über die Vereinbarkeit dieser Vorstellung mit dem christlichen Schöpfungsglauben. Die Vorstellung einer Präexistenz der Einzelseele, die ihre Verbindung mit einem individuellen Menschen zu einer Seelenwanderung machen würde, wird schon auf dem 11. Konzil von Konstantinopel im Jahr 403 ausgeschlossen (DH 403). Wird die Seele dann durch Zeugung und Empfängnis von Generation zu Generation weitergegeben (eine Vorstellung, zu der Luther später neigte) oder mit dem Beginn des Lebens für jeden Menschen neu geschaffen (wie das römische Lehramt [DH 365] feststellt)? Wie stellt sich die Verbindung der Seele zum Leib dar, wenn sie, wie bei Augustin, mit den göttlichen Prädikaten der Unkörperlichkeit und so Unteilbarkeit und Unausgedehntheit ausgestattet gedacht und geglaubt wird? Wie verhalten sich diese Akzente zu der im Rahmen der hochmittelalterlichen Aristotelesrezeption etwa bei Thomas von Aquin (Sth I q 75) dominant werdenden Vorstellung der Seele als der *forma corporis*, die auch auf dem Konzil von Vienne vom Lehramt als verbindlich festgestellt wird? Ist diese Vorstellung mit der Unsterblichkeit der Seele kompatibel (wie Thomas lehrt) oder inkompatibel (wie der durch seinen Esel bekannte Neuaristoteliker Johannes Buridan meinte)? Das Lehramt erklärt auf dem V. Laterankonzil die von Thomas vertretene Auffassung als verbindlich (DH 1440).

Mit den reformatorischen Traditionen wird diese Situation noch einmal komplexer. Luther kontextualisiert die philosophischen Fragen im Rahmen einer explizit theologischen Anthropologie, die an den coram-Relationen des Verhältnisses des Menschen zu Gott, zur Welt und zu sich selbst orientiert ist, und relativiert dadurch die dualistischen Konstellationen der philosophischen Theorien. Calvin kehrt stärker zum platonischen Dualismus von Leib und Seele zurück, kontextualisiert aber die Seelenproblematik durch ihre Verortung in der christlichen Heilsgeschichte als Bun-

desgeschichte. Die soteriologischen Dimensionen der platonischen Vorstellungen werden dadurch uminterpretiert. Es ist gerade diese soteriologische Dimension, die im Pietismus in den Vordergrund tritt. Was immer die Seele sonst noch ist, sie ist der im inneren Erleben erschlossene oder verschlossene Ort der Gottesbegegnung oder der Gottesferne, der seine eigene dramatische Geschichte hat, die als Geschichte der Innerlichkeit des Glaubens erzählt werden kann.

Angesichts dieser Pluriformität und Pluralität der mit der Rede von der Seele verbundenen Interpretationstradition wird die Frage ‚Abschied – wovon?‘ noch einmal dringlicher. Hat diese Seele in der Neuzeit ihre Bedeutung als personal-relationale auf die Leiblichkeit affektiv bezogene Erlebnissphäre ganz verloren, wenn sie nicht mehr der substantiale Fundierungsbegriff einer rationalen Psychologie ist und auch nicht als direkter Erklärungsfaktor leiblicher Vorgänge in Anspruch genommen wird? Was wird marginalisiert? Die Rede von der Seele oder ihre mit dem christlichen Glauben oftmals nur schwer zu vereinbarenden Interpretationen? Das einzige Kontinuitätsmoment in dieser pluralistischen Traditionslage scheint die in sich pluralistische Rede von der Seele in den biblischen Traditionen und in der Sprache der Frömmigkeit zu sein. Paul Gerhardts ‚Du meine Seele singe‘ als dichterische Ausgestaltung von Psalm 146 hat eine Erlebnisevidenz, die durch die Rede von der Seele nicht blockiert wird. Johann Grammanns ‚Nun lob, mein Seel, den Herren‘ bietet ebenso eine die Rede von der Seele dichterisch kontextualisierende Präzisierung dessen, was mit der Seele hier gemeint ist: die Einheit des leiblich bezogenen und so weltverbundenen Erlebens in ihrer Beziehung zu Gott, die sich im pragmatischen Vollzug dieser Beziehung (‚nun lob‘, ‚was in mir ist‘ etc.) Ausdruck gibt. Der Verweis auf den Gebrauch des biblischen Zeugnisses in der Praxis der gottesdienstlichen Frömmigkeit unterstreicht die konstitutive Relationierung des Verständnisses der Seele auf Gott und die Welt. Damit ist einer der Gründe genannt, warum in diesem Band [...] die Problematik der Seele zu den anderen Leitbegriffen von Gott und Welt in Beziehung gesetzt wird. Die Absicht war, nicht nur unterschiedliche Perspektiven auf die Problematik der Seele im interdisziplinären Gespräch zur Diskussion zu stellen, sondern die Seele in ihren Grundbeziehungen zu Gott und zur Welt zu thematisieren.“ (VII-XI)

Das lesenswerte Buch ist wie folgt aufgebaut: „In seinem einleitenden Beitrag ‚Die Seele im Prozess der spirituellen (R)Evolution‘ skizziert (und parodiert) *Reiner Strunk* den tropischen Regenwald zeitgenössischer polymorpher Spiritualität. Im Rekurs auf lyrische Texte wird gezeigt, dass innere Rezeption und bedeutungsstiftende Imagination als spirituelle Kapazitäten der Seele auf einen kulturellen Kontext von überlieferten Erinnerungen bezogen sind. Die Ablösung von den Traditionen in Formen freiflotterender und kreativ-kombinierender Spiritualität erscheint so nicht als Befreiung, sondern als die Kappung der Verbindung der Seele zu ihren spirituellen Ressourcen. *Bernd Janowski* untersucht in seinem Beitrag ‚Die lebendige *næpæš*. Das Alte Testament und die Frage nach der Seele‘, ausgehend vom *locus classicus* Gen 2,7 das Bedeutungsspektrum von *næpæš*. Das Ergebnis seiner genau an den Texten entlang geführten Analysen ist eine Multidimensionalität der Verwendung im Alten Testament, die sowohl unterschiedliche Dimensionen des Lebens umfasst (wie z.B. Vitalität, Affektivität, Kommunikativität, Persönlichkeit etc.) als auch unterschiedliche Raum- und Zeit-Koordinaten, die alle in der Gottesbeziehung, als Nähe oder Ferne, ihre bestimmende Konfiguration erhalten.

Damit kommt der Mensch als psychomatische Ganzheit in den das Menschsein prägenden Beziehungen in den Blick, ein Reichtum anthropologischer Weisheit, der

nicht durch ein reduktionistisches oder durch für das Alte Testament mehrheitlich nicht zutreffende Oppositionen (Leib-Seele) charakterisiertes Verständnis der Seele verstellt werden darf. *Jens Halfwassen* zeigt, dass der Seelenbegriff der klassischen griechischen Metaphysik, der Tradition von Platon, Aristoteles, Proklos und Plotin, wie er durch die Vermittlung der christlichen Traditionen in der deutschen Philosophie seit Leibniz rezipiert und diskutiert worden ist, jedenfalls nicht ein-dimensional interpretiert werden darf. Zur Bezeichnung des Prinzips des Lebens, des denkenden Ich, der geistigen Substanz, des Individuums und als Konstitutivum für die Erfahrung der Zeit und der erscheinenden Welt eignet dem Seelenbegriff eine polydimensionale Komplexität, die auch auf Seiten der evangelischen Theologie oft unbeachtet geblieben ist. Angesichts des Reichtums der mit dem Begriff der Seele verbundenen Reflexionstraditionen stellt sich vielmehr die Frage, ob das monodimensionale Seelenverständnis nicht oftmals zum Zwecke der Verabschiedung der Seele postuliert worden ist, eine reduktionistische Strategie, die sich dann an anderer Stelle mit den Fragen auseinandersetzen muss, die die Tradition mit gutem Grund im Begriff der Seele verbunden sah. *Friedrich Hermanni* untersucht die aktuelle philosophische Diskussion des Verhältnisses von Leib und Seele in der Philosophie des Geistes in Auseinandersetzung mit den beiden Hauptprotagonisten im Streit, dem Dualismus und dem Physikalismus. Als dritten Weg, der von beiden Seiten als heterodox betrachtet würde, schlägt er eine Lösung vor, die die beiden Momente einer nicht-physikalistischen Identitätstheorie und eines epistemischen Parallelismus miteinander verbindet. Nach diesem Vorschlag wird die Erklärungs-geschlossenheit des Physischen respektiert, gleichzeitig aber der Handlungswirksamkeit des Psychischen Rechnung getragen und - drittens - an der Irreduzibilität psychischer Zustände auf physische festgehalten. Abschließend wird – sozusagen als Anwendungstest dieses Vorschlags – die Vereinbarkeit mit den drei dominanten Vorstellungen des Todes diskutiert: der Ganztodtheorie, der Trennung der Seele vom Leib im Tod und Schellings Vorschlag der Essentifikation als Bewahrung des Wesens des Menschen über den Tod hinaus. *Jürgen Moltmann* hat nach dem Symposium einen eigenen Beitrag verfasst, in dem er das augustinische Verhältnis von Gott und der Seele kritisch-korrigierend und konstruktiv-weiterführend durch die Beziehung zwischen Gott und den Sinnen ergänzt. In diesem Beitrag werden die großen Stadien des Verständnisses von Gott und der Seele abgeschritten: von Augustin zu Mechthild von Magdeburg und Meister Eckhart, weiter zu Luther und Calvin und schließlich zu Descartes, Kierkegaard, Schleiermacher und Bultmann.

Dem wird als neues Paradigma ‚Gott und die Sinne‘ gegenübergestellt und biographisch und theologisch entfaltet. Die kritische Ergänzung bringt dabei die thematische Trias ‚Gott – Seele – Welt‘ in neuer Weise zur Geltung, die sich auch an den Folgen für das Verständnis und die Praxis christlicher Spiritualität zeigt. Der abschließende Beitrag ist das von Jörg Schneider leicht redigierte und mit Anmerkungen versehene Vortragsmanuskript von *Volker Drehsen*, ‚Erfahrungsseelenkunde. Zur empirischen Erforschung der Seele‘. Der oft in Anspruch genommene Prozess, wie die Seele der Metaphysik und der apriorisch verfahrenen rationalen Psychologie zur Psyche einer empirisch forschenden Seelenkunde wird, wird an einem konkreten Beispiel und in allen Details nachgezeichnet, an Karl Philipp Moritz' Konzept einer ‚Erfahrungsseelenkunde‘. Zugleich wird hier eine weitere interdisziplinäre Brücke zur Literaturwissenschaft geschlagen, denn Karl Philipp Moritz' Roman ‚Anton Reiser‘ gilt gemeinhin als das Paradigma des Bildungsromans. Theologische Aufklärung durch historische Forschung, ekklesiologische Orientierung durch soziologische Aufmerk-

samkeit: Das waren zwei für das Wirken von Volker Drehsen charakteristische Akzente, die auch in diesem Beitrag wiedergefunden werden können.“ (Xlff.)

Eine facettenreiche Kulturgeschichte Israels in biblischer Zeit, ausgestattet mit zahlreichen eindrucksvollen Abbildungen und Landkarten, legt Wolfgang Zwickel mit seinem im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4224-4) in Kooperation mit der Deutschen Bibelgesellschaft (ISBN 3-438-06218-5) veröffentlichten anschaulichen Werk **Leben und Arbeit in biblischer Zeit. Eine Kulturgeschichte** vor. Zu Anliegen und Aufbau schreibt der Verfasser: „Viele Texte der Bibel beziehen sich auf ganz alltägliche Vorgänge der damaligen Zeit: das bäuerliche Leben, die Arbeit der Kleinviehzüchter und Handwerker, Essen und Trinken, Krieg und Frieden, Geburt und Tod. Es liegt also auf der Hand, dass mit dem Wissen über diese Dinge auch das Verstehen der biblischen Texte wächst und sich vertieft. Doch gerade die in der Bibel geschilderten Verhältnisse und elementaren Vorgänge aus dem Alltag der Menschen verschwinden mehr und mehr aus unserem Bewusstsein. In gleichem Maße wächst die Notwendigkeit, zwischen unserer heutigen Welt und der Welt der Bibel zu vermitteln. Anliegen dieses Buches ist es, ein facettenreiches und lebendiges Bild vom Alltag in biblischer Zeit zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund werden dann gewiss auch viele biblische Texte wieder in kräftigen, lebendigen Farben zu leuchten beginnen. Kapitel 1 ist dem *Land* gewidmet; es schildert die geografischen Besonderheiten, die Landschaft und die klimatischen Verhältnisse in den verschiedenen Regionen. In Kapitel 2 geht es um die großen Epochen *der Kulturgeschichte*, die entscheidenden Umbrüche in der Wirtschafts- und Lebensweise von der Jungsteinzeit über die Bronze- und die Eisenzeit bis an die Schwelle der Neuzeit. Kapitel 3 beschreibt die israelitische *Stadt* in ihrer komplexen, hierarchisch und arbeitsteilig gegliederten sozialen Organisation und zeigt anhand von Grundrissen die wichtigsten architektonischen Merkmale. Kapitel 4 befasst sich mit dem Leben der *Bauern*. Sowohl die wichtigsten landwirtschaftlichen Erzeugnisse und Techniken werden dargestellt als auch die eng mit dem bäuerlichen Leben verbundenen Feste und Bräuche im Jahreslauf.

Kapitel 5 zeigt demgegenüber die zweite wirtschaftliche Säule des alten Israel, die *Kleinviehzucht* samt ihren typischen Arbeitsabläufen und dem Zusammenspiel mit der Landwirtschaft. Die Bedeutung des *Handwerks* für Alltag und Kult werden in Kapitel 6 vorgestellt. Dabei wird die Abhängigkeit von den geografischen Gegebenheiten ebenso deutlich wie die engen wirtschaftlichen Verflechtungen mit den Nachbarregionen. Der große Einfluss des *Handels* auf das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben wird in Kapitel 7 entfaltet. Waren und Handelspartner, Verkehrswege und Zahlungsverkehr stehen im Mittelpunkt der Darstellung. Dem langen Weg des Volkes Israel von einem losen Verbund einzelner *Familien* und *Sippen* bis hin zum *Königtum* widmet sich Kapitel 8. Gezeigt wird auch, wie sich diese einzigartige Entwicklung in vielen biblischen Texten niederschlug. Dem *Militär* kam eine herausragende Bedeutung zu. Organisation, Waffengattungen und Kampftechniken werden in Kapitel 9 vorgestellt, wobei der Blick stets auch auf die beiden Großmächte Ägypten und Assyrien gerichtet ist. Das *Alltagsleben* steht im Mittelpunkt von Kapitel 10. Ernährung, Kleidung, Schmuck und Freizeitgestaltung sind die Themen. Kapitel 11 ist der *Religion* gewidmet. Welche Vorstellungen von Gott, Welt und Mensch prägten den Glauben? Welche religiösen Praktiken gab es? Welche Feste wurden gefeiert und wie bestimmten religiöse Vorstellungen und Weisungen das Leben?

In Kapitel 12 geht es um existentielle Grenzerfahrungen. Der hohe Stellenwert von Fruchtbarkeit und Kindersegen kommt hier ebenso zur Sprache wie Begräbnisriten,

Bestattungsformen und die Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod. Das Buch ist für eine breite Leserschaft geschrieben und versucht durchgehend, die Ergebnisse der aktuellen Forschung allgemein verständlich darzustellen. Auf Literaturangaben wurde dabei bewusst verzichtet, weil die betreffenden archäologischen und kulturhistorischen Werke in aller Regel nur in Fachbibliotheken vorhanden sind und für die meisten Leser nur schwer zu beschaffen wären. Ich bin der festen Überzeugung, dass umfassende Kenntnisse über die Lebenswelt des Alten und Neuen Testaments für eine sachgemäße wissenschaftliche Interpretation der Bibel unverzichtbar sind, und wünsche mir, dass sie in der hier dargebotenen Form allen Bibelleserinnen und Bibellesern von Nutzen sein mögen.“ (6f.) Dies ist zweifellos der Fall!

In ihrer bewährten Reihe „Judentum, Christentum und Islam“ im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag haben Christfried Böttrich, Beate Ego und Friedmann Eißler den fünften und letzten Band **Elia und andere Propheten in Judentum, Christentum und Islam** veröffentlicht (ISBN 3-525-63396-0): „Zum Abschluss dieser Buchreihe steht aus gutem Grund die Gestalt des Elia, die – ganz besonders im islamischen Gewand – in die Schar der Propheten überhaupt eingebunden ist. Die Propheten als vollmächtige Deuter ihrer Gegenwart sind in allen drei abrahamitischen Religionen zugleich Anwälte einer Hoffnungsperspektive, die jenseits aller Abgrenzungen auch um die Unverfügbarkeit Gottes weiß.“ (9) Gerade um die Hoffungsdimensionen geht es im Kapitel „Elia im Christentum“: „Elia ist kein Prophet für den Dialog. Während das Profil Abrahams gerade darin besteht, ein ‚Vater vieler Völker zu sein‘ und auf diese Weise vor allem das Verbindende der eben nicht zufällig so genannten ‚abrahamischen‘ Religionen sichtbar zu machen, ist das Profil der Elia-Figur durch einen exklusiven Wahrheitsanspruch gekennzeichnet, der eher auf Abgrenzung als auf Integration abzielt. Auch wenn die gesamtbiblische Elia-Tradition die schroffen Züge des Eifers vom Karmel wieder abgeschliffen und ihm die moderateren Züge einer universalen Prophetengestalt beigelegt hat – die alte, unbequeme Sperrigkeit konnte sie ihm damit nicht völlig nehmen.

Elias Kampf um die Einzigkeit Gottes duldet grundsätzlich keine Kompromisse und insistiert darauf, dass die Wahrheit letztlich unteilbar ist. Der Gott des Elia lässt sich nicht einfach mit anderen Gottesvorstellungen verrechnen. Da, wo der Prophet zum Kronzeugen der eigenen Tradition aufgerufen wird, geht es in erster Linie immer um Klarheit in der Sache anstatt um das große Ganze, mehr um Unterscheidung als um Verständigung. Auch der Elia des Neuen Testaments behält letztlich jenen haarigen Mantel an, den er schon am Karmel trug. In unserer auf Dialog und Trialog ausgerichteten Gegenwart hat er es jedenfalls nicht leicht, sich zu behaupten. Auch in den christlichen Konfessionen fällt der Bezug auf Elia unterschiedlich aus. Die orthodoxen Kirchen des Ostens haben ihn in den Kreis ihrer liturgisch verehrten Heiligen aufgenommen, haben ihm Ikonen gemalt und Kirchen geweiht. So wird er zu einem Garanten der Tradition, die es in allen geschichtlichen Wandlungen unbeirrt zu bewahren gilt. In der katholischen Theologie und Frömmigkeit tritt Elia weniger sichtbar in Erscheinung, da er seinen Ort vor allem in dem gesamtbiblischen, kanonischen Zusammenhang prophetischer Überlieferungen gefunden hat. Nicht als Kämpfer für den Monotheismus, sondern als Vorläufer des Messias ist er in das dogmatische System eingebunden, in dem er seine Rolle nach einem festen, gegen alle weiteren Überraschungen weithin abgesicherten Drehbuch spielt.

Die protestantischen Kirchen wiederum haben an Elia immer wieder das vollmächtige Aufbegehren, den Anspruch der Erneuerung und den Widerspruch gegen alle institu-

tionelle Verfestigung wahrgenommen. Elia bleibt auch im Christentum eine schillernde Figur. Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner, von dem aus das Gespräch über die innerchristliche Wahrnehmung Elias hinausführen könnte, dann bietet sich am ehesten die Hoffnungsperspektive an, die in seiner prophetischen Dynamik liegt. Sie findet ihren Ausdruck in einem großen biblischen Spannungsbogen – von der tiefen Verwurzelung des Elia im Grundbekenntnis Israels, das dem einen einzigen Gott gilt, bis hin zu der Erwartung kommenden Heils. Diese beiden Pole gehören unverzichtbar zum Kernbestand dessen, was die Hoffnungsdimensionen der abrahamischen Religionen überhaupt ausmacht. Ihre Hoffnung hängt nicht in der Luft, sondern gründet in einem eindeutigen Gottesbekenntnis. Dieses Bekenntnis wiederum genügt sich nicht selbst, sondern versteht sich als Ausgangspunkt eines Weges, auf dem Gott der glaubenden Gemeinschaft entgegenkommt. So wird Elia zum Anwalt einer Glaubenshaltung, die immer wieder um Klarheit ringt und dabei Gott als Ziel der Geschichte nicht aus den Augen verliert.“ (135ff.)

Auf eine reich illustrierte Spurensuche nach der Wirklichkeit hinter den biblischen Texten macht sich Leo G. Linder in seinem im Gütersloher Verlagshaus erschienenen Buch **Jesus, Paulus und Co. Was wir wissen können, was wir glauben dürfen**. Der Autor fragt unter anderem „Sind die Evangelien wahr?“, beschreibt „Zwei Tage in Jerusalem“ und „Eine Sekte, die überall auf Widerspruch stößt“. Er verweist darauf, dass die Forscher in den letzten 150 Jahren dem Argument den Boden entzogen haben, dass schon der Kopistenfehler wegen Jesus für uns nur noch in verstümmelter Gestalt greifbar sei und fragt weiter: „Sind damit alle Zweifel an der Wahrheit des Neuen Testaments ausgeräumt? Natürlich nicht. Auch dieser Befund bestätigt lediglich die Vertrauenswürdigkeit der Grundlagen, auf denen der christliche Glaube beruht. Aber er fügt sich als Mosaikstein ins Gesamtbild einer Religion, der es wie keiner anderen um die Wahrheit zu tun ist. Um die spirituelle Wahrheit ihres Glaubensinhalts natürlich, aber eben auch um die historische Wahrheit der Ereignisse, die zu ihrer Entstehung geführt haben, und um die Wahrheitstreue, mit der diese Ereignisse in den Schriften des Neuen Testaments überliefert werden. Zahlreiche weitere Befunde von Archäologen und Historikern sind für dieses Buch hinzugezogen worden, die zeigen, dass dieser Anspruch auf Wahrheit nicht so unbegründet ist, wie eine weit verbreitete Skepsis uns glauben machen will.

Vielleicht aber lässt sich aus einer letzten Beobachtung sogar ein Argument für die tiefere Wahrheit der christlichen Gründungsurkunden gewinnen: Diese Texte haben ihre Sprengkraft in den letzten zwei Jahrtausenden nie eingebüßt. Auf dem Grund des Christentums brodelt es weiter, und was darauf errichtet wurde, bleibt in Bewegung. Der Glaube hätte sich längst von selbst erledigt, würde uns das Neue Testament nicht *eine* radikal andere Sichtweise der Welt liefern, würde es nicht Maßstäbe setzen, die die jeweils herrschenden Verhältnisse radikal in Frage stellen. Es ist diese göttliche Perspektive Jesu, aus der das Kleine groß und das Große klein, der Mächtige machtlos und der Machtlose mächtig erscheint, die zu allen Zeiten neue Kräfte freigesetzt und die stets drohende Verkrustung verhindert hat, von der immer wieder beunruhigende und verstörende, belebende und befruchtende Impulse ausgegangen sind. Dass auf den Durchbruch des Christentums noch so viele Aufbrüche folgten – was sonst könnte man als Argument für die Wahrheit des Neuen Testaments gelten lassen, wenn nicht diese historische Erfahrung?“.

Ein äußerst beeindruckendes **Paulus Handbuch** ist von Friedrich W. Horn im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-150082-4) in der Reihe der Theologen-Handbücher herausgegeben worden. Es stellt Leben, Briefe und Theologie des Paulus dar und rahmt diesen Schwerpunkt mit der Forschungsgeschichte und mit einem Ausblick auf Wirkung und Rezeption des Apostels. In dem Vorwort zu seinem künftigen Standardwerk schreibt der Herausgeber: „Paulus ist, um ein berühmtes Votum Rudolf Bultmanns aus seiner *Theologie des Neuen Testaments* aufzunehmen, zum Begründer einer christlichen Theologie geworden. Dass Paulus als solcher in die Reihe der Theologen-Handbücher gehört, ist daher geradezu selbstverständlich. Wir blicken heute auf eine bewegende, mit Ferdinand Christian Baur in der Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzende Forschungsgeschichte zurück und befinden uns gegenwärtig in einer verhältnismäßig offenen, international betriebenen und mit höchst divergenten Ansätzen bestimmten Forschungssituation. Das Interesse an Paulus bezieht sich nicht ausschließlich und vornehmlich auf seine Theologie, sondern auch auf die Person, den das Imperium Romanum bereisenden Missionar, den pharisäischen Juden und den Diasporajuden, den römischen Bürger, den Ethiker, den Briefschreiber und Rhetoriker sowie auf die Stellung des Apostels im entstehenden Christentum und auf sein Verhältnis zu anderen Aposteln. Die großen Epochen des vergangenen Jahrhunderts – die Religionsgeschichtliche Schule, die Kerygmatheologie Rudolf Bultmanns und seiner Schüler und die ‚New Perspective on Paul‘ – sind keineswegs überholt. Ihren Fragen und Ergebnissen gegenüber ist die Forschung bleibend verpflichtet, auch wenn sich manche These mittlerweile als nicht haltbar erwiesen hat. Jedoch wäre eine Reduktion des Rückblicks ausschließlich auf diese drei Epochen irreführend, sei es in Zustimmung oder in kritischer Weiterführung. Es hat daneben immer einzelne Forscher, Ansätze und Fragestellungen gegeben, die diesen Epochen nicht zuzurechnen sind oder ihnen gar kritisch gegenüberstanden, die aber Wesentliches und zum Teil Grundlegendes zur Paulusforschung beigetragen haben. Ich denke hier etwa an Adolf Schlatter und Martin Hengel, aber auch an etliche Theologen im angloamerikanischen Sprachraum, deren Werke nicht immer genügend bekannt sind und gewürdigt werden.

Grundlegende begriffsgeschichtliche Beiträge entnehmen wir bis heute dem zehnbändigen Theologischen Wörterbuch zum Neuen Testament (ThWNT), das zwischen 1933 und 1978 erschien. Hinzuweisen ist natürlich auch auf das Erstarken der römisch-katholischen Paulusforschung seit Vaticanum II, deren Frucht vorwiegend in exegetischen Kommentaren zu greifen ist. Zum Ansatz gegenwärtiger Paulus-Exegese gehört, dass in einem Dreischritt das Leben des Apostels, seine Briefe und seine Theologie, also die Person und sein Werk, gleichwertig bedacht werden und dass sich aus der Zusammenschau dieser Aspekte erst ein Gesamtbild ergibt. Um diesen Ansatz, seine Erkenntnis leitenden Interessen und wenige Ergebnisse bereits vorweg zu verdeutlichen, sei exemplarisch auf folgende Aspekte verwiesen: Die jüngere Forschung hat hinsichtlich des Lebens des Apostels auf den bleibenden jüdischen Untergrund aufmerksam gemacht, der vor allem im Schriftgebrauch Ausdruck findet. Innerhalb der ‚New Perspective on Paul‘ kam es zu einem entscheidenden Umbruch: Paulus steht nicht mehr dem Judentum gegenüber, sondern betreibt Theologie als christusgläubiger Jude.

Wer ist diese Person und wie ist seine Persönlichkeit zu bestimmen? Was prägt den ehemaligen Pharisäer, den Diasporajuden aus Tarsus, den römischen Bürger Paulus? Die Realien seiner Mission finden gegenwärtig erhöhte Aufmerksamkeit: Reise-

routen, Mitarbeiter, Briefformulare, Unterhalt, aber auch die kulturellen Bedingtheiten in den einzelnen Städten, die er als Missionar bereiste. Paulus entfaltet sein theologisches Denken im Gespräch und in der Auseinandersetzung mit seiner Tradition, mit seinen etwa in den Präskripten der Briefe genannten Mitarbeitern, im Gespräch mit seinen Gemeinden und in beißender Polemik gegenüber ihm bedrängenden Gegnern, aber auch in möglichst präziser Wahrnehmung der Religiosität und Kultur der Städte und Landschaften seiner Gemeinden. Weder die Berufung vor Damaskus noch der an Klarheit und theologischer Tiefe beeindruckende Brief an die Römer bieten einen umfassenden Zugang zu Paulus, zu seinem Selbstverständnis und zu seinem Denken. Oftmals muss man einen sich über mehrere Briefe erstreckenden Denkweg des Paulus mitgehen, um seine Suche nach einer Antwort auf eine Frage oder seine Position zu einem Thema zu verstehen. Die Briefe des Paulus greifen selten auf klare theologische Grundüberzeugungen zurück. Sie sind vielmehr das Dokument der theologischen Arbeit auf dem Weg zu einer christlichen Theologie. Gerade die Rechtfertigungslehre, die lange Zeit die Forschung als sogenanntes Zentrum der Theologie des Paulus dominiert hat, kann nur angemessen verstanden werden, wenn man ihren missionsgeschichtlichen Ausgangspunkt aufnimmt, sie als Auslegung des Evangeliums versteht, ihre Antithese gegen Werke des Gesetzes einerseits und das Zeugnis des Alten Testaments andererseits im Blick behält und die abschließende anthropologische Vertiefung unter Sünde und Gesetz und gleichzeitige Bezugnahme auf die Erwählung Israels bedenkt. Die authentischen und die pseudepigraphischen Briefe des Paulus sind allerdings nicht nur im Kontext der Abfassungssituation, sondern ebenso auf dem Hintergrund antiker Epistolographie und Rhetorik zu lesen. Es ist wohl Rekonstruktionsarbeit gefragt, aber es ist vornehmlich eine konstruktive Aufgabe für die Exegese, auf der Grundlage aller vermutlich authentischen Briefe und unter Berücksichtigung des Lebens des Apostels eine Theologie des Paulus zu entwerfen. Gegenwärtig scheint hierfür der Gedanke einer partizipatorischen Christologie leitend zu sein. In diesem Handbuch stellen diese Aspekte, nämlich Leben, Briefe und Theologie, verteilt auf große Abschnitte zu Person und Werk, das Hauptgewicht des Handbuchs dar. Gerahmt werden sie einerseits durch eine einleitende Orientierung über den Textbestand und die Sammlung des Corpus Paulinum sowie durch eine Darstellung der mit Ferdinand Christian Baur einsetzenden und bis in die Gegenwart reichenden Forschungsgeschichte. Andererseits werden abschließend Wirkung und Rezeption des Paulus in den pseudepigraphen Schriften sowie durch einen Ausblick auf die apokryphe Paulus-Überlieferung und in die unmittelbare Wirkungsgeschichte bis zu Markion geboten.“ (V f.) Ein herausragendes Werk!

Abschließend sei auf den vom Forum für Zeitfragen Basel im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17703-4) herausfordernden Bilder-Katechismus **lesen / leuchten / lieben. Bildlektüren für ein Christentum im 21. Jahrhundert** hingewiesen. Luzius Müller beschreibt im Vorwort im Namen des Autorenkollektivs das Vorhaben wie folgt: „Ein Bild, so heisst es, sagt mehr als tausend Worte. Zu Recht: Bilder bieten viel Lesestoff, erlauben die unterschiedlichsten Lesarten, eröffnen unzählige Möglichkeiten der Lektüre. Wir verstehen Bildlektüren als eine kreative Form der wahrnehmenden, deutenden und interpretierenden Auseinandersetzung einer Betrachterin, eines Betrachters mit einem Bild. Der vorliegende Band umfasst 39 Bilder und deren Lektüre. Die Bilder entstammen zumeist nicht einem religiösen Kontext, aber sie sind theologisch lesbar, deutbar. Die Bildlektüren schaffen so einen Zusammenhang zwischen den Bildern und der christlichen Tradition. Sie sind als kurze An-

regungen, Gedanken, Reflexionen, Meditationen für ein Christentum der Gegenwart zu verstehen. Sie beschreiben, was das Christentum im 21. Jahrhundert ist bzw. sein könnte. Unsere Schrift stützt sich also wesentlich auf Bilder: Wir meinen, die Beantwortung der Frage nach dem Christentum des 21. Jahrhunderts bedürfe nebst der Texte auch der Bilder, ihrer reichen Möglichkeiten wegen.

In der 2000-jährigen Geschichte des Christentums gaben viele Menschen ihre Antworten auf die Frage, was das Christentum ist bzw. sein könnte. Sie antworteten in Bekenntnissen, Katechismen und Dogmatiken, in Predigten, Traktaten und Briefen, in Gedichten, Essays und Romanen oder schlicht mit ihrem Leben. Eine allgemeine Fassung des Begriffs Christentum, die nicht schon zwischen Rechtgläubigen und anderen, Orthodoxie und Häresie, unterscheidet, könnte lauten: Christentum ist die Summe all dessen, was Christinnen und Christen als Christinnen und Christen lesen, denken, sagen, tun, hoffen, leben, lieben. Diese Formulierung geht davon aus, dass Christinnen und Christen ihr Christentum realisieren, indem sie als Christenmenschen leben und erleben, handeln und erleiden, tun und lassen – in Gedanken, Worten und Werken. Deshalb legt es sich uns nahe, das Christsein in Verben, in Tätigkeitswörtern zu beschreiben. Das vorliegende Buch bildet gewissermaßen ein Vokabular mit 39 Verben für ein Christentum des 21. Jahrhunderts. Diese Verben werden durch die Bilder und die Bildlektüren erläutert. Die Vorgabe an die Autorinnen und Autoren dieses Buchs lautete: Suche, ausgehend von einem Verb, ein passendes Bild, und bringe beide in ein Gespräch! Die Bilder wurden so zu Inspirationsquellen für die Texte. Es wären ganz andere Texte entstanden, hätten wir ohne die Bilder gearbeitet. Sie haben unser Nachdenken über die Verben maßgeblich beeinflusst und gelenkt. Manchmal ist der Zusammenhang zwischen Verb und Bild ganz offensichtlich. Bisweilen ist die Verbindung sehr assoziativ, sodass der Text sich erst sorgfältig an der Beschreibung des Bildes abarbeitet, bevor er das fragliche Verb ins Spiel bringt. Vorgaben bezüglich der Auswahl von Bildern gab es keine. Gewählt werden konnte ebenso ein fotografischer Schnappschuss wie das frühmoderne Ölgemälde oder die Abbildung einer antiken Statue.

Wir fragen in unserem Buch nicht wie herkömmliche Bekenntnisse oder Katechismen danach, was Christenmenschen glauben sollten, mit welchen metaphysischen Setzungen oder himmlischen und höllischen Wesen sie ihren Glauben zu bevölkern haben, sondern schlicht: Was tun Christinnen und Christen als Christinnen und Christen? Wie wird ihr Glaube erfahrbar? Wodurch äußert sich das Christliche im Leben der Menschen, die sich dieser Religion zugehörig fühlen? Unsere Sammlung nennt dabei einerseits Verben, die sofort der religiösen Sprache zugeordnet werden können, ‚segnen‘, etwa ‚beten‘, oder ‚glauben‘. Teilweise haben wie traditionelle Begriffe durch neue ersetzt. So heißt es bei uns nicht ‚stellvertreten‘, sondern ‚einspringen‘. Das Vokabular umfasst aber auch allgemeine Verben wie ‚essen‘, ‚lesen‘, ‚sich wandeln‘. Wir wollen diese Verben nicht als exklusiv christlich verstanden wissen, aber sie gehören unseres Erachtens dennoch ganz selbstverständlich und konstitutiv zu einem Christentum des 21. Jahrhunderts. Sie bezeichnen zentrale Aspekte der christlichen Tradition; sie markieren nicht Abgrenzungen des Christlichen vom Nicht-Christlichen. Wir suchen also nicht nach Unterscheidungen zwischen Christlichem und Weltlichem, sondern die ausgewählten Verben beschreiben das Christentum von seinen zentralen Tätigkeiten her.

Es entsteht dabei das Bild eines Christentums in der Welt, wo es letztlich auch immer stattgefunden hat – denn selbst die Klöster wurden in der Welt gebaut und mussten

sich mit viel Weltlichem beschäftigen, nicht zuletzt dem Jäten des Klostersgartens. Unser Vokabular kann selbstverständlich keine vollständige Liste aller für das Christentum wesentlichen Verben darstellen. Es umfasst jene Verben, mit denen wir, das Autorenkollektiv, Christentum beschreiben wollen, im Bewusstsein, dass die Summe dessen, was Christentum ist, sich nicht in 39 Verben abschließend fassen lässt. Das Christentum ist ständig weiter, anders und neu tätig. Mit unserem Zugang ergeben sich zwei offensichtliche Differenzen zu traditionellen theologischen Umgangsweisen mit der Frage nach dem Christentum: 1. Es ist in fast allen christlichen Traditionen dogmatisch wesentlich, dass das Christentum von seinem Zentrum, seiner Mitte, seinem Haupt her verstanden sein will: Jesus Christus. Christus sei das Zentrum; das Christentum, die Gläubigen, die Kirchen lagerten sich quasi als Ableger um dieses Zentrum herum. Wir jedoch gehen von Verben, von menschlichen Tätigkeiten aus, weil wir glauben, dass Christus heute eben im Denken, Reden und Handeln von Menschen Gestalt gewinne und für Menschen des 21. Jahrhunderts erlebbar werde. Es ist dies unsere Interpretation des Paulus-Wortes, dass wir der Leib Christi, der sichtbare, erfahrbare und tätige Aspekt Christi seien. Wir gehen damit gleichsam den Weg einer dezentralen Christologie. Die Konstruktion von Zentrum und Rand wird damit aufgelöst, denn die Mitte ist gewissermaßen überall – allgegenwärtig. 2. Christliche Theologie hat sich immer auch damit befasst, was als Christentum zu gelten habe und was nicht. Sie hat sich immer wieder mit der Frage nach Inklusion und Exklusion bestimmter Gruppen, Bewegungen und Lehren auseinandergesetzt. Jeder neue Versuch, das Eigentliche am Christentum, das wahre Christliche, die Mitte zu definieren, erzeugt aber eben damit ein neues ‚wahres‘ Christentum – eines mehr.

Tatsächlich besteht das real existierende Christentum aus einer Vielzahl von ‚Christentümern‘, die sich zum Teil das Christentum gegenseitig abzusprechen versuchen. Pluralismus ist nicht bloß ein Markenzeichen der reformierten Kirchen. Pluralität ist faktisch ein Charakteristikum des gesamten Christentums – und vermutlich aller großen Religionen. Das Verbindende, die Einheit, der Fokus all dieser unterschiedlichen ‚Christentümer‘ und ihrer Bestrebungen mag bisweilen tatsächlich nicht mehr – und nicht weniger – als die Bezugnahme auf dieselben Überlieferungen und der diesen Überlieferungen gemeinsame Name Jesus Christus sein. Was diese Überlieferungen für uns in unserer jeweiligen Lebenssituation und auf der Basis unserer Herkunft und Sozialisation bedeuten, muss immer wieder neu ergründet und erfahren werden. Eben dazu will unser Buch einen Beitrag leisten. Wir bemühen uns dabei aber eben nicht um Abgrenzungen, sondern begrüßen die Pluralität als ein für uns wichtiges Charakteristikum unseres Glaubens. Aus den oben gemachten Überlegungen resultiert, dass unsere Schrift mehrstimmig und heterogen angelegt sein muss: Dies erreichen wir durch die Mitarbeit verschiedener Autorinnen und Autoren.

So werden Sie, geschätzte Leserinnen und Leser, in unserer Schrift sechs Stimmen hören, Texte von sechs Theologinnen bzw. Theologen lesen. Es sind drei Männer und drei Frauen verschiedenen Alters, die in unterschiedlichen Diensten und Funktionen in den reformierten Kirchen der Nordwestschweiz tätig sind oder waren. Sie schreiben zusammen an einem Buch und erarbeiten so gemeinsam ein teilweise in sich spannungsvolles, ja widersprüchliches Ganzes. Jedes Verb wird von nur einer Person besprochen; es musste also eine Auswahl getroffen werden. Diese Mehrstimmigkeit reflektiert nicht zuletzt ein wichtiges biblisches Prinzip: Die Heilige Schrift umfasst vier kanonische Evangelien, vier Geschichten über Jesus Christus. Schon in der alten Kirche wurde die Mehrstimmigkeit im Text akzeptiert, wurden Unterschiede

ausgehalten, wurde nicht der Versuch unternommen, zu vereinheitlichen und ein Differenzen bereinigendes Gesamtevangeliem zu verfassen. Die Vierzahl der Evangelien ergibt dennoch ein Ganzes, einen grundlegenden Bestandteil der in sich heterogenen christlichen Texttradition.“ (9-14) Ein beeindruckender Versuch, die Summe des Christentums in 39 Verben zu fassen!

7. Didaktische Materialien und Medien

Insgesamt sieben neue Materialbände für den Religionsunterricht in der Grundschule gilt es anzuzeigen: Zunächst **Religion mit Kindern 1. Materialien für die Grundschule** von Martina Steinkühler, erschienen im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77654-4). Die Verfasserin legt für einen vielfältigen Anfangsunterricht ein umfangreiches multiperspektivisches Konzept vor, das in acht Einheiten durch das gesamte erste Schuljahr führt: 1. Wir betreten den Reli-Raum 2. Wir sind wer, wir haben einen Namen 3. Wir nehmen und wir geben 4. Wir werden still 5. Wir warten ... 6. Wir sind nicht allein 7. Wir fühlen uns wie neu geboren 8. Wir sind eine große Familie.

Marita Koerrenz legt mit **Entdeckungsreise Kirchenjahr. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule** im V&R Verlag (ISBN 3-525-77665-0) klug ausgewählte Bausteine für Kinder von der 1. bis zur 6. Jahrgangsstufe vor. Dieses Materialheft zum Kirchenjahr ist sowohl in der Schule als auch in der Kirchengemeinde einsetzbar und macht Kinder im Hinblick auf ihre eigene religiöse Tradition sprachfähig zu folgenden Festen: Advent, Nikolaus, Weihnachten, Dreikönigsfest, Passionszeit, Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten, Erntedankfest, Reformationstag, Sankt Martin und Ewigkeitssonntag.

Kleine Bibelforscher. Kopiervorlagen für die Klassen 3-6 betitelt Hella Schlüter ihre im V&R Verlag (ISBN 3-525-77661-2) veröffentlichten Unterrichtsmaterialien, die einen wertvollen Grundstein für ein historisch-kritisches Bibelverständnis bilden. Einblicke in die Forschungsarbeit an der Bibel geben die folgenden sieben Abschnitte: 1. Einführung: Verschiedene Bibeln 2. Wie das Neue Testament entstanden ist 3. Die Bibel – eine Bibliothek 4. Geheimnisvolle Schriftfunde 5. Stationenarbeit: Die Arbeit der Bibelforscher 6. Legespiel: mittelalterliche Bibeln 7. Die Erfindung des Buchdrucks.

Das AutorInnenpaar Cornelia Bussmann und Manfred Karsch hat im V&R Verlag drei praxiserprobte Unterrichtseinheiten veröffentlicht: Zum einen **Mit Jesus auf neuen Wegen. Entdeckendes Lernen zu Passion und Ostern mit den Klassen 3-6** (ISBN 3-525-77673-5), die insbesondere vier Weglandschaften enthalten: 1. Das Leben ist ein Weg 2. Das Leben Jesu ist sein Weg 3. Der Weg zum Kreuz – Und wo ist Gott? 4. Neue Wege gehen; zum anderen **Unser Stern über Bethlehem. Entdeckendes Lernen zur Adventszeit mit den Klassen 3-6** (ISBN 3-525-77652-0) mit vier Sternenlandschaften: 1. Die Straße der Sterne 2. Wir folgen dem Stern 3. Stern über Bethlehem 4. Auf der Flucht; zum dritten **Jesus begegnen. Entdeckendes Lernen mit Paulus für die Klassen 3-6** (ISBN 3-525-77678-0) mit fünf Sehlandschaften: 1. Im Zeichen des Fisches 2. Das Bild eines Unbekannten 3. Im Lichtblick ein Erkennen finden 4. Mit Paulus Einblicke auf Jesus wagen 5. Wer bist du? Durchblicke im trüben Spiegel. Es gelingt den drei Veröffentlichungen gut, den Kindern zu ermöglichen, eigenständige Lösungsansätze zu theologischen Fragestellungen zu entwickeln.

Im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4150-6) ist die von Heinz-Günter Kübler erarbeitete und im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) von Uwe Hauser und Stefan Hermann herausgegebene umfangreiche **Arbeitshilfe Religion Grundschule NEU 3./4. Schuljahr – 2. Teilband** erschienen. Nach einem informativen Kapitel „Performative Religionsdidaktik – auch in der Grundschule“ von Hartmut Rupp folgen drei empfehlenswerte Unterrichtseinheiten mit ausführlichem Material zu „Mit Jesus Gottes neuer Welt begegnen: Jesus Christus begegnen – aufgerichtet, getröstet und sehend werden“ (13-102); „Passion und Ostern gestalten, erleben und verstehen – Mit Jesus erfahren, dass Leid und Tod zum Leben gehören und Gott den Tod überwindet“ (103-186) sowie „Mit Elisabeth von Jesus lernen, sich für die Schwachen stark zu machen“ (187-239). Ein weiterer Edelstein in der bewährten Reihe!

Gleich fünf Themenhefte für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe sind im Verlag V&R neu erschienen: Erstens **Wer ist das eigentlich – Gott?** (ISBN 3-525-77677-3) von Ralf Siermann mit den vier Bausteinen 1. Das Wort „Gott“ – Wer ist das eigentlich? 2. Gott in Beziehung – Was heißt es, an Gott zu glauben? 3. Streit um die Wirklichkeit Gottes – Was hält der Kritik stand? 4. Gott ist einer – Glauben Juden, Christen und Muslime an denselben Gott?. Zweitens **Die Bibel. Entstehung – Wirkung – Botschaft** (ISBN 3-525-77660-5) von Holger Zeigan mit den vier Bausteinen 1. Entstehung der Bibel – Geschichte 2. Exegese der Bibel – Interpretationen der Gegenwart 3. Personen der Bibel – Wirkung 4. Botschaft der Bibel – Eschatologie und Zukunft. Drittens **Naturwissenschaft und Glaube** (ISBN 3-525-77663-6) von Hanno Hagemann mit den vier Bausteinen 1. Das naturwissenschaftliche Weltbild 2. Glaube 3. Naturwissenschaft und Theologie 4. Weltentstehung und Schöpfung. Viertens **Kirche** (ISBN 3-525-77653-7) von Oliver Arnhold und Hartmut Lenhard mit den fünf Bausteinen 1. Kirche im Abseits? 2. Wie sieht Kirche heute aus? 3. Wege aus der Krise? 4. Wofür steht die Kirche? 5. Was wird aus der Kirche?.

Fünftens **Wirtschaftsethik** (ISBN 3-525-77664-3) von Michael Penzold mit den beiden Bausteinen 1. Wirtschaft und Ethik ... passt das zusammen 2. Mein Geld, dein Geld – kein Geld, unser Geld. Alle Themenhefte widmen sich zentralen Themen der gymnasialen Oberstufe und orientieren sich an den EPAs für den Religionsunterricht. In der Reihe „Oberstufe Religion“ ist im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4247-3) das Schülerheft **Zukunft** von Gerhard Büttner und Herbert Kumpf erschienen mit reichhaltigen Materialien zu den Themen A Menschenzeit und Gotteszeit B Blicke in die Zukunft C Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit D Der Tag des Herrn – zwischen Prophetie und Apokalypse E Unsre Pläne – Gottes Plan F Vom Reich Gottes G Apokalypse now? H Was bleibt ... über den Tod hinaus I Zwischen Verzweiflung und Hoffnung. Gelungene Bausteine zur Darstellung christlichen Umgangs mit der Spannung zwischen „schon jetzt“ und „noch nicht“! Peter Kliemann hat im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4233-6) in Zusammenarbeit mit Andreas Reinert den umfangreichen Materialband **Thema: Ethik. Texte – Hintergründe – Informationen. Band 1: Philosophische Ethik** veröffentlicht zu den fünf Themen A Handeln ist menschlich (Weltoffenheit des Menschen) B Was nützt das? (Utilitarismus) C Das moralische Gesetz in mir (Pflichtenethik Immanuel Kants) D Wonach alles strebt (Tugendethik des Aristoteles) und E Lasst uns darüber reden (Modell der Diskursethik). Der Materialband eignet sich nicht nur als Begleitband zum gleichnamigen Schülerband, sondern auch für angehende Lehrende aller Schulfächer als Begleitlektüre für das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium und als kompakte Zusammenstellung

von Basistexten für Studierende und Lehrende des Studienfaches Ethik / Philosophie!

Für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen sind drei Veröffentlichungen erschienen: Zum einen das von Wolfram Eilerts im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4115-5) und Westermann Verlag (ISBN 3-14-230780-0) veröffentlichte neue **Kursbuch Religion Berufliche Schulen**, das auf 208 Seiten in insgesamt 18 Kapiteln fachspezifisches Wissen (Basics) und übergreifende Kompetenzen vermittelt. Die Kapitel lauten im Einzelnen: 1. Was ist der Mensch? 2. Gewissen 3. Liebe und Sexualität 4. Partnerschaft, Ehe, Familie 5. Sterben, Tod ... und dann? 6. Konflikte 7. Gewalt 8. Arbeit 9. Mensch und Technik 10. Ethisch handeln 11. Glück 12. Wofür es sich zu leben lohnt 13. Gerechtigkeit 14. Gott 15. Jesus Christus 16. Die Bibel 17. Kirche 18. Religionen der Welt. Sodann zwei Veröffentlichungen in der Reihe „RU praktisch – berufliche Schulen“ im Verlag V&R: **Du kannst das! Selbstachtung stärken – Kopiervorlagen für das Übergangssystem** von Andreas Obermann und Yvonne Kaiser (ISBN 3-525-77676-6) mit den drei Einheiten „Übergänge in meinem Leben“, „Gönn dir dein Leben – denn du bist es wert ...“ und „Berufe für Helden“ sowie **Religion und Ethik in der Wirtschaft. Unterrichtsmaterial für berufsbildende Schulen** von Jan Völkel (ISBN 3-525-77675-9) mit den drei Einheiten „Was heißt hier gelogen? – Ehrlichkeit im Handel“, „Soviel du brauchst? – Zur Frage der gerechten Entlohnung“ und „Bitte lächeln! – Wie sehr darf ich im Beruf ich selbst sein?“. Insgesamt spannende Bezüge zwischen ethischen Ansprüchen und wirtschaftlichen Notwendigkeiten!

Die folgenden sieben Veröffentlichungen eignen sich gleichermaßen für den Einsatz in Schule und Gemeindearbeit: Sylvia Kaiser Berger hat im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52577659-9) mit ihrem Buch **Kreatives Gestalten im Religionsunterricht. Ein Leitfaden für die Sekundarstufe I und II** eine willkommene Übersicht über praxiserprobte kreative Unterrichtsgestaltungen vorgelegt. Im Einzelnen behandelt es: Arbeiten mit Zuckerkreide und farbigem Sand, Personality Box – Gestalten einer Schachtel innen und außen, Formen mit ungebranntem Ton, Malen mit Ölkreiden auf großen Formaten, Malen mit Wasserfarben und / oder Ölkreiden, Reizbildcollage, Buchrolle Jeremias gestalten, Malen auf weißem DIN A4 mit Buntstiften, Malen mit Buntstiften im Heft, Soziogramm, Partnerbilder und Arbeiten mit Ölkreiden auf Packpapier. **Unterrichtseinstiege Religion. Sekundarstufe I** von Doreen Blumhagen bietet, bei Cornelsen Scriptor erschienen (ISBN 3-589-03918-0), eine Reihe von über vierzig bewährten und innovativen Methoden, den Religionsunterricht zu beginnen – von Geheimer Rucksack, Rückengeschichte und Briefkasten über Einladungsflyer, Activity und Traumreise bis zu Waagschale, Speeddating und Mediensternchen. Es geht um Unterrichtseinstiege zu Biblischen Themen, Ethischen Themen, Christlichen Symbolen, Christen in der Geschichte, Christliche Religion im Alltag, Die Religionen der Welt.

Jan Heiner Schneider hat im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37089-4 und 37088-7)) und im dkv (ISBN 3-88207-421-5 und 422-2) die beiden Praxisbücher für Schule und Gemeinde **Gott im Himmel – oder wo?** und **Jesus auf Erden – und weiter?** jeweils mit einer CD-ROM veröffentlicht. Beide Bücher enthalten hochwertige und vielfältige Einstiegshilfen für die profunde Auseinandersetzung mit der Gottesfrage bzw. mit der Person und der Botschaft Jesu. Eine großartige, schnell zugängliche Fundgrube an ansprechenden Texten und Bildern! Bilder spielen auch eine zentrale Rolle in dem von Peter Zürn in der Reihe „WerkstattBibel“ im Verlag Katholisches Bibel-

werk (ISBN 3-460-08516-9) herausgegebenen Buch **Ich sehe was, was du nicht siehst. Die Gleichnisse Jesu neu entdeckt in Bildern der Kunst**. Es umfasst eine Einführung in das Lesen und Verstehen von Gleichnissen sowie eine Hinführung zum Umgang mit Bildern der Kunst. Sieben Bibelarbeiten zu Bildern von Vincent van Gogh, Paula Modersohn-Becker und anderen bieten eine Fülle von methodischen Anregungen für die praktische Bibelarbeit. Lothar Teckemeyer ist der Verfasser des im Verlag V&R (ISBN 3-525-58032-5) erschienenen **Werkbuch Religion. Bausteine für die unterrichtliche Gemeindepaxis**, das die fünf praxiserprobten Bausteine performativen Religionsunterrichts A Religion ins Bild setzen, B Die Bibel erkunden, C Religion ins Spiel bringen, D Provozieren – Anstoßen zum Positionieren und E Das Nikolausprojekt enthält. Der Autor möchte mit über dreißig gebrauchsfertigen Vorschlägen Lernende an der Gestaltung von Religion teilhaben lassen und diesen Raum geben für das Erleben, Ausprobieren und Reflektieren von Religion: „Mehr noch: ihnen im partizipatorischen Sinne Freiräume eröffnen, in denen sie ihre eigenen religiösen Empfindungen und Ausdrucksformen zeigen und gestalten können.“ (7). In der Reihe „Gemeindepaxis praktisch“ zeichnet Gottfried Orth für die im Verlag V&R (ISBN 3-525-58179-7) und in der Agentur des Rauhen Hauses (ISBN 3-7600-6428-4) herausgegebenen zehn Bausteine **Martin Luther in der Gemeinde. Ideen, Materialien, Arbeitsblätter** verantwortlich. Sie sind gegliedert in die Kapitel Luther mit Kindern, Luther mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, Luther mit Jugendlichen, Luther mit Gruppen und Auf den Spuren Martin Luthers. Insgesamt eine Vielzahl von Vorschlägen für verschiedene Anlässe und Zielgruppen – von der Begründung über die Planung bis hin zu den konkreten Materialien!

Die folgenden Neuerscheinungen richten sich an kleine und große Fragende und Wissbegierige: Susanne Brandt und Klaus-Uwe Nommensen erzählen, unterstützt mit Bildern von Petra Lefin, bei Don Bosco Medien (ISBN 3-7698-2009-6) für Kinder von drei bis sieben Jahren **Josef und seine Brüder. Eine Geschichte aus dem Alten Testament**. Passend dazu erschien das gleichnamige DIN-A3-Bildkartenset **Josef und seine Brüder** für das Kamishibai zum Erzählen in der Gruppe (EAN 4260179511325). In derselben Reihe gibt es nun auch 11 Bildkarten zu **Jesus und Bartimäus** (EAN 4260179511318). Ein wirklicher Clou ist die 144seitige **Kleine Calwer Kinderbibel – illustriert von Kindern für Kinder**, die nach einer Idee und mit Text von Christian Butt im Calwer Verlag (ISBN 3-76684170-4) erschienen ist. Der Text besticht durch die Kind- und Sachgemäßheit, die Bilder der Kinder sind einfach genial!

Im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30356-9) erklärt Rainer Oberthür in seinem Buch **Das Vaterunser** mit farbigen atmosphärischen Illustrationen von Barbara Nascimbeni sehr poetisch das zentrale Gebet der Christenheit: „Du bist ein Mensch und hast viele Fragen / Du fragst nach der Welt: / Woher kommt sie und warum gibt es sie? / Du fragst nach dem Leben: / Warum bin ich da und was ist der Sinn? / Du fragst nach dem Tod: / Weshalb sterben wir und was kommt danach? / Und mit all diesen Fragen beginnst du / auch nach Gott zu fragen.“ (8) Ein empfehlenswertes Buch zum Selberlesen, Vorlesen und Verschenken für Kinder ab acht Jahren!

Ebenfalls an Kinder ab acht Jahren richtet sich das von Alf Kjetil Walgermo im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30327-9) mit farbigen Illustrationen von Eva Schöffmann-Davidov veröffentlichte Buch **GOTT, DU SAG MAL**. Es fragt auf warmherzige Weise aus der Ich-Perspektive des Mädchens Maria, das beide Eltern verloren hat und bei den Großeltern lebt, große Lebensfragen – von „Gott, ich bin mir nicht sicher, ob ich

zu dir beten will“, „Gott, sind Mama und Papa jetzt Engel?“ und „Gott, war Mamas und Papas Tod auch sinnlos?“ über „Gott, hast du Platz für alle gestorbenen Menschen?“, „Gott, ist es im Himmel niemals Nacht?“ und „Gott, siehst du dir unser Krippenspiel an?“ bis zu „Gott, ich weiß nicht, ob es dich gibt“, „Gott, warum haben so viele Kinder keine Eltern?“ und „Gott, kannst du mich hören, wenn ich singe?“. Durchaus ein kindertheologisches Kleinod! **Was, wenn Gott einer, keiner oder viele ist?** fragt Oscar Brenifier im Rahmen seiner bewährten philosophischen Reihe im Gabriel Verlag (ISBN3-522-30345-3) mit den phänomenalen Illustrationen von Jacques Després. In zwölf Gegensätzen zeigen die beiden, was die Menschen glauben oder eben auch nicht glauben. Zu Beginn steht die Aussage „Man kann von Gott sehr unterschiedliche und sogar gegensätzliche Vorstellungen haben ...“ und am Ende steht die entscheidende Frage „Und du?“. **Die großen Fragen. Philosophie für Kinder** stehen im Mittelpunkt des im Herder Verlag (ISBN 3-451-71166-4) mit Bildern von Katrina Lange veröffentlichten Doppelbandes von Julia Knop. Er vereinigt „Die großen Fragen des Lebens für kleine Philosophen“ und „Die großen Fragen der Menschen. Ethik für Kinder“.

Ein geeigneter Band für kleine und große Querdenkende! Schließlich sind hier das Jugendbuch **Klara und das Glück. Ein Sommer voller Überraschungen** (ISBN 3-7668-4252-7) samt Lehrerhandreichung (ISBN 3-7668-4255-8) von Petra Freudenberger-Lötz zu erwähnen, beide im Calwer Verlag erschienen. Das Jugendbuch mit der vierzehnjährigen Klara als Hauptfigur beinhaltet die zentralen Themen „Glück“, „Suche nach Gott“ und „Entwicklung des eigenen Glaubens“. In ihrem Vorwort zu der Arbeitshilfe schreibt die Autorin: „An etlichen Stellen des Buches und der Lehrerhandreichung wird verdeutlicht, dass innere Ruhe, Sicherheit und Freiheit auch aus dem Glauben an Gott resultieren kann, der uns annimmt, uns Lebensperspektiven eröffnet, uns Gemeinschaft schenkt und uns davon befreit, uns nur auf uns selbst verlassen zu müssen. Dabei muss bedacht werden, dass auch die Wahl der Lebensperspektive des Glaubens auf der Freiheit jedes einzelnen Menschen gründet. Das Buch und auch die Arbeitshilfe möchten zeigen, dass es verschiedene Zugänge zum Glauben gibt und jede und jeder eingeladen ist, den eigenen Weg zu erkunden, die eigene Lebenseinstellung zu bedenken und Impulse zu einer Neuorientierung zu ergreifen.“ Ein gelungener Versuch, Klaras Wegweiser Nummer vier umzusetzen: „Das gefällt mir: Entdecke deinen Glauben, der dich durch dein Leben begleitet. Und lerne, mit deinen Zweifeln zu leben. Krass! Heute ist ein cooler Tag.“ (38)