

**„Religiöse Bildung erforschen“ – „Mensch–Religion–Bildung“ – „Öffentliche Religionspädagogik“ – „Kunst im Religionsunterricht“ – „Konfirmandenarbeit im Wandel“ – „Handbuch Schulpastoral“ – „Herausforderung Inklusion“ – „Lust auf Theologie“ – „Theologie des Alten Testaments“ – „Das Luther-Lexikon“ – „Evangelische Mystik“ – „Die Medien der Religion“ – „Die Grundschulbibel“.**

**Ausgewählte empfehlenswerte religionspädagogische Neuerscheinungen**  
von  
Martin Schreiner

- 1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik**
- 2. Praktisch-Theologische Handlungsfelder**
- 3. Neuerscheinungen aus anderen theologischen Disziplinen**
- 4. Medien, Literatur und biblische Texte**
- 5. Unterrichtsmedien und didaktische Materialien**

### **1. Religionspädagogik und Religionsdidaktik**

Den Auftakt zum diesmaligen Überblick über religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen soll das hervorragende, im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3161-4) von Peter Schreiner und Friedrich Schweitzer herausgegebene Kompendium **Religiöse Bildung erforschen – Empirische Befunde und Perspektiven** bilden. Zur Einführung schreiben die beiden Herausgeber: „Das Interesse an empirisch gestützten Einsichten zur religiösen Bildung ist in den letzten Jahren deutlich gewachsen. Dahinter steht die Wahrnehmung, dass religiöse Bildung heute nicht mehr unabhängig von Erkenntnissen der empirischen (Bildungs-)Forschung begriffen und gestaltet werden kann. Dies ergibt sich zum einen aus veränderten Ansprüchen und Erkenntnissen im Bildungsbereich insgesamt, der sich nicht allein auf der Basis von Begründungen und Zielen ausgestalten lässt, und zum anderen aus dem Wandel der religiösen Sozialisation, Erziehung und Bildung. Weniger denn je kann davon ausgegangen werden, dass deren Qualität und Wirksamkeit gleichsam automatisch vorausgesetzt werden können. Stattdessen wird nun weithin – in Kirche und Religionspädagogik, aber auch darüber hinaus – die Notwendigkeit gesehen, religiöse Bildungsprozesse gezielt zu unterstützen und zu verbessern. Deshalb wird auch die wissenschaftliche Begleitung, die sich ebenfalls u.a. empirischer Methoden bedient, auch in diesem Bereich zunehmend zu einem unerlässlichen Instrument. Zudem sieht sich auch religiöse Bildung mit kritischen Fragen konfrontiert, die sich nicht allein mit Hilfe theoretischer Annahmen oder Argumente beantworten lassen. Begründungen zur Notwendigkeit und Relevanz religiöser Bildung in evangelischer Perspektive bedürfen empirischer Grundlagen. Im Leitbegriff ‚religiöse Bildung‘, der für den vorliegenden Band gewählt wurde, drückt sich zunächst der Anspruch aus, dass auch Religion als ein grundlegender Bereich und eine konstitutive Dimension von Bildung anzusehen ist. Dies wird in der bildungstheoretischen Diskussion etwa auch in der Erziehungswissenschaft zwar durchaus bejaht, in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis dann aber häufig übergangen. In dieser Hinsicht dient der Band dem Zweck, entsprechende Forschungsaufgaben und -möglichkeiten neu bewusst zu machen. Der Bildungsbegriff wird dabei, dem derzeitigen, aufgrund seiner

Unschärfe allerdings nicht immer unproblematischen Gebrauch folgend, in einem sehr weiten Sinne verstanden. Er schließt Aspekte der Sozialisation und der Entwicklung, der Erziehung sowie des Lehrens und Lernens ein. Insofern bezeichnet er einen Gegenstandsbereich, ohne ihn – wie es bei klassischen Bildungstheorien der Fall war – zugleich in eine bestimmte, theoretisch gehaltvolle Perspektive zu rücken. Allerdings sollte darüber nicht übersehen werden, dass es sinnvoll bleibt, mit dem Bezug auf religiöse Bildung einen übergreifenden sowie orientierenden Horizont für alle religionspädagogischen Bereiche und Handlungsfelder präsent zu halten. In dieser Hinsicht bleibt der Bildungsbegriff durchaus gehaltvoll und unverzichtbar.“ (11) Der vorzügliche Band dient drei Aufgaben: „Erstens soll der Stand der Forschung zu religiöser Bildung dokumentiert werden. Zweitens geht es um eine kritische Diskussion vorliegender Untersuchungen, um die Identifikation von bislang vernachlässigten Bereichen und Fragestellungen sowie um die Kennzeichnung von Zukunftsaufgaben. Damit soll – drittens – eine Grundlage auch für die Weiterentwicklung der Forschung zu religiöser Bildung gewonnen werden. Die Beiträge des vorliegenden Bandes stellen deshalb den Stand der Forschung in verschiedenen Bereichen religiöser Bildung vor. Sie geben, wie aus den jeweiligen Themenformulierungen erkennbar wird, zum Teil einen Überblick und stellen zum Teil einzelne Projekte vor. Aufgabe und Notwendigkeit empirischer Erkenntnisse werden ebenso diskutiert wie methodologische Fragen nach der Möglichkeit und den Grenzen der Erforschung religiöser Bildung. Mit dem Band wird eine Zwischenbilanz empirischer Forschung zu religiöser Bildung vorgelegt, die unterstreicht, dass die Anschlussfähigkeit von religionsbezogener Bildungsforschung zu Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft vorhanden ist und sich immer wieder – auch im interdisziplinären Diskurs – bewähren kann, aber auch muss. Die Beiträge beziehen sich auf zahlreiche, wenn auch nicht alle denkbaren Bereiche religiöser Bildung und deren Erforschung. Einer im weiten Sinne biografiebezogenen Perspektive folgend geht es um ‚Familie und Elementarbereich‘, ‚Kinder, Jugendliche und Gemeinde‘, ‚Schule und Religionsunterricht‘ sowie ‚Erwachsene‘, wobei es zwischen diesen Bereichen natürlich immer wieder Überschneidungen gibt. Die Bereiche werden darüber hinaus gerahmt durch Beiträge zu übergreifenden Perspektiven religiöser Bildung und dem konkreten Vorhaben einer evangelischen Bildungsberichterstattung (EBiB), das die EKD, ihre Gremien und das Comenius-Institut seit 2008 intensiv beschäftigt. Im abschließenden Teil finden sich Darstellungen zu perspektivisch wichtigen Horizonten, wie vergleichenden Studien zum Religionsunterricht und zur Konfirmandenarbeit sowie zu interreligiösem Lernen. Methodologische Desiderate in der Erforschung religiöser Bildung werden ebenfalls in einem eigenen Beitrag sowie an zahlreichen Stellen in anderen Beiträgen diskutiert. Der Band ist somit nicht nur als Situationsbeschreibung zu verstehen, die einen aktuell erreichten Forschungsstand aufzeigen will, sondern er weist zugleich auf weitergehende Herausforderungen für zukünftige Forschung hin. In den Beiträgen in diesem Band wird eine inhaltlich wie strukturell vorhandene Vielfalt sichtbar und ebenso wird der unterschiedliche Stand im Blick auf Forschung deutlich. Während für einige Bereiche wie die Konfirmandenarbeit und für religiöse Bildung in der Schule zahlreiche empirische Befunde vorliegen, ist in anderen Bereichen noch Pionierarbeit zu leisten.“(11f.) In ihrem Grundsatzbeitrag „Religiöse Bildung erforschen, wie und warum?“ definieren die Herausgeber religiöse Bildung und empirische Religionspädagogik wie folgt: „Religiöse Bildung bezieht sich auf die Theorie und Praxis religiösen Lernens und Lehrens, wobei die Bildungstheorie eher Grundlegungsfragen betrifft, während Lehren und Lernen als (Teil-)Operationalisierungen von Bildung

angesehen werden. Forschung in diesem Bereich will Voraussetzungen, Kontexte und Ziele klären, Wirkungen erforschen und Anregungspotenzial für eine verbesserte Bildungspraxis bieten. In konkreten Untersuchungen bedarf es jeweils einer klaren Beschreibung der zu erforschenden Fragestellung bzw. des Problems, das bearbeitet werden soll, geeigneter Kategorien und adäquater Methoden. Manche Aspekte der Forschung zu religiöser Bildung sind auch Untersuchungsgegenstand von Disziplinen wie der Soziologie oder Psychologie, in denen sich bestimmte Forschungsrichtungen mit Religion, Religiosität, Spiritualität, Glaubensmustern, religiösen Institutionen etc. beschäftigen. Ein interdisziplinärer Austausch bietet sich deshalb an. Religionspädagogik als ein Bereich, der sich mit religiöser Bildung beschäftigt, wird zunehmend selbst zur Forschungsdisziplin, die mit Hilfe eines entsprechenden Instrumentariums Untersuchungen durchführt, die helfen, ‚den Gegenstand der Religionspädagogik besser zu verstehen und spezifische Modelle oder Theorien zu entwickeln‘ (Ziebertz). Davon zeugen die Beiträge in diesem Band. Bei den verschiedenen Darstellungen von Forschungsprojekten wird deutlich, dass es generell um das Verstehen von Situationen und Handelnden geht und daher um eine darauf eingestellte Empirie. Unter empirischer Religionspädagogik wird der Zweig der Religionspädagogik verstanden, bei dem Daten erhoben, ausgewertet und interpretiert werden, unter systematischer Anwendung entsprechender Untersuchungsmethoden, mit deren Hilfe neues Wissen generiert werden kann. Die empirische Religionspädagogik ist notwendigerweise inter- bzw. intradisziplinär ausgerichtet. Empirische Forschung in der Religionspädagogik verschränkt eine theologisch-hermeneutische Grundlegung mit empirischer Analyse und kritischer Reflexion.“(17). Eine wichtige Veröffentlichung des Comenius-Instituts, die eine großartige Zwischenbilanz empirischer Forschung zu religiöser Bildung darstellt!

Ein nicht minder bemerkenswerter Band liegt mit der von Thomas Schlag und Henrik Simojoki im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08187.8) herausgegebenen Veröffentlichung **Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern** vor. Die Herausgeber gehen der Frage nach, was es denn eigentlich angesichts der dominanten Tendenz in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik, anthropologisches Denken durch den Rückgriff auf grundlegende Dimensionen des Menschseins zu strukturieren, bringt, Religionspädagogik stattdessen oder ergänzend an „anthropologischen Spannungsfeldern“ auszurichten (25). Sie schreiben in der Einleitung zu Ziel, Konzept und Aufbau dieser umfassend interdisziplinär angelegten Publikation Folgendes: „Sie zielt darauf, im Gespräch mit unterschiedlichen Referenzdisziplinen und im Horizont des biographisch-lebenszyklischen und gesellschaftlichreligiösen Wandels anthropologische Spannungsfelder religiöser Bildung kontextsensibel zu identifizieren und auf ihre religionspädagogischen Folgewirkungen hin zu befragen. Entsprechend dieser Leitintention ist die Perspektive auf den Gesamtzusammenhang von Menschsein, Religion und Bildung bewusst *diskursiv* angelegt. Während die bislang angerissenen Entwürfe anthropologische Fragestellungen aus einer bestimmten Perspektive bearbeiten und dabei auf eine möglichst kohärente Argumentationsführung zielen, sollen im Folgenden unterschiedliche Zugänge und Positionen zu Wort kommen, die anthropologische Gegenwartsdebatte also gerade in ihrer Vielstimmigkeit wahrnehmbar werden. Sodann war es uns wichtig, dass sich diese Vielfalt nicht auf den religionspädagogischen Binnendiskurs beschränkt. Religionspädagogik an

anthropologischen Spannungsfeldern auszurichten, setzt einen weiten Blick voraus: Man muss theologische und pädagogische, natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche, politische und rechtliche Aspekte berücksichtigen und, was besonders wichtig ist, aufeinander beziehen können. Dafür ist die Religionspädagogik auf anthropologische Anstöße aus anderen Wissenschaftsbereichen angewiesen, weshalb der in diesem Band dokumentierte Verständigungsprozess über grundlegende Polaritäten heutigen Menschseins durchgängig *interdisziplinär* ausgerichtet ist. Auch wenn sich die hier versammelten Beiträge nicht zu einem kohärenten Gesamtbild zusammenfügen lassen, liegt diesem Band eine Aufbau-logik zugrunde, die *absichtlich strukturiert* ist und den Anspruch widerspiegelt, die erkenntnisleitende Frage nach anthropologischen Spannungsfeldern möglichst breit und *systematisch zu klären*. Dies geschieht in sechs Hauptkapiteln mit je eigenem Schwerpunkt. Das auf die Einleitung anschließende *zweite Kapitel* dient der *Grundlegung* und gliedert sich, wie alle weiteren Kapitel mit Ausnahme des dritten, in zwei Hauptteile. Der erste bietet orientierende Perspektiven aus vier ausgewählten, aus unserer Sicht wichtigen Teilsegmenten der anthropologischen Gegenwartsreflexion: der evolutionären Anthropologie (*Eve-Marie Engels*), der empirischen Bildungsforschung (*Annette Scheunpflug*), der historisch-pädagogischen Anthropologie (*Christoph Wulf*) und schließlich der theologischen Anthropologie (*Christoph Schwöbel*). Die Beiträge führen in zentrale Problemkonstellationen und Spannungsmomente der für die jeweilige Disziplin maßgeblichen anthropologischen Diskurse ein und liefern zugleich Grundkategorien für die kritische Reflexion des Zusammenhangs von Menschsein, Religion und Bildung. An diese Überlegungen knüpfen im zweiten Teilabschnitt der Grundlegung fünf Beiträge an, die zentrale ‚Spannungsmomente religionspädagogischer Anthropologie‘ in ihrer polaren Struktur erschließen: Bildsamkeit (*Bernhard Dressler*), Freiheit (*Thomas Schlag*), Gerechtigkeit (*Bernhard Grümme*), Leiblichkeit (*Elisabeth Naurath*) und Identität (*Rudolf Englert*). Das *dritte Kapitel* leuchtet das Leitthema des Sammelbandes in *geschichtlicher* Perspektive aus – in kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung mit sechs ‚Klassikern‘ anthropologischer Bildungsreflexion im theologisch-pädagogischen Überschneidungsfeld: Martin Luther (*Bernd Schröder*), Johann Amos Comenius (*Veit-Jakobus Dieterich*), Jean-Jacques Rousseau (*Ralf Koerrenz*) sowie Wilhelm Dilthey und Oskar Hammelsbeck (*Sara Haen*). Dabei reicht der Klärungswert der Beiträge deutlich über die Ebene historischer Rekonstruktion hinaus. Während nämlich anthropologische Entwürfe der Gegenwart ihre Identität zunächst aus der betonten Diskontinuität zur Thematisierung des Menschen in der eigenen disziplinären Tradition beziehen, ergeben sich aus den differenzierten Interpretationen dieses Kapitels auch konstruktive Anknüpfungspunkte für die Gegenwart: Denn es wird an ihnen sehr deutlich, dass – bei allem, was einer direkten Aktualisierung der von ihnen analysierten theologischen und (religions)pädagogischen Anthropologien entgegensteht – Menschsein nicht erst seit heute in polaren Spannungen gedeutet wird. Das *vierte Kapitel* widmet sich dem anthropologischen Spannungsverhältnis von Menschsein und *lebensgeschichtlichem Wandel*. Wenn sich anthropologisches Denken im oben vorgezeichneten Sinne nicht damit begnügen kann, allgemein und abstrakt von ‚dem‘ Menschen zu sprechen, dann muss sie ‚sich einlassen auf das Menschsein in der unterschiedlichen Konkretion von Lebensaltern und Lebenssituationen‘. Dass gerade das Kind bzw. die Kindheit einer eigenen anthropologischen Betrachtung bedarf, gehört seit Martinus Langevelds Studien zur ‚Anthropologie des Kindes‘ zu den Grundeinsichten (religions)pädagogischer Anthropologie – eine Perspektive, die mittlerweile (auch

theologisch) in Richtung einer ‚Anthropologie des Jugendalters‘ ausgeweitet worden ist. Seit einiger Zeit weitet sich der Blick über Kindheit und Jugendalter hinaus, mitbedingt durch die demographische Entwicklung, die einer neuen Sensibilität für die religionspädagogischen Herausforderungen des Alterns Bahn gebrochen hat. Zusätzlich an Brisanz gewinnt diese Reflexionsperspektive dadurch, dass sich die Lebensaltersgrenzen in der Postmoderne zunehmend verflüssigen. Vor diesem Hintergrund werden im ersten Teilabschnitt dieses Kapitels ausgewählte lebenszyklische Phasen multidisziplinär durchleuchtet: die Kindheit in entwicklungspsychologischer und psychiatrischer Sicht (*Günter Klosinski*), das Jugendalter im Horizont der empirischen Jugend- und Bildungsforschung (*Thomas Rauschenbach*), das Erwachsenenalter von der Warte der einschlägigen Bildungswissenschaft aus (*Günther Bittner*) und schließlich das Alter in systematisch-theologischer Perspektive (*Eilert Herms*). Es folgen fünf weitere Beiträge, die sich dem lebenszyklischen Überschneidungsfeld von Menschsein, Religion und Bildung in explizit religionspädagogischer Absicht annähern. Vor dem thematischen Horizont dieses Bandes besteht die besondere Herausforderung hier wie dort darin, Beobachter- und Akteursperspektive in einen Ausgleich zu bringen. Daher liegt der Schwerpunkt der Analysen auf der Frage, wie Kinder (*Anke Edelbrock*), Jugendliche (*Anton Bucher*), Erwachsene (*Andreas Seiverth*) und Seniorinnen bzw. Senioren (*Martina Kumlehn*) ihre Sicht auf Leben, Religion und Gott selbst artikulieren und welche Spannungen sich in diesen Selbstbeschreibungen möglicherweise widerspiegeln. Eigens thematisiert wird die geschlechtliche Differenzierung von Menschsein, die von *Ulrike Baumann* auf ihre religionspädagogischen Implikationen hin untersucht wird. Das *fünfte Kapitel* stellt die Leitfrage dieses Bandes in den weiteren Kontext des *gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels* – eine Akzentuierung, die sich aus der Überzeugung speist, dass dieser Wandel sich in einem religionspädagogisch bislang viel zu wenig eingeholten Ausmaß auf die *conditiones humanae* in der heutigen Weltgesellschaft auswirkt. Wieder gehen den religionspädagogischen Reflexionen Impulse »von außen« voraus: Die veränderte Kontextualität heutigen Menschseins wird zunächst religionssoziologisch expliziert (*Karl Gabriel*) und dann im interkulturellen Referenzrahmen einer ‚Pädagogik der Differenzen und Synkretismen‘ gedeutet (*S. Karin Amos*). Dass Kultur auch in anthropologischem Sinne nicht in Kulturalität aufgeht, zeigen *Micha Brumlik*, der den Begriff der Menschenwürde in die Mitte seiner jüdisch-theologischen Grundlegung einer Kultur der Erinnerung rückt, und in anderer Weise auch *Elisabeth Gräß-Schmidt* in ihrem dialogisch angelegten Versuch, die Relation von Natur und Freiheit im Spannungsfeld von Soziobiologie, Ethik und Religion theologisch zu präzisieren. Die sich anschließenden religionspädagogischen Beiträge richten sich an je einer grundlegenden Signatur oder Deutungsvariante des gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Wandels aus. Näherhin geht es um religionspädagogische Anthropologie im Zeichen der Säkularisierung (*Ulrich Riegel* und *Hans-Georg Ziebertz*), der religiösen Individualisierung (*Ulrich Schwab*) und Pluralisierung (*Evelyn Krimmer*), der Globalisierung (*Henrik Simojoki*) und schließlich, von *Manfred Pirner* entfaltet, der digitalen Virtualisierung. Menschliches Leben spielt sich jedoch nicht nur in gesellschaftlichen, sondern auch in institutionellen Kontexten ab. Ein für die (religions)pädagogische Anthropologie besonders zentraler Sitz im Leben menschlicher Praxis ist die *Schule*. Die ersten Beiträge *des sechsten Kapitels* kreisen um sehr grundsätzliche Fragen, an denen deutlich wird, dass anthropologische Spannungsfelder religiöser Bildung tatsächlich institutionell bedingt sein können: Stellt Religion eine für die öffentliche Schule bildungsrelevante Dimension des Menschseins dar? (*Henning Schluß*) Gibt es im

juristischen Sinne ein ‚Recht des Kindes auf Religion‘? (*Heinrich de Wall*) Wie erschließt sich der Zusammenhang von Menschsein, Religion und schulischer Bildung aus islamischer Sicht? (*Ednan Aslan*) Inwiefern kann kirchlich mitverantwortete Seelsorge zu einer Humanisierung der öffentlichen Schule beitragen? (*Michael Meyer-Blanck*) Was würde es bedeuten, schulische Bildung konsequenter an dem auszurichten, was zum Leben notwendig ist? (*Christoph Scheilke*) Die weiteren Beiträge dieses Kapitels befassen sich mit dem schulischen Religionsunterricht. Im Vordergrund steht eine Aufgabe, die in der religionsdidaktischen Gegenwartsforschung oft vernachlässigt wird, nämlich die anthropologischen Voraussetzungen aktueller Konzepte der Religionsdidaktik zu explizieren. Dies geschieht mit Blick auf die derzeit besonders intensiv besprochenen Ansätze der Elementarisierung (*Reinhold Boschki*), der Kompetenzorientierung (*Martin Rothgangel*), des ästhetischen (*Dietrich Zilleßen*) und des inklusiven Lernens (*Wolfhard Schweiker*) sowie auf den oft unter Instrumentalisierungsverdacht gestellten Ansatz der Wertebildung (*Joachim Ruopp* und *Georg Wagensommer*). Am Ende des Kapitels bereichert *Peter Kliemann* den religionspädagogischen Anthropologiediskurs um eine neue Formel, die sicher in den Grenzbereich des anthropologisch Sagbaren führt und gleichzeitig zumindest als Frage gestellt zu werden verdient: So es denn eine ‚Anthropologie des Religionslehrers‘ geben könnte, wie wäre sie perspektivisch zu füllen? Das *siebte Kapitel* widmet sich der Kirche, die als Bildungsraum (theologisch), Lernort (pädagogisch) und Bildungsinstitution (soziologisch) auf mehreren Ebenen in die religionspädagogische Suche nach menschlichen Maßen von Bildung, Erziehung und Lernen einzubinden ist. Bei dem Versuch, Kirche und kirchliches Bildungshandeln im Spannungsfeld von soziologischer Gestalt und theologischer Verortung zu beschreiben, bietet der mit »Anstöße aus der Praktischen Theologie« überschriebene Teilabschnitt gleichzeitig eine Schärfung und Erweiterung der anthropologischen Theorieperspektive. Der spannungsvolle Konnex von Menschsein und Bildung im Kontext von Kirche wird zunächst kirchentheoretisch fundiert (*Birgit Weyel*), dann aus US-amerikanischer Perspektive (*Richard Osmer*) und mit Blick auf die gegenwärtigen Bildungsdiskurse der Europäischen Union (*Peter Schreiner*) kontextuell vertieft und schließlich am praktisch-theologischen Überschneidungsfeld der Liturgiedidaktik exemplifiziert (*Christian Grethlein*). Die anschließende ‚gemeindepädagogische‘ Fokussierung legt sich insofern nahe, als auf unterschiedlichen Feldern kirchlichen Handelns – der kirchlichen Bildungsplanung (*Bernd Krupka*, unter Rekurs auf die norwegische ‚Glaubenserziehungsreform‘), der Konfirmationsarbeit (*Jörg Conrad*), der Jugendarbeit (*Wolfgang Ilg*) und der Familienkatechese (*Albert Biesinger*) – konzeptionelle Grundentscheidungen von ausdrücklichen oder zumindest mitschwingenden Menschenbildern beeinflusst werden. Im letzten Beitrag des Kapitels entfaltet und konkretisiert *Birgit Sandler-Koschel* die nicht selten abstrakt gefasste Leitvorstellung kirchlicher Bildungs(mit)verantwortung ‚um des Menschen willen‘ an verschiedenen Aktivitätsfeldern und aktuellen Projekten der EKD. Der Band mündet in einer Bilanzierung, die den multiperspektivisch angelegten Diskurs zur religionspädagogischen Anthropologie auswertet und zumindest in Ansätzen bündelt.“ (26ff.) 664 Seiten Religionspädagogik, die in jede Bibliothek gehören!

**Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten** lautet der Titel des von Bernhard Grümme im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 3-17-028921-5) als Band 9 der bewährten Reihe „Religionspädagogik innovativ“ erschienenen Bandes. Der Verfasser schreibt zur Kontextualisierung seiner

Gedanken: „Religionspädagogik lässt sich als der anspruchsvolle Versuch verstehen, inmitten sich stets verändernder kontextueller Bedingungen religiöses Lernen zu reflektieren, zu orientieren und vor sich und anderen auszuweisen. Die Frequenzen der Veränderungen haben sich freilich inmitten der Beschleunigung der Lebenswelten und der ineinander greifenden, zunehmend unüberschaubaren Prozesse der Pluralisierung und Säkularisierung von Religion dramatisch zugespitzt. Wenn sie ‚pünktlich‘ (Rudolf Engler) sein will, wenn sie also im Dienste der religiösen Bildung und Mündigkeit der Subjekte in den jeweiligen Kontexten stehen will, dann findet sich die Religionspädagogik unter eine besondere, höchst brisante Spannung gestellt. Als ‚Religionspädagogik in der Transformationskrise‘ (JRP 30 2014) muss sie inmitten der ‚Flüchtigen Moderne‘ (Zygmunt Baumann) Schritt halten und doch zugleich Stand gewinnen wollen, muss auf der Höhe der Zeit sein, die ‚Zeichen der Zeit‘ (Gaudium et Spes 4) dechiffrieren und als produktive Herausforderung annehmen und doch zugleich ihre bestimmte Orientierungsleistung, ihre Botschaft, ihre Wahrheit zur Geltung bringen. Andernfalls würde sie entweder ihre diakonische Subjektorientierung einbüßen und sich mehr oder weniger ins Private, gar ins kirchliche Ghetto zurückziehen. Oder sie würde ihre Tradition und subjektbezogene Wahrheit verlieren. Im ersten Fall würde sie zwar ihrer eigenen Plausibilitäten gewiss und im Spiegel ihres eigenen Sprachspiels auskunftsfähig sein. Sie würde aber den heterogenen und pluralen religiösen Lebenswelten und damit den Subjekten nicht entsprechen. Das stete Ringen um Verständigung und Identität, um Kommunikabilität und Wahrheit gerät damit unter den gegenwärtigen Bedingungen zur zentralen Aufgabe – und ist damit wiederum ein von ihr produktiv wie kritisch zu bearbeitendes Zeichen der Zeit. Eine solche Religionspädagogik kann nicht statisch in einer abgeschlossenen, streng hermeneutischen Begriffslogik angelegt werden, in die keine Erfahrungen mehr hineindringen. Sie befindet sich stets im Vollzug zwischen diesen spannungsvoll zu vernetzenden Aspekten. Wegen dieser Komplexität und Vieldimensionalität der Anforderungen, Ansprüche und Profilierungen befindet sich eine Religionspädagogik, die die ‚Zeichen der Zeit‘ achtet, immer in Bewegung. Sie selbst muss sich neu einschreiben in diese Prozesse, sich neu zur Sprache bringen. Insofern können Texte, ob bereits entlegen veröffentlicht und dann radikal auf die hier verfolgte Themenstellung hin überarbeitet oder überhaupt neu verfasst, in veränderten Kontexten neue Relevanz bekommen. Einen solchen Kontext will dieses Buch herstellen. Es eröffnet Konstellationen, bahnt den Weg für vielfältige Suchbewegungen. Doch welche sollen dies sein? Da ist zunächst die Suche nach ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. Religionspädagogik ist nicht Anwendungswissenschaft der Theologie, sie ist nicht das Vehikel zur Realitätsgewinnung einer systemisch in sich verschlossenen, lebensweltlich wie geschichtlich entfremdeten Theologie, sie ist nicht Rezeptur für die Vermittlung religiösen Basiswissens in den eskalierenden Anmutungen zunehmender Entkirchlichung und Säkularisierung. Religionspädagogik steht im Dienst der Subjektwerdung der Menschen. Insofern muss die Sorge um die innere, kontextsensible Verschränkung von Identität und Kommunikabilität grundagentheoretisch basiert werden. Wie aber soll dies sinnvoll möglich sein, ohne die zuvorkommende und überschießende Wucht des Anderen in seiner Würde, seiner Freiheit, seiner je spezifischen Situation zu achten? Darum wird auf diesem Feld ein alteritätstheoretisches Fundament grundgelegt. Dies ist Gegenstand von Teil A. Inmitten ihres jeweiligen Kontextes entwickelt die Religionspädagogik ihre Kategorien – und artikuliert sich kritisch wie produktiv in diesen hinein. Doch wie soll sie sich positionieren? Inwiefern ist ihr der Charakter einer öffentlichen Religionspädagogik aufgegeben, die wesentlich neben

ästhetischen, kognitiven, pragmatischen ebenso eine politische Dimension umfasst? Von daher ist ihr eine Suchbewegung nach ihrer angemessenen Kontextualisierung abverlangt. Dies ist Gegenstand von Teil B. Als eine solche Öffentliche Religionspädagogik muss sie verstehen und verständlich sein, sie muss wahrnehmen, urteilen, muss handlungsfähig und ausdrucksfähig, muss in die kulturellen, pädagogischen, theologischen wie politischen Diskurse hinein diskursfähig sein. Dies zu klären bringt die Religionspädagogik in die Suche nach einer ihr und dem Kontext angemessenen Hermeneutik. Dies ist Gegenstand von Teil C. Doch wie lässt sich ihr Telos, ihre Ausrichtung, ihre Substanz unter den Rahmenbedingungen der vielfältigen Diskurse und Kontexte konzipieren? Wie lässt sich religiöse Bildung denken? Eine geisteswissenschaftliche Pädagogik hat unter den Bedingungen spätmoderner Pluralisierungen und Ökonomisierungen ihre vorbehaltlose Plausibilität verloren. Was können religiöse Bildungskonzepte sein, die anschlussfähig und auskunftsfähig zugleich sind? Religionspädagogik, die sich alteritätstheoretisch verankert und sich als politisch dimensionierte Theorie religiöser Bildung versteht, hat hier Legitimationsbedarf. Darum muss sie sich in einer weiteren Suchbewegung um ihr bildungstheoretisches Profil bemühen. Dies ist Gegenstand von Teil D. Schulische Aspekte werden für die Religionspädagogik immer wichtiger, avanciert doch der RU in der Schule zu dem prominenten Ort, an dem Heranwachsende gegenwärtig überhaupt noch mit verfasster Religion in Kontakt kommen. Darum ist die Religionspädagogik gefordert, sich auf dem Feld der Religionsdidaktik zu artikulieren, dieses zu sichten und sich hier zu profilieren. Teil E hat dies zum Gegenstand. Die bislang genannten Suchbewegungen haben bei all ihren spezifischen Akzentuierungen eines gemeinsam: sie wollen eine Religionspädagogik vorantreiben, die im Dienste der Bildung der Menschen steht. Diese kann emphatisch als ‚Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit‘ (Helmut Peukert) verstanden werden. So gesehen war eigentlich immer schon von jenem Bemühen implizit die Rede, die gleichwohl eben wegen ihres integralen Ranges nun auch ihrerseits explizit zur religionspädagogischen Suchbewegung werden muss: zur Suche nach einem angemessenen Verständnis der religionspädagogischen Subjekte. Insofern macht diese Suchbewegung zweierlei klar: Eine öffentliche Religionspädagogik, die die ‚Zeichen der Zeit‘ achtet, fokussiert wesentlich auf ihre Subjekte. Dies ist Gegenstand von Teil F. Zugleich aber wird die strikte Interdependenz der verschiedenen Suchbewegungen deutlich. Jede Suche setzt die anderen voraus, nimmt mehr oder weniger explizit auf diese Bezug, abstrahiert aber methodisch von diesen. Der Versuch etwa, die Subjekte angemessen religionspädagogisch in einem doppelt-einen Sinne zur Sprache zu bringen – als Objekte, die wahrgenommen und gewürdigt werden müssen, als Subjekte, die in einem sequentiellen Lernen buchstäblich religiös sprachfähig werden sollen und in ihrer Sprache zu hören sind –, setzt für den hier vertretenen Ansatz eine alteritätstheoretische, politisch-dimensionierte, öffentliche wie bildungsorientierte Religionspädagogik voraus. Andererseits ist ihr mit dem Index ihrer Kontextualität und ihrer Verwobenheit in die geschichtlich-gesellschaftlichen Prozesse der Charakter einer konstitutiven Unabgeschlossenheit eingeschrieben. Zu den hier versammelten Suchbewegungen können also unter veränderten Wahrnehmungen und gewandelten Kontexten weitere oder andere hinzukommen. So bleibt die Religionspädagogik ein offenes, ein brisantes Geschehen in den Transformationsprozessen der Moderne.“(11ff.) Das anregende Buch mündet in die Feststellung, dass es öffentlicher Religionspädagogik eigentlich darum geht, sich in den Dienst der Menschen zu stellen: „Eine sich dezidiert in pluralen

Lebenswelten formierende Religionspädagogik muss sich als eine offene, suchende Religionspädagogik begreifen, eine Religionsbewegung in Suchbewegungen.“ (287)!

Burkhard Porzelt und Alexander Schimmel zeichnen verantwortlich als Herausgeber des im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-7815-2027-1) erschienenen Überblickswerks **Strukturbegriffe der Religionspädagogik**, in dessen Einleitung es heißt: „In einem breiten Strom geschichtlich sich wandelnder Annäherungen reflektiert die wissenschaftliche *Religionspädagogik* religiöse Lern- und Lehrprozesse. Um dieses ihr Materialobjekt in intersubjektiv verantwortbarer Weise beschreiben, verstehen, bewerten und beeinflussen zu können, operiert die Religionspädagogik – wie jede andere Wissenschaft auch – mit spezifischen Begriffen. Das vorliegende Buch rückt ein bestimmtes Genus solcher Begriffe ins Zentrum. Vorgestellt und ergründet werden theorieleitende *Strukturbegriffe*, die dem religionspädagogischen Nachdenken eine übergreifende Ordnung und Ausrichtung zu geben suchten und suchen. Als *Strukturbegriffe* durchweben und prägen die nachfolgend präsentierten Kategorien die wissenschaftliche Reflexion der Religionspädagogik. Alles in allem versammelt das vorliegende Werk 42 Strukturbegriffe der Religionspädagogik. In gemeinsamem Ringen suchten die Herausgeber, besonders prägnante Theorievokabeln auszuwählen, wobei sich drei Kriterien als entscheidend erwiesen, nämlich *historische* Bedeutsamkeit, *theoretische* Stimmigkeit und *aktuelle* Brisanz. Jeder der aufgenommenen Strukturbegriffe soll in der (bis in die Gegenwart reichenden) *Geschichte* der Religionspädagogik zumindest zeitweise wirkungsreich gewesen sein. Zudem soll er ein schlüssig abgrenzbares und keineswegs verwaschenes *Theorieprofil* aufweisen. Schließlich soll es ihn in seinem heutigen Potenzial zu bedenken lohnen – auch und gerade wenn solche *Gegenwartsrelevanz* auf den ersten Blick zu überraschen scheint. Diese Auswahlkriterien aufnehmend, werden alle 42 Strukturbegriffe, die der vorliegende Band vorstellt, in ein und demselben *Dreischritt* erschlossen. Unter dem Titel *Profil* unternimmt jeder Artikel zunächst eine erste, hinführende Begriffsklärung. Diese nimmt ebenjene Bezugswissenschaften (z.B. Theologie, Psychologie oder Pädagogik) ins Visier, aus denen der jeweils ergründete Terminus in die Religionspädagogik übernommen wurde. Der zweite und zentrale Part jedes Beitrags ist mit dem Schlagwort *Rezeption* überschrieben. An markanten Stationen und Beispielen wird hier die spezifisch religionspädagogische Verwendungsgeschichte des jeweils betrachteten Strukturbegriffs erkundet und vor Augen gestellt. Unter dem Motto *Potenzial* folgt zuletzt ein pointiertes Statement zur heuristischen Leistungsfähigkeit des jeweiligen Strukturbegriffs für die gegenwärtige wie zukünftige Religionspädagogik. Um grundlegende Perspektiven kenntlich zu machen, die für die wissenschaftliche Religionspädagogik konstitutiv sind, wurden jene Strukturbegriffe, denen sich unser Band widmet, nicht alphabetisch aneinandergereiht. Unter sechs Schwerpunkten haben die Herausgeber das Begriffsrepertoire des Bandes systematisch zu ordnen versucht: Der erste Fokus ‚*Subjekt*‘ konturiert *anthropologische* Begriffe, in denen sich religionspädagogische Vorstellungen vom Menschen verdichten: *Religiosität* (Hans-Ferdinand Angel), *Spiritualität* (Anton A. Bucher), *Entwicklung* (Klaus Kießling), *Biografie* (Annegret Reese-Schnitker), *Geschlecht* (Angela Kaupp), *Identität* (Viera Pirker), *Person* (Gottfried Bitter) und *Mündigkeit* (Norbert Mette). Der zweite Fokus ‚*Begegnung*‘ erschließt *relationale* Kategorien, die religiöses Lernen und Lehren in unterschiedlichster Hinsicht als spannungsreiches Beziehungsgeschehen begreifen lassen: *Konvergenz(argumentation)* (Andreas Benk), *Bildung* (Robert

Schelander), *Erfahrung* (Ulrich Kropac), *Korrelation* (Burkard Porzelt), *Hermeneutik* (Franz W. Niehl), *Rezeption* (Joachim Theis), *Dialog* (Georg Langenhorst) und *Kommunikation* (Matthias Scharer). Der dritte Fokus ‚*Welt und Wirklichkeit*‘ beleuchtet *kontextuelle* Strukturbegriffe, welche die raumzeitliche Situierung religiösen Lernens und Lehrens herausstellen: *Empirie* (Georg Ritzer), *Lebenswelt* (Michael Wermke), *Kultur(geschichte)* (Harald Schwillus), *Pluralität* (Guido Meyer), *Ideologiekritik* (Rudolf Englert) und *Problemorientierung* (David Käbisch). Der vierte Fokus ‚*Christlichkeit*‘ entfaltet *theologische* Termini, die religiöses Lernen und Lehren im besonderen Horizont der christlichen Überlieferung profilieren: *Glaube(n)* (Alexander Schimmel), *Mystagogie* (Mirjam Schambeck), *Katechese* (Monika Jakobs), *Kerygma(tik)* (Wolfgang Pauly), *Evangelisierung* (Thomas Schreijäck), *Diakonie* (Martina Blasberg-Kuhnke), *Konfession(alität)* (Monika Tautz) und *Ökumene* (Monika Scheidler). Der fünfte Fokus ‚*Aspekte des Religiösen*‘ erschließt *dimensionierende* Vokabeln, welche sich der religiösen Domänenspezifität der betrachteten Lern- und Lehrprozesse aus unterschiedlichen Blickwinkeln annähern: *Religion* (Bernd Schröder), *Tradition* (Christian Cebulj), *Symbol* (Silvia Arzt), *Ästhetik* (Stefan Altmeyer), *Performanz* (Michael Domsgen) und *Ethik* (Bernhard Grümme). Der sechste Fokus ‚*Lernermöglichkeit*‘ schließlich umschreibt *didaktische* Strukturbegriffe, die an jene konkrete Bildungspraxis heranrücken, welche die wissenschaftliche Reflexion der Religionspädagogik zu inspirieren sucht: *Lernen* (Hans Mendl), *Didaktik* (Klaus König), *Kompetenz* (Lothar Kuld), *Curriculum* (Georg Hilger), *Elementarisierung* (Franz-Josef Bäumer) und *Religionskunde* (Hans-Georg Ziebertz).“(7f.) 42 namhafte evangelische und katholische Religionspädagoginnen und Religionspädagogen präsentieren 42 essentielle Strukturbegriffe!

Stefanie Pfister und Matthias Roser bieten mit ihrem im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-8252-4267-1) als UTB erschienenen handlichen Studienbuch **Fachdidaktisches Orientierungswissen für den Religionsunterricht. Kompetenzen – Grenzen – Konkretionen** einen guten Überblick über aktuelle fachdidaktische Ansätze und Perspektiven. Sie schreiben in der Einleitung: „Anlass für dieses Studienbuch war die intensive Beschäftigung mit der Frage: ‚Wie komme ich von einem theologisch wichtigen Inhalt zu einem religionsdidaktisch reflektierten Unterricht?‘ In der praktischen Umsetzung z.B. in der Schule werden zwar oft gute allgemeine didaktische Prinzipien umgesetzt, doch es stellen sich folgende Fragen: Wie begründet sich z.B. ein ambitioniert gestalteter Stationenlauf zum Thema *Trinität*? Und ist diese Methode auch dem Thema angemessen? Welche fachdidaktischen Modelle passen zu welchem Thema am besten? Welche Methoden ergeben sich aus einem bestimmten fachdidaktischen Ansatz? Kurz: Wie kann ich die Aspekte *Thema bzw. Inhalt – Fachdidaktische Orientierung – Methoden* miteinander verknüpfen?“(7). Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Es werden zunächst Kriterien für rechtlich, pädagogisch und theologisch verantwortbare fachdidaktische Ansätze und Perspektiven vorgestellt (Kapitel 2). Es schließen sich Kriterien für die Sachanalyse in der Unterrichtsvorbereitung zur Bearbeitung eines theologischen Themas an. Zudem wird beschrieben, wie begründete Schwerpunkte innerhalb der Sachanalyse gebildet werden können (Kapitel 3). Anschließend stellen die Autoren eine strukturierte Analyse gegenwärtiger fachdidaktischer Ansätze und Perspektiven vor (Kapitel 4). Dies geschieht in einheitlicher Darstellungsweise in vierzehn Schritten: Charakterisierendes Zitat, Arbeitsfragen zum Überprüfen der Kriterien, Problemlage des fachdidaktischen Ansatzes, Ziele, Konzeptioneller Schwerpunkt, Schaubild/Grafik, Didaktische Prinzipien, Methodische Prinzipien,

Kompetenzerwerb, Konkretion anhand eines Beispielthemas, Chancen, Grenzen, Chancen/Grenzen im Hinblick auf inklusive Klassen, Eignung für Schulstufen. (...) Im letzten Kapitel des Buches (Kapitel 5) stehen Übungsaufgaben zu allen fachdidaktischen Ansätzen und Perspektiven für die Seminararbeit oder für das Selbststudium bereit.“(13f.)

Wertvolle Anstöße für einen zeitgemäßen Religionsunterricht in der Grundschule enthält der von Godwin Lämmermann und Birte Platow bei den Cornelsen Schulverlagen (ISBN 3-589-16306-9) herausgegebene Band **Evangelische Religion – Didaktik für die Grundschule**, in dessen Vorwort die Herausgebenden schreiben: „Was will der Religionsunterricht – speziell der evangelische – in der Grundschule? Ist er – wie Religionskritiker behaupten – ein weiterer Beitrag zur Zwangsrekrutierung und Missionierung von Kindern? Vertritt er ein nur partikulares, in der säkularen Welt obsolet gewordenenes kirchliches Interesse? Mag sein, dass der ein oder andere tatsächlich so denkt, aber ein Common Sense ist das schon lange nicht mehr. Wie jeder Unterricht ist auch der Religionsunterricht eine gesellschaftlich-kulturelle Veranstaltung, die sich in das allgemeine Bildungsgefüge einordnet. Das spiegelt sich auch in den Lehrplänen der Bundesländer wider, die seit einigen Jahren kompetenzorientiert revidiert werden. Stellvertretend für andere seien hier die Lehrpläne des Landes Thüringen und der Freien Hansestadt Hamburg genannt. In Thüringen heißt es: Der Religionsunterricht ... *erschließt Religiosität als menschliches Grundphänomen*. In ihm eigne sich der Schüler ... *Grundwissen über den Glauben ... an und setzt es in Bezug zu den Fragen und Herausforderungen des eigenen Lebens*. Dabei erwirbt er ... *in der Auseinandersetzung mit der christlichen Religion ... eine Kommunikationsfähigkeit, die zur Erschließung der religiösen Dimension des Lebens beiträgt*. Ferner entwickelt er ... *Werthaltungen wie Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Solidarität und bringt sich verantwortlich in sein Lebensumfeld ein*. Der Hamburger Lehrplan nennt folgende Kompetenzen: *Wahrnehmungskompetenz als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Phänomene wahrzunehmen und zu beschreiben, Deutungskompetenz als die Fähigkeit, religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse zu verstehen und zu deuten, Urteilskompetenz als die Fähigkeit, in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen, Dialogkompetenz als die Fähigkeit, am (inter-)religiösen Dialog verstehend, sachkundig, argumentativ, vorurteilsfrei, aufgeschlossen und in wechselseitigem Respekt teilzunehmen, Darstellungs- und Gestaltungskompetenz als die Fähigkeit, eigene und fremde religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen angemessen zum Ausdruck zu bringen*. Diese Kompetenzen sind eng mit Unterrichtsinhalten verbunden. Bei aller relativen Unterschiedlichkeit der Landeslehrpläne gibt es doch Gemeinsamkeiten, die sich in der Themenwahl dieses Bandes niederschlagen. Im theoretischen Teil werden konzeptionelle, entwicklungspsychologische und ethische Grundsatzfragen geklärt. Dabei zeigt sich, dass und inwieweit kindliche Bedingungsfaktoren die Vermittlung von Unterrichtsinhalten präformieren. Weil der Religionsunterricht in der Verantwortung für Kinder erteilt werden sollte, rücken die Kinder als Subjekte des Lehrprozesses und des Theologisierens in den Fokus. Der thematische Teil untersucht exemplarisch jene Themen, die als bundesweite Vorgaben gelten können, durchleuchtet diese fachwissenschaftlich und gibt erste didaktische Anregungen für die Unterrichtenden. Der dritte methodisch-mediale Teil möchte keine Methodenbücher ersetzen, sondern nur einige Schlaglichter auf problematische oder weniger beachtete Methoden für den Religionsunterricht werfen.“(7f.) Ebenfalls in den Cornelsen Schulverlagen (ISBN 3-589-15676-4) ist

die von Christian Heindel und Angelika Paintner herausgegebene **Katholische Religion – Didaktik für die Grundschule** erschienen. Dort heißt es im Vorwort: „In der Grundschule begegnen uns heute Kinder mit ganz unterschiedlicher religiöser Sozialisation, die, getauft oder ungetauft, am Religionsunterricht teilnehmen. Immer weniger Mädchen und Jungen werden in ihrer Herkunftsfamilie bewusst religiös und ‚kirchennah‘ erzogen; diesen Kindern ist der große Schatz der biblischen Geschichten und der christlichen Tradition weitgehend vertraut. Der bedeutend größere Teil der Grundschüler kommt jedoch in unserer säkularen Gesellschaft vor der Einschulung mit Kirche, Kirchenjahr, Glauben, Bibel und praktiziertem christlichen Leben kaum in Berührung. Einerseits wird vor diesem Hintergrund häufig die mangelnde ‚religiöse Alphabetisierung‘ der Grundschüler beklagt, andererseits bietet diese Entwicklung aber auch die enorme Chance, Kinder für den Religionsunterricht und seine frohe Botschaft unvoreingenommen zu begeistern. Damit dies gelingen kann, muss Religionsunterricht Räume eröffnen, in denen es möglich ist, religiöse Erfahrungen anzubahnen und mit dem eigenen Leben in Verbindung zu bringen. Hier ist der Religionslehrer als Initiator und Wegbegleiter individueller Lernprozesse gefragt. Gelingender Religionsunterricht greift Gedanken, Fragen und Fähigkeiten der Kinder auf und ermutigt diese zur Entwicklung eines eigenen, begründeten Standpunktes. Er fördert die Entfaltung ihrer Kreativität und befähigt sie zum dialogischen Lernen. Dazu bedarf es fachkompetenter, authentischer Religionslehrer, die mit Überzeugung und religionspädagogischem Geschick Kindern Ansprechpartner und Begleiter sein können.“(7) Das Anliegen, Kinder als ernstzunehmende Subjekte im religiösen Lernprozess wahrzunehmen, ist Leitmotiv für die Artikel dieses Arbeitsbuches: „Die Bandbreite der behandelten Themen zeigt die Vielfalt der gegenwärtigen Religionsdidaktik in der Perspektive eines selbsttätigen, ganzheitlichen und kompetenzorientierten Lernens. Allen didaktischen Ansätzen eignet eine gemeinsame Basis: im Mittelpunkt steht der Schüler mit seinen individuellen Lernprozessen.“(8)

Mirjam Zimmermann und Hartmut Lenhard haben im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-8252-4266-4) als UTB das äußerst hilfreiche Arbeitsbuch für Studierende **Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger** veröffentlicht. Die Verfasser empfehlen wie folgt mit dem Buch zu arbeiten: „Das Buch ist mit seinen Texten und Arbeitsaufgaben als seminarbegleitende Lektüre im Rahmen des Praxissemesters angelegt. Deshalb werden teilweise auch Anregungen angeboten, die in Gruppen oder im Tandem bearbeitet werden sollen. Themen aus der Praxis für die Praxis werden theoretisch aufgearbeitet, Arbeitsaufgaben zur Vertiefung und Weiterarbeit sowie wichtige Literatur werden genannt. Das Buch kann aber auch selbstständig als Vorbereitung oder begleitend zum Praxissemester gelesen bzw. bearbeitet werden oder einzelne Themen, die z.B. aus der Praxis heraus als interessant erscheinen, können damit vertieft werden.“(13) Es wird versucht, die Lesenden „über Beispiele und Szenen des Schulalltags mit hineinzunehmen in die Praxis, um dann in der theoretischen Aufarbeitung deutlich zu machen, wie eng in diesem Bereich Theorie und Praxis verzahnt und wie wertvoll theoretische Hinweise für die Praxis sein können.“(13f.) Ebenfalls im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-61619-2) ist in neuer, von Hartmut Lenhard überarbeiteter und aktualisierter Fassung das einschlägige Buch **Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht** von Gabriele Obst erschienen. Es versteht zu Recht evangelischen Religionsunterricht als Raum der Freiheit: „Kompetenzen und Standards haben im

kompetenzorientierten RU eine wichtige, aber begrenzte Funktion. Denn organisierte Lernprozesse mit ausgewiesenen Zielen, didaktisch reflektierten Arrangements, mit funktional eingesetzten Medien und Materialien, mit lernpsychologisch begründeter Phasierung und handwerklich solidem Aufbau sind nicht alles. Nicht nur weil zwischen den professionellen Lehrabsichten der Religionslehrerinnen und -lehrer und den realisierten Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler kein Kontinuum, sondern allenfalls eine Entsprechung, vielfach jedoch ein Bruch – Schüler lernen trotz des Unterrichts! – besteht, ist das kompetenzorientierte Lehren und Lernen zwar ein auf Hoffnung gegründetes, aber kein technizistisch zu verwirklichendes Unterfangen. Die berufliche Lehrkunst bestimmt zwar in weitem Umfang den Alltag des Evangelischen RUs, aber sie formiert nicht unmittelbar die persönlichen Überzeugungen, die Lebensgewissheiten, die tragenden Beziehungen, auf die es nicht nur im RU, aber gerade dort vor allem ankommt. Allerdings sollte diese existenzielle Dimension des RUs nicht in Opposition zu Kompetenzen und Standards gedacht werden. Jeder, der sich der Sinnfrage stellt und sich seines Glaubens oder Nichtglaubens zu vergewissern sucht, braucht ein gerüttelt Maß an Wissen und Können, um nicht im tobenden Sturm der Meinungen und Interessen hin und her zu schwanken und seiner selbst unsicher zu werden. Daher sind Kompetenzen die notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür, dass Schülerinnen und Schüler eine religiöse Mündigkeit entwickeln können, mit der sie eine höchst individuelle Beziehung zum christlichen Glauben entwickeln und ihren Glauben, Unglauben oder Anders-Glauben selbstständig vertreten und begründen können. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass alle Lernprozesse im evangelischen RU sich durch eine prinzipielle Offenheit für unerwartete Fragen, existenziell bedeutsame Einsichten, elementare Wahrheiten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen auszeichnen. Es ist geradezu das Proprium des evangelischen RUs, einen Raum der Freiheit für die individuelle Begegnung mit christlichem Glauben und Leben offen zu halten. Diese konstitutive Leitidee für das unterrichtliche Handeln der Lehrenden berührt reformatorische Grundentscheidungen, die sich in pädagogischer Transformation als Unterscheidung zwischen Annahme der Person und ihrem Werk, zwischen Würde des Menschen und seiner Leistung beschreiben lassen. Wenn Lehrkräfte sich von dieser Leitidee in ihrem beruflichen Tun bestimmen lassen, eröffnen sie den Schülerinnen und Schülern durch die Gestaltung des RUs Möglichkeiten, die Freiheit zur Religion in eigener Verantwortung wahrzunehmen, die Frage nach der Wahrheit zu stellen, die Lebensbedeutsamkeit christlicher Praxis zu erfahren und eine geklärte religiöse Identität zu gewinnen.“(265f.)

Der sechste Band des von Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis und Hanna Roose im Verlag LUSA (ISBN 3-9812290-5-9) herausgegebenen bewährten Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik trägt den Titel **Glaubenswissen**. Im Schnittfeld von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis widmen sich die Beiträge grundlegend, reflexiv, konkret und kritisch Begriff und Sache des christlichen Glaubenswissens. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgebenden: „Woran kann man hierzulande Christinnen und Christen erkennen? In den verschiedenen Situationen des Alltags wird das eher selten sichtbar und bei Kreuzen als Anhängern weiß man nicht, ob Jesus Christus oder Heavy Metal damit gemeint sind. Katholiken haben sich hier den Protestanten soweit angenähert, dass auch sie auf Zugehörigkeitssymbole und Gesten im Alltag weitestgehend verzichten. Dies stellt die Christ(inn)en in einen Gegensatz zu Musliminnen und Juden, deren Religion gerade durch ihre

Orthopraxie gekennzeichnet ist. Das Einhalten bestimmter Gebote gewährleistet den Anhänger(inne)n dieser Religionen ihre Zugehörigkeit – unabhängig davon, ob sie im Augenblick am einen oder anderen Aspekt ihres Glaubens zweifeln. Christliche Existenz gründet dagegen – im Prinzip ohne äußere ‚Werke‘ – auf der inneren Zustimmung im Glauben. Um das obige Bild aufzunehmen: Wenn ich wissen will, ob einer Christ ist, muss ich ihn fragen! Nun erwarten wir dabei als Antwort nicht bloß ein Ja oder Nein, sondern eine Begründung dazu. Damit stoßen wir auf den Schlüsselbegriff dieses Jahrbuches, auf das Glaubenswissen. Etwas vergrößert könnte man sagen: Wenn es keine äußeren Zeichen für das Christsein gibt, dann müssen an diese Stelle Begründungen der inneren Haltung treten. Im Prinzip garantiert diese Konstellation ein großes Maß an Freiheit bei gleichzeitiger Bindung an die Kommunikationsgemeinschaft, deren Begründung ich teile und derer ich mich – zumindest manchmal – performativ (z. B. im Gottesdienst) versichere. Ausgehend von diesen Grundüberlegungen beobachten wir – und das ist die vornehmste Aufgabe einer konstruktivistischen Religionsdidaktik – wie Theologie und Religionsdidaktik u. a. das Glaubenswissen beobachten. Rudolf Englert hat mit seinen Mitarbeiter(inne)n zahlreiche Religionsstunden untersucht und kam dabei u. a. zu einer Erkenntnis, die bereits Mirjam Zimmermann bei ihrer Studie festgestellt hat: die Schüler/innen wissen recht gut über einzelne Elemente der biblisch-christlichen Tradition Bescheid, sie verbinden dieses Wissen aber so gut wie nie mit Fragen ihrer eigenen Existenz. Englert kommt von daher zu dem Schluss, dass es auch im konfessionellen RU tendenziell um Religionskunde gehe. Dies mag durchaus Zustimmung bei einer säkular ausgerichteten Mehrheit in diesem Land auslösen – es zeigt sich darin aber ein Grundproblem der christlichen Kirchen hier und heute. Gerade weil wir zumindest im Schüleralter kaum so etwas wie christliche Orthopraxie kennen, steigt der Anspruch, das zarte Pflänzchen Glaubenswissen zu identifizieren und zu pflegen. Denn das westliche Christentum steht in einer Tradition, die davon ausgeht, dass zumindest der erwachsene Christ auch über seinen Glauben Rechenschaft ablegen kann. Letzteres einzuüben ist eine vornehme Pflicht des RU. Nun hat dieser Fokus auf das Glaubenswissen aber auch problematische Konsequenzen. In – zunächst einmal unbeabsichtigter – Analogie zur konstruktivistischen Lerntheorie kann man niemals genau sagen, wie Glauben entsteht – zumal man diesen Prozess schlecht beobachten und kontrollieren kann. Im Hinblick auf das religiöse Wissen ist die Position hier ungleich günstiger (siehe Kompetenzen!). Umso misslicher ist dann die Englert'sche Einsicht, dass man vom Wissen nur sehr bedingt auf den Glauben zurückschließen kann. Nun hat die Theologie diesem Sachverhalt insofern Rechnung getragen, als sie den Glauben selbst als Geschenk Gottes ansieht – also als Gnade. Dies entlastet natürlich nur bedingt, denn dass wir glaubensfördernde Maßnahmen unternehmen sollten, ist unstrittig – auch wenn wir (s.o.) nicht immer genau wissen, welches diese sind und was sie im Einzelnen bewirken. Die Theologie kann – in konfessioneller Differenzierung – in verschiedenen Modi der Selbstbeschreibung angeben, wie sie sich die Entstehung von Glauben und Wissen und des Konstruktes Glaubenswissen vorstellt. Dabei kann sie in unterschiedlichem Grade theoretische, empirische und historische Erfahrungen zu Rate ziehen.“(6f.) Empfehlenswert ist zudem der Schlussbeitrag von Gerhard Büttner „Was verstehen wir unter konstruktivistischer Religionsdidaktik?“ (191-199).

**Kunst im Religionsunterricht – Funktion und Wirkung. Entwicklung und Erprobung empirischer Verfahren** lautet der Titel des von Claudia Gärtner und Andreas Brenne im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 3-17-023397-3)

herausgegebenen empfehlenswerten Grundlagenbandes. Die Herausgebenden schreiben zum Aufbau ihres auf einem interdisziplinären Netzwerk beruhenden Buches: „Der Sammelband besteht aus vier Hauptteilen, die zugleich die Genese und den Verlauf der Netzwerkarbeit widerspiegeln. Der erste Teil führt aus Sicht der beteiligten Fächer multiperspektivisch in das Themenfeld ein. Dabei steht vor allem grundlegend das Verhältnis von Kunst, Bild und Religion bzw. RU im Zentrum, das die Frage nach deren Funktions- und Wirkungszusammenhängen maßgeblich prägt. Claudia Gärtner entfaltet in ihrer Hinführung die hohen Funktions- und Bedeutungszuschreibungen, die Bilder in Geschichte und Gegenwart in religiösen Vermittlungsprozessen besitzen, und zeigt in deren Horizont religionspädagogisch relevante Forschungsdefizite auf. Maike Aden und Andreas Brenne problematisieren in ihrem einleitenden Beitrag die Indienstnahme von Kunst für religions- aber auch kunstdidaktische Zielsetzungen aus kunstwissenschaftlicher und -pädagogischer Sicht und zeigen auf, wie sich Kunst Verzweckungsversuchen entziehen kann. Aus systematisch-theologischer Perspektive markiert Reinhard Hoeps, dass die Relevanz von Bildern als Quelle der Theologie insbesondere in der Religionspädagogik und Katechetik erkannt wurde bzw. wird, wobei er zugleich Verkürzungen und Leerstellen der gegenwärtigen religionspädagogischen Beschäftigung mit Bildern aufzeigen kann. Im zweiten Teil werden die im Rahmen des Netzwerks entwickelten empirischen Teilprojekte vorgestellt und diskutiert. Sie sind im Feld der empirischen Bildungsforschung angesiedelt und beleuchten unterschiedliche Aspekte der Unterrichts- und Professionsforschung. Im Fokus stehen hierbei nicht nur die inhaltlichen Ergebnisse, sondern auch die Reflexionen der eingesetzten empirischen Methoden. Die ethnografisch ausgerichteten Beiträge von Andreas Brenne, Mareike Philipp und Claudia Gärtner gehen jeweils von Unterrichtsbeobachtungen aus. Die untersuchten und videografisch dokumentierten Unterrichtsstunden, in deren Zentrum die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk steht, werden auf vielfältige Aspekte hin analysiert: Welchen Lernertrag bringt der Einsatz von Kunst im RL? Wie setzen Lehrer/-innen (LuL) Kunst im RU ein? Welche Methoden der Bilderschließung werden verwendet? Welche Ziele werden hiermit verfolgt? Welche Funktionen werden der Kunst zugewiesen und welche Diskurse entwickeln sich hierdurch? Wie schlägt sich der vielzitierte ‚Mehrwert‘ der Kunst im Rh nieder? Welche Bildauffassung haben heutige SuS? Wie gehen sie mit Kunst im RU um? Rita Burrichter und Silke Leonhard untersuchen Einstellungen und Haltungen von LuL bzw. Lehramtsanwärter/-innen in Bezug auf Kunst. Sie entfalten in ihren Beiträgen, inwiefern der Einsatz von Kunst im RU von (religions-)pädagogischen Theorien und (berufs-)biografischen Kontexten der Lehrkräfte geprägt ist. In den Teilprojekten von Maike Aden und Viera Pirker geht es um die innovative Erprobung künstlerischer Verfahren in partizipativ ausgerichteten, religiösen Bildungsprozessen. Mit Studierenden bzw. SuS erproben und evaluieren sie gemeinsam ästhetische Verfahren, um Potenziale der Kunst in religionspädagogischen Kontexten zu erschließen, und eröffnen dabei Perspektiven für fokussiert erfahrungsoffene und affektive Lernprozesse. Viele der in diesem Sammelband dokumentierten Projekte nutzen videografische Methoden zur Dokumentation und Analyse von Unterricht. Guido Hunze reflektiert diese Studien im Hinblick auf forschungsmethodologische Aspekte und methodische Fragen und erörtert dabei die Chancen und Grenzen empirisch ausgerichteter fachdidaktischer Forschung. Die Hypothesen und Ergebnisse der vorgestellten Teilprojekte werden im dritten Teil aus den unterschiedlichen Perspektiven gebündelt reflektiert. Andreas Brenne diskutiert hierbei den empirischen Ertrag aus kunstpädagogischer und Claudia Gärtner aus religionspädagogischer Sicht.

Der Sammelband schließt im vierten Teil mit zwei Interviews, in denen Personen zu Wort kommen, deren Arbeiten im Netzwerk Impulse für weiterführende Diskussionen setzten. Die Texte von Günter Lange, ein Nestor der religionspädagogischen Bilddidaktik, erwiesen sich sowohl in den Diskussionen des Netzwerks als auch in der beobachteten Unterrichtspraxis als äußerst prägend und präsent. Rita Burrichter hat dies zum Anlass genommen, mit Günter Lange über vergangene und mögliche zukünftige Entwicklungen eines religionspädagogisch reflektierten Umgangs mit Kunst zu sprechen. Das zweite Interview führte Andreas Brenne mit dem Künstler Ruppe Koselleck, der in seinem künstlerischen Œuvre oftmals religiöse Themen und Symbole aufgreift. In diesem Gespräch entfaltet Koselleck aus künstlerischer Perspektive das Verhältnis von Kunst und Religion und bringt damit exemplarisch die Sicht eines zeitgenössischen Künstlers in die Debatte ein, die bis dato im breit aufgestellten, interdisziplinären Netzwerk nicht vertreten war. Die beiden Interviews können gleichsam als Gastkommentare betrachtet werden, die die Dokumentationen der Forschungsprojekte abrunden und erneut öffnen.“(8f.)

Wilhelm Eppler zeichnet als Herausgeber verantwortlich für den bei Vandenhoeck & Ruprecht unipress (ISBN 3-8471-0419-3) erschienenen Sammelband **Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung**. In dem Vorwort skizziert er den Aufbau des verdienstvollen Buches: „Fundamentalismus ist ein Thema, das heute zielführend nur interdisziplinär und interreligiös reflektiert werden kann. Deshalb kommen in diesem Band unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen zu Wort: Friedrich Schweitzer plädiert in seinem Beitrag für eine Religionspädagogik, die eine fundamentalistische Ausrichtung ebenso vermeidet wie eine relativistische Auflösung aller religiösen Orientierung. Die Unterscheidung von ‚fundamental‘ und ‚fundamentalistisch‘ pointiert die Balance deutlich: Ziel ist es, pluralitätsfähig zu sein, ohne dass sich Glaube verwässert und vergleichgültigt. In meinem Beitrag untersuche ich die gegenwärtig in Fundamentalismuskursen sich etablierende Vorstellung von Fundamentalismus als ‚ungebändigte‘ und ‚unzivilisierte‘ Religion, eine Vorstellung, die ein bestimmtes Verständnis von Religion impliziert und unter hermeneutischen Gesichtspunkten kritisch zu prüfen ist. Ein weiteres wichtiges Thema der Fundamentalismusforschung ist die Apokalyptik, die gegenwärtig aus unterschiedlichen Gründen in Misskredit geraten ist. Thomas Pola begründet in seinem Beitrag, inwiefern die Apokalyptik als Verstehensvoraussetzung für die Person Jesu von Nazareth und das gesamte Neue Testament unverzichtbar ist, und plädiert dringend dafür, die Hebräische Bibel in der Religionspädagogik nicht auf leicht eingängige Stoffe oder nur auf die soziale Botschaft der Propheten zu reduzieren. Der zweite Teil beleuchtet den Fundamentalismus aus der Sicht der jüdischen und islamischen Theologie. Besonders erfreulich ist es, dass Vertreter der jüdischen und islamischen Theologie, Micha Brumlik und Mouhanad Khorchide, sich bereit erklärt haben, theologische und soziologische Aspekte zum Thema aus ihrer Sicht beizutragen. Ihre Mitwirkung ist ein starkes Zeichen dafür, dass wir beim Thema Fundamentalismus vor einer gemeinsamen Herausforderung stehen und dass das Gespräch fortgesetzt werden sollte. Micha Brumlik stellt unterschiedliche Facetten des Fundamentalismus im gegenwärtigen Judentum dar und erläutert die Rolle des Messianismus und des Zionismus auf dem Hintergrund der Theologie des Jerusalemer Rabbiners Abraham Kook, ergänzt durch Bezüge zur rabbinischen Theologie und zum Reformjudentum. Mouhanad Khorchide vergleicht die sich verändernden Rahmenbedingungen von der ersten Generation der Gastarbeiter bis zu späteren

Einwanderungsgenerationen und zeigt auf diesem Hintergrund, welche Rolle der Religion in den Identitätskonstruktionen junger Muslime zukommt und inwiefern hier auch fundamentalistische Orientierungen attraktiv sind. Friedrich Erich Dobberahn führt in seinem Beitrag in die historischen Hintergründe des islamistischen Fundamentalismus schiitischer Prägung ein und zeigt dabei, welche Auswirkungen die apokalyptische Geschichtsinterpretation für das Selbstverständnis des schiitischen Islamismus hat. Anschaulich wird diese Deutung in seinem zweiten Beitrag durch das von ihm kommentierte Propaganda-Video aus dem Iran ‚The Coming is upon us‘. Der dritte Teil des Aufsatzbandes widmet sich soziologischen und psychologischen Aspekten. Florian Karcher stellt die jugendliche Religiosität im Rahmen des jugendlichen Sozialisationsprozesses dar und zeigt, wo hier Anfälligkeiten für Radikalität und Fundamentalismus liegen und welche Konsequenzen sich für die Religionspädagogik ergeben. Christiane Schurian-Bremecker beleuchtet die zentrale Rolle von Ritualen in der Gesellschaft und zieht von hier aus die Linie zur Rolle des christlichen Glaubens und der Religionen. Sie plädiert dafür, inmitten unterschiedlicher Wahrheitsansprüche über geeignete Rituale nachzudenken, um in den Pluralisierungsprozessen der Moderne und den nicht einzuebennenden religiösen und kulturellen Unterschieden Erfahrungen von Solidarität zu erzeugen und zu festigen. Jürgen Eilert setzt sich aus (entwicklungs-)psychologischer Sicht mit dem Thema Fundamentalismus auseinander und beschreibt die komplexen Prozesse, die sich abspielen, wenn Jugendliche unsere Welt kritisch wahrzunehmen beginnen und an normativen Bezügen messen. Zugleich reflektiert er, wie eine angemessene Kommunikation und hilfreiche Begleitung in diesen Lebensphasen aussehen könnte. Andre Armbruster untersucht auf dem Hintergrund der Sozialtheorie Pierre Bourdieus und des von ihm entwickelten Habituskonzepts, wie es zu Selbstmordattentaten kommen kann. Er stellt dabei auch die Wirklichkeitsdeutung des religiösen Fundamentalismus dar sowie die Gründe, die zur Umdeutung des im Koran als Sünde beurteilten Selbstmords als Martyrium geführt haben. Im vierten und letzten Teil führt Stefan Piasecki in die komplexe Dynamik des Zusammenspiels von Medien und Fundamentalismen ein: So sind Fundamentalismen auf Öffentlichkeitswirkung nach innen wie nach außen angewiesen, während umgekehrt auch die Medien damit rechnen können, dass Berichte über Extremismus und Fundamentalismus einen Aufmerksamkeitswert haben. Zum Abschluss bündelt Dietmar Molthagen das Thema aus politologischer Sicht: Er präzisiert den in der Politologie umstrittenen Extremismus- und Fundamentalismusbegriff und arbeitet die Unvereinbarkeit salafistischer und rechtsextremer Vorstellungen mit dem Grundgedanken der Demokratie heraus. Angesichts der zunehmenden Attraktivität fundamentalistischer Gruppen für Jugendliche verweist er auf die Bedeutung der Präventionsarbeit mitgliederstarker Gruppen wie Kirchen und Religionsgemeinschaften.“(8ff.)

In ihrer ebenfalls im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht unipress (ISBN 3-8471-0421-6) veröffentlichten Wiener Dissertation **Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht** unternimmt Julia Spichal eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich. Sie schreibt in ihrer Einleitung zu dem nach wie vor aktuellen Thema: „Wie Lehrpläne und Schulbücher für den christlichen Religionsunterricht das Judentum sowie das christlich-jüdische Verhältnis darstellen, wurde Ende der 1970er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre sowohl auf katholischer als auch auf evangelischer Seite in mehreren Forschungsprojekten untersucht. Wegweisend dafür war das Freiburger Projekt unter Günter Biemer, in dessen Rahmen Peter

Fiedler mit der qualitativen Inhaltsanalyse ein fachwissenschaftlich gut fundiertes Kategorienraster entwickelte, anhand dessen die inhaltliche Qualität der Darstellungen überprüft werden kann. Diese früheren Analysen kommen zu dem Ergebnis, dass die Darstellung des christlich-jüdischen Verhältnisses immer dann durch Kontrastschemata erfolgt, wenn die christliche Identität an Profil zu verlieren droht, insbesondere bei folgenden Themen: Jesu Verhältnis zu Pharisäern und seine Passion, das Alte Testament als Heilige Schrift des gegenwärtigen Judentums, das jüdische Verständnis der Tora, die jüdische Geschichte zwischen 70 n. Chr. und der Schoah sowie der Staat Israel. Insgesamt fehlt es in Lehrplänen und Schulbüchern für den christlichen Religionsunterricht an einer angemessenen christlich-jüdischen Verhältnisbestimmung. Seit 1995 ist keine umfassende Analyse mehr zur Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses in Lehrplänen und Schulbüchern durchgeführt worden. Daher drängt sich angesichts der eingangs beschriebenen Problematik die Frage auf, inwieweit sich die Inhalte bezüglich der genannten neuralgischen Themen in aktuelleren Unterrichtsmaterialien verändert haben. Dieser Fragestellung geht die vorliegende Studie mit einer Reanalyse nach. Um einen Vergleich mit vorangegangenen Analysen herstellen zu können, wird in dieser Untersuchung dieselbe Methodik angewandt, nach der bereits die Vorgängerstudien gearbeitet haben. Es handelt sich dabei um die qualitative Inhaltsanalyse mit dem Kategoriensystem von Peter Fiedler als Bewertungsmaßstab. Die vorliegende Arbeit orientiert sich dabei an der aktuellen Weiterentwicklung von Philipp Mayring, während Peter Fiedler sein Kategoriensystem nach den Grundsätzen von Jürgen Ritsert entwickelt hat. Die erforderliche Adaption erläutert Kapitel 3. Während der Untersuchung hat die Anwendung dieses Analyseinstrumentariums von Peter Fiedler allerdings Probleme aufgeworfen: Es ist zwar fachwissenschaftlich gut fundiert, jedoch hat sich die neutestamentliche Forschung mittlerweile weiterentwickelt, sodass neuere Erkenntnisse dort nicht berücksichtigt sind. Zudem haben sich aufgrund der starken fachlichen Differenzierung bei der Anwendung dieser Kategorien in der vorliegenden Studie vor allem Probleme im Hinblick auf die Schulbücher für die Primarstufe ergeben. Fiedler berücksichtigt nämlich nicht, dass einige Aspekte in der Primarstufe aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen gar nicht thematisiert werden können, sondern bewertet ein Nichterwähnen bestimmter Gesichtspunkte als tendenziös. Für zukünftige Lehrplan- und Schulbuchanalysen ist es demnach erforderlich, neue Kategorien auszuarbeiten, die nach dem aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Forschung sachgemäß und zugleich schülergemäß formuliert sind, damit sie auch im Hinblick auf die Primarstufe Anwendung finden können. Kapitel 8 dieser Arbeit legt daher ausführlich die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse dar und führt eine Elementarisierung bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern durch. Einen Vorschlag für ein überarbeitetes Analyseinstrumentarium stellt diese Arbeit abschließend in Kapitel 9 bezüglich des Verhältnisses Jesu zu Pharisäern zur Diskussion. Sie basiert einerseits auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen aus neutestamentlicher Bibelwissenschaft und Judaistik, sowie andererseits dem religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung. Auf diese Weise ist es möglich, die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse mit der Perspektive der Schüler zu verschränken. Das Ziel dieser Dissertation ist es folglich, einen Beitrag für die Qualitätssicherung von Lehrplanvorgaben und Schulbuchinhalten für den christlichen Religionsunterricht hinsichtlich der Darstellung des Judentums und des christlich-jüdischen Verhältnisses zu leisten. Vor der Lehrplan- und Schulbuchanalyse, die detailliert in den Kapiteln 5 bis 7 dargelegt ist, sind einige

theoretische Grundlegungen vorzunehmen, um die Arbeit in einem weiteren Forschungskontext zu verorten. Daher beschreibt das Kapitel 2 Formen gegenwärtiger Judenfeindschaft sowie die neueren Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlich ausgerichteten Antisemitismusforschung, die für die vorliegende Dissertation relevant sind. Zudem legt es die christlichen Wurzeln gegenwärtiger Judenfeindschaft dar und erläutert die neueren Entwicklungen im christlich-jüdischen Dialog. Darüber hinaus bietet es einen Überblick über den Stand der religionspädagogischen Forschung bezüglich dieses Themas. Klärungen der Begriffe Vorurteil und Antisemitismus leiten die theoretischen Grundlegungen im Folgenden ein.“(12ff.).

Sodann sei in diesem Kapitel auf die in der Reihe „Praktische Theologie im reformierten Kontext“ im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17843-7) von Andreas Kessler und Isabelle Noth herausgegebene Zwischenbilanz **Lernen in Freiheit. Herausforderungen und Chancen des reformierten Religionsunterrichts der Deutschschweiz** hingewiesen. Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „*Andreas Kessler* zeigt nach einem Überblick zur heterogenen Landschaft des reformierten Religionsunterrichts auf, dass die institutionelle Freistellung desselben von der Schule als Chance einer eigenen, spezifischen Lernkultur in der Kirche als ‚Herberge zur Freiheit‘ zu sehen ist, die didaktisch wie methodisch eine echte Alternative zum lösungsorientierten schulischen Lernen darstellt. Da diese Lernkultur primär an der Identitätsbildung des Einzelnen orientiert ist, ja sich vom Einzelnen gleichermaßen orientieren lässt, darf sie keinen kirchlichen Gemeindeaufbauplan verfolgen, sondern erhofft in aller Offenheit die freiwillige Teilnahme seitens der Kinder und Jugendlichen am attraktiven reformierten Bildungsangebot. *Isabelle Noth* spricht aus *religionspsychologischer* Perspektive der Religionspädagogik Mut zu, in neuer Freiheit gegenüber religionskritischen Einwänden den Sehnsüchten und Wünschen der Kinder und Jugendlichen wieder verstärkt Raum zu geben, so dass in Konfrontation mit der reichen christlichen Tradition Möglichkeitssinn und Bedeutsamkeit gemeinsam exploriert werden können. Auf der Basis *empirischer Ergebnisse* einer breiten Religiositätsstudie unter Schweizer Jugendlichen präsentiert und diskutiert *Christoph Morgenthaler* die entsprechenden Daten, wobei er in religionspädagogischer Absicht auf die reformierten Jugendlichen fokussiert, die mit Blick auf die durchgängig tiefen Messwerte je nachdem als religiöse Schlusslichter oder eben gerade als Avantgarde betrachtet werden können. Jedenfalls zeigen die Daten, dass wir es bei den reformierten Jugendlichen mit jungen Menschen zu tun haben, die ihr Autonomiestreben auch im Bereich des Religiösen gewahrt und respektiert sehen wollen, was religionspädagogisch nur eingeholt werden kann, wenn sie einem entsprechenden freiheitlichen Lernort begegnen. Aus *systematisch-theologischer* Sicht entwickelt *Uwe Gerber* mit Blick auf den christlichen Mythos der Inkarnation Gedanken einer leibfreundlichen Lernkultur, welche gerade aus der stets von außen (vom Anderen) zustoßenden inkarnatorischen Erfahrung ihre Verantwortung und fragile Freiheit gewinnt, befreiend ihre Theologie im Fluss hält und ihre revidierbaren Symbole nicht zum Dogma erstarren lässt. Aus *religionspädagogischer* Perspektive fragt *Thomas Schlag* nach einer theologischen Verankerung reformierten Bildungsgeschehens. Er verortet reformierte Bildung als diskursiv verstandene Kommunikation des Evangeliums, die in einem Entsprechungsverhältnis von Dimensionen der Elementardidaktik und typisch reformierter Facetten von (Welt-)Zugängen darstellbar ist: Elementare Wahrheiten und Tradition, Erfahrungen und Kultur, Strukturen und Institution, Zugänge und

Individualität, Lernformen und Praxis. Aber dieses kritisch zu bespielende Entsprechungsverhältnis kann für das Individuum nur dann bildend wirksam werden, wenn das Lernen selbst sich am theologischen Grundargument der Freiheit ausrichtet und sich durch die Freiheit Gottes ausrichten lässt.“(8f.)

Von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit legen folgende drei Publikationen Rechenschaft ab: Helene Miklas, Helmar-Ekkehart Pollitt und Georg Ritzer untersuchen in ihrer im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3140-9) erschienenen informativen Studie **„Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit ...“** Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich. Am Anfang der Studie stehen folgende Fragestellungen: Wie zufrieden sind ReligionslehrerInnen in ihrem Beruf? Sind ReligionslehrerInnen ausgebrannt? Welche Faktoren empfinden sie als besonders belastend? Welche Strategien stehen den ReligionslehrerInnen zur Verfügung, um mit Belastungen umzugehen? Die Verfasser stellen fest: „Ein prägnanter Obertitel für eine kurze Zusammenfassung zu den angeführten Fragestellungen könnte lauten: Hohe Berufszufriedenheit und gesunde Verarbeitungsstrategien trotz großer Belastungen. Denn es wurde vor allem aus den Kapiteln 4 und 6 deutlich, dass die evangelischen RL sehr zufrieden mit ihrem Beruf sind. Die LehrerInnen sind motiviert, würden mehrheitlich wieder diesen Beruf ergreifen und haben Freude an ihrer Arbeit. Sie sind von der Sinnhaftigkeit dieser überzeugt und finden zudem gerade die Beziehungsarbeit mit den Schülern und Schülerinnen äußerst lohnenswert. Ob hier zuerst das Huhn oder das Ei kommt, ist schwer festzustellen: Beziehungsebene und Sinnhaftigkeit bedingen sich wohl gegenseitig. Die Zufriedenheit ist eine, die trotz hoher Belastungen vorherrscht. Es lassen sich aber interessanter Weise keine Gruppen von Belastungen bei den evangelischen RL herausfiltern: Nur kaum Belastete, mittelmäßig Belastete und stark Belastete lassen sich identifizieren. D.h., dass keine Differenzierung nach konkreten Belastungen in Clustern möglich ist. Deutlich wird, dass gering belastete RL eine positivere Einstellung einnehmen als die mittelmäßig und stark belasteten, was auch nicht verwundert, und dass darüber hinaus bei den gering belasteten RL die Copingstrategien weniger ausgebildet sind als bei den mittelmäßig und stark belasteten. Und doch ist auch bei den stark Belasteten die Fluchttendenz eher eine geringe. Die positive Einstellung herrscht vor. Evangelische RL haben nämlich eine Reihe von unterschiedlichen und sehr effektiven Copingstrategien entwickelt. Ja, es scheint, als ob schwierige Herausforderungen die RL besonders motivieren, Strategien aufzubauen. Hierbei ist eine besondere Kommunikationskompetenz zusammen mit einem ausgeprägten Selbstbewusstsein zu beobachten. Um zu erklären, warum die Berufszufriedenheit bei den evangelischen RL trotz der hohen Belastungen so groß ist, kann das etwas ältere Job Characteristic Model (JCM) von Hackmann und Oldham (1980) helfen. Demnach sind fünf Bereiche für die Berufszufriedenheit von besonderer Bedeutung. Dazu zählt, dass ein Beruf viele unterschiedliche Anforderungen mit sich bringt (1), dass die Tätigkeiten in Selbstverantwortung (2) von Anfang bis Ende durchgeführt werden (3), dass die Tätigkeit Lebensrelevanz hat (4) und dass positives Feedback wahrgenommen wird (5). Diese Komponenten scheinen bei den evangelischen RL vor allem in den Punkten a.) bis d.) gegeben. Das positive Feedback holen sich die evangelischen RL aus verschiedenen Quellen, vor allem von den Kindern. Sie registrieren mit Dankbarkeit Lob und Anerkennung aus den für sie relevanten Bezugsquellen Schule (Direktion, LehrerInnenkollegium und Pfarrgemeinde). Gleichzeitig ist ihnen ein Dorn im Auge, dass ihre hoch qualitätsvolle Arbeit so wenig sichtbar und dass die Relevanz für die Schule und in der

Gesellschaft so ganz und gar nicht wahrgenommen wird. Bei den Eltern scheinen sie es gewohnt zu sein. Eine gewisse Bitterkeit klingt durch, wenn für einige die notwendige Anerkennung durch die Kirchenleitung offenbar nicht spürbar ist. Diese könnte aber auch mit den beobachteten unklaren Zukunftsperspektiven zu tun haben. Denn diese Emotion ist bei den sehr lobenden Beschreibungen zu den FachinspektorInnen nicht zu beobachten.“(193f.) **Bedeutende Lehrerfiguren. Von Platon bis Hasan al-Banna** lautet der Titel des von Tobias Georges, Jens Scheiner und Ilinca Tanaseanu-Döbler im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-153030-2) herausgegebenen Buches zu ausgewählten herausragenden Lehrergestalten, die in Antike (mit all ihren religiösen Strömungen, einschließlich Christentum und Judentum) sowie im frühen und klassischen Islam gewirkt haben. „Zwei Beiträge schlagen die Brücke hin zu späteren historischen Nachwirkungen: Christoph Auffarth analysiert Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der europäischen Geschichte und dokumentiert eine für das Lehrerbild folgenschwere Verschiebung: Bildung als aktive Entfaltung der eigenen Anlagen im Lichte der Tradition, wobei Lehrern nur noch eine Hebammen- bzw. Vermittlerrolle zukommt. Der andere Beitrag – verfasst von Gudrun Krämer – diskutiert den Schullehrer und Gründer der Muslimbruderschaft, Hasan al-Banna (1906-1949), seine modernen pädagogischen Ansätze, sein Bildungsprogramm und seinen Einfluss als ‚Lehrer seiner Generation‘.“(1). Die allesamt lesenswerten Beiträge davor handeln über „Der ‚göttliche‘ Platon – Gründer einer philosophischen Religion?“ (Jens Halfwassen), „Gottessohn und Lehrer – Jesus von Nazareth“ (Richard Feldmeier), „Flavius Josephus – Jüdischer Lehrer von Römern und Griechen“ (Bernd Schröder), „Plutarch – Religiöse Philosophie als Bildung zum Leben“ (Rainer Hirsch-Luipold), „Origenes – Lehrer der göttlichen Tugenden“ (Tobias Georges), „Der Heide Libanios und der Christ Johannes Chrysostomos – Lehrer und Schüler?“ (Heinz-Günther Nesselrath), „Anleitung zur Glückseligkeit – Der spätantike Philosoph Proklos als Lehrer“ (Ilinca Tanaseanu-Döbler), „Johannes Sinaites – Mönch, Abt und Lehrer“ (Andreas Müller), „'Ich aber wurde als Lehrer gesandt!' Der Prophet Muhammad als spiritus rector der Muslime“ (Jens Scheiner) und „Al-Farabi und die Neubegründung der Philosophie in der islamischen Welt“ (Ulrich Rudolph). Gunda Schneider-Flume hat im Peter Lang Verlag (ISBN 3-631-66364-6) eine Auseinandersetzung mit dem Werk von Janusz Korczak unter dem Titel **Kinder können fliegen. Leben mit Kindern – Im Gespräch mit Janusz Korczak** veröffentlicht. In der Einführung dazu schreibt die Autorin: „Als Person steht ein Kind mir gegenüber. Es fordert mich und fördert mich, denn Gemeinschaft bereichert. Ein Kind ist der Reichtum des Lebens, Fülle, Freude, aber auch Angst und Sorge. Was wird im Leben aus ihm werden? Nach biblisch-christlichem Verstehen wurde Gott weltlich konkret als Kind. Mit dem Kind in der Krippe feiern Christen die Ankunft Gottes zu Weihnachten. Kinder, die Gott gegenüber keine Bedingungen erfüllen und nichts leisten können, sind der Gotteswirklichkeit am nächsten: ‚Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen‘ heißt es im Evangelium des Markus. Kinder vermögen, sich Leben schenken zu lassen. Ob sich Erwachsene darauf einlassen können? Gott ist der Name für das Geschenk des Lebens. Kinder sind Mühe und Last, sie brauchen Zeit, viel Zeit und Kraft. Vermeintlich schränken sie die eigene Karriere ein. So hat man sich das nicht vorgestellt, als man sich ein Kind wünschte. Gewiss ändern sich Berufswege durch Kinder. Ob wohl die Bereicherung durch das geschenkte Leben von Kindern auch als Gewinn betrachtet werden kann? Inzwischen sind die Werke von Janusz Korczak, der 1878 oder 1879 als Henryk Goldszmit in Warschau geboren wurde und 1942 in Treblinka ermordet wurde, publiziert und übersetzt. 1912 hatte er

seine Tätigkeit als Arzt aufgegeben, um als Mensch und Pädagoge die Leitung des jüdischen Waisenhauses in Warschau zu übernehmen, die er 30 Jahre lang ausübte. Während dieser Zeit hat er seine Beobachtungen und Erfahrungen im Zusammenleben mit Kindern veröffentlicht. Schon vorher war er mit gesellschaftskritischen Beiträgen in Zeitschriften und mit Kinderromanen bekannt geworden. Seine pädagogischen Anregungen sind weltweit anerkannt. Aber Korczak gibt keine Rezepte. Es gibt keine Rezepte für das Zusammenleben mit Kindern. Kinder sind Menschen, sie dürfen nicht programmiert werden. Leitend ist das Lebensverständnis. Im Gespräch mit Korczak kann ein Lebensverständnis angeregt werden, das für Eltern, Erzieher und Kinder bereichernd ist.“(15)

## 2. Praktisch-Theologische Handlungsfelder

Erstmals liegen mit der von Friedrich Schweitzer, Christoph H. Maaß, Katja Lißmann, Georg Hardecker und Wolfgang Ilg in Verbindung mit Volker Elsenbast und Matthias Otte im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05276-2) verfassten Studie **Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie** vergleichende empirische Befunde zur Konfirmandenarbeit vor. In dem Vorwort zu diesem wichtigen Band heißt es: „Nach wie vor ist die Reichweite der Konfirmandenarbeit oder des Konfirmandenunterrichts, wie dieses Angebot in der Vergangenheit bezeichnet wurde, geradezu enorm. Mehr als 90 % aller evangelischen Jugendlichen im Alter von 14 Jahren beteiligen sich daran. Das sind jährlich deutlich mehr als 200000 junge Menschen, wozu noch mehr als 60000 ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige kommen, die oftmals selbst noch im Jugendalter sind. Schon diese quantitativen Verhältnisse verweisen auf die hervorgehobene Bedeutung dieses Angebots, die sich keineswegs nur auf die evangelische Kirche selbst bezieht. So wie die Konfirmandenarbeit heute verstanden und ausgestaltet wird, ist sie ein wichtiger Beitrag zur Begleitung Jugendlicher im Blick auf Sinn- und Glaubensfragen sowie Wertorientierungen. Die Konfirmandenarbeit gibt jungen Menschen die Möglichkeit, ihren eigenen Glauben zu klären – in der Begegnung mit dem christlichen Glauben sowie mit der Kirche. Nirgends sonst werden, vom Religionsunterricht einmal abgesehen, so viele junge Menschen ein oder zwei Jahre lang von der evangelischen Kirche erreicht. Daraus erwächst die bleibende Bedeutung der Konfirmandenarbeit für die Kirche, gerade auch angesichts der vielfach skeptischen und kritischen Einstellungen bei Jugendlichen, die sich allerdings weniger auf die Kirche als solche beziehen als vielmehr auf die eigene Mitgliedschaft in der Kirche. Nicht zuletzt kommt der Konfirmandenarbeit aber auch eine hervorgehobene Bedeutung für die Gesellschaft als ganzer zu. Dies ist nicht nur an den Wertorientierungen abzulesen, zu deren Ausbildung die Konfirmandenarbeit offenbar in wichtigen Hinsichten beiträgt, sondern auch an dem hohen Maß des ehrenamtlichen Engagements in diesem Bereich. Vielfach gehört die Konfirmandenarbeit inzwischen zu den Bereichen, in denen Kinder und Jugendliche erstmals ehrenamtlich Tätigen begegnen. Insofern kann auch von einer Bildung für das Ehrenamt oder für die Zivilgesellschaft gesprochen werden, zumal das Angebot der Konfirmandenarbeit zunehmend auch eigene Erfahrungsmöglichkeiten etwa in Gestalt von Praktika einschließt. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten hat sich die Konfirmandenarbeit stark gewandelt. Erinnern sich ältere Menschen noch an die von ihnen selbst erfahrenen Formen eher traditionellen Unterrichts, mit Stillsitzen und viel Auswendiglernen, so herrschen heute Arbeits-, Erfahrungs- und

Erlebnisformen vor, wie sie sonst aus der Jugendarbeit bekannt sind. Eine besondere Rolle spielen dabei Freizeiten und Camps, die bei den Jugendlichen auf große Zustimmung stoßen. Daneben bleibt aber auch die inhaltliche Dimension wichtig. Beides gehört hier zusammen: Beziehungen und Inhalte, Erleben und ins Nachdenken kommen. Gerade darin kann heute ein Markenzeichen der Konfirmandenarbeit gesehen werden. Der vorliegende Band basiert auf der zweiten bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit. Nachdem in den Jahren 2007/2008 eine erste empirische Untersuchung dieser Art durchgeführt werden konnte, besteht nun die Möglichkeit, Tendenzen auch über die Zeit hinweg wahrzunehmen und Veränderungen einzuschätzen. Es geht in diesem Sinne also um den Wandel der Konfirmandenarbeit, aber auch ihrer Voraussetzungen bei den Jugendlichen, den Mitarbeitenden und in den Gemeinden. Erfreulicherweise bedeutet dieser Wandel, den Untersuchungsergebnissen zufolge, in diesem Falle nicht zuerst Anlass zu Klage oder Kritik. Vielmehr konnten zahlreiche positive Entwicklungstendenzen identifiziert werden, und auch die Konfirmandinnen und Konfirmanden zeigen sich bei der neuen Studie keineswegs weniger zufrieden. Zugleich zielt die Studie aber auch darauf, noch ungenutzte Potenziale zu identifizieren und auf diese Weise Handlungsperspektiven für die Zukunft aufzuzeigen. Anders als der Ergebnisband zur ersten Konfirmandenstudie (Ilg u. a. 2009) setzt dieser Band im ersten Teil direkt bei aktuellen Fragen zur Konfirmandenarbeit ein. Die einzelnen Ergebnisse aus den verschiedenen Befragungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie den Mitarbeitenden werden dann im zweiten Teil systematisch präsentiert. Teil III nimmt weiterreichende Auswertungen und Quervergleiche auf, Teil IV wendet den Blick nach vorne auf zukünftige Perspektiven. Dazu gehören auch die parallel durchgeführten Studien der Evangelisch-methodistischen Kirche in Deutschland sowie die internationale Parallelstudie, die von Tübingen aus koordiniert wird (Teil V).“ Unter [www.konfirmandenarbeit.eu](http://www.konfirmandenarbeit.eu) kann man sich über den Fortgang der verdienstvollen Studie informieren. Eine spannende Ergänzung zu den Ergebnissen der Konfirmandenarbeitsuntersuchung bietet die Lektüre der religionspädagogischen Lesarten der V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, die von Jan Hermelink, Silke Leonhard und Bernd Schröder im Religionspädagogischen Institut Loccum (ISBN 3-936420-52-4) herausgegeben wurden. Schröder hält zusammenfassend fest: „Die hier zusammengestellten Re-Analysen und Kommentare in religionspädagogischer Absicht zeigen: Es gibt einiges an den Daten zu entdecken. Zu den wichtigsten Entdeckungen zählt wohl diese: Während die Erstauswertung der fünften Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung ihre Befunde im Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene als ‚eindeutig‘ darstellt und ein klares Gefälle hin zu ‚steigende(r) Distanz‘ und ‚religiöser Indifferenz‘ ausmacht, ja, von einer ‚Stabilität des Abbruchs‘ sprechen kann, zeichnen die Datensätze selbst und ihre möglichen Deutungen doch ein erheblich vielstimmigeres Bild, das zu weiteren Interpretationen anregt und Ansatzpunkte religionspädagogischer Intervention zeigt.“(58)

Angela Kaupp, Gabriele Bussmann, Brigitte Lob und Beate Thalheimer haben im Herder Verlag (ISBN 3-451-31205-2) das **Handbuch Schulpastoral für Studium und Praxis** herausgegeben, das den Blick auf eine grundsätzliche theoretische Standortbestimmung der Schulpastoral richtet und sie systematisch darstellt. In der Einführung schreiben die Herausgeberinnen: „Das Buch wendet sich an theoretisch wie praktisch interessierte Menschen, die sich umfassend über Grundlagen, Selbstverständnis und Anliegen der Schulpastoral informieren wollen. Es dient der Selbstvergewisserung und Rechenschaft für Vertreter/innen der

Kirche und Schule, möchte die Zusammenarbeit beider fördern und weitere Perspektiven für eine zukünftige Kooperation aufzeigen. Schulpastoral hat viele Gesichter und wird in den einzelnen Bistümern verschieden realisiert, organisiert und etabliert. Unser Anliegen ist es, das Gemeinsame in den einzelnen Bistümern herauszustellen, ohne die Unterschiede zu negieren. Gleichwohl war es uns wichtig, auf Mindeststandards hinzuweisen. In manchen Kapiteln haben wir diese Unterschiedlichkeit deutlich hervorgehoben. Sie ist im Team der Herausgeberinnen repräsentiert und spiegelt sich in der Auswahl der Autorinnen und Autoren wider. Im *ersten Kapitel* werden die theoretischen Grundlagen unter theologischer und pädagogischer Perspektive dargestellt. Es geht um eine Verhältnisbestimmung von Schulpastoral, Kirche, Schule und Gesellschaft. Im *zweiten Kapitel* stehen die Schulseelsorger/innen im Vordergrund. Thematisiert werden ihr Selbstverständnis, Qualitätskriterien für schulpastorales Handeln und die spirituelle Dimension, die diesem Handeln zugrunde liegt. Das *dritte Kapitel* liefert einen geschichtlichen Abriss unter Einbeziehung gegenwärtiger Entwicklungslinien, die in der Gesellschaft zunehmend unter dem Anspruch weltanschaulicher und religiöser Pluralität stehen. Das *vierte Kapitel* gibt einen Überblick über die zahlreichen Ansätze von Schulpastoral und stellt exemplarisch einige Konzeptionen vor. Im *fünften und letzten Kapitel* werden die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen, der Bezug zum Religionsunterricht und die Kooperationspartner dargestellt. Weitere Themen sind die Darstellung ausgewählter Bistumskonzeptionen sowie die Personal- und Organisationsentwicklung.“(11f.)

Im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN3-525-70216-1) ist das praxisorientierte **Werkbuch Diakonisches Lernen** von Michael Fricke und Martin Dörner erschienen, das zum einen in die Grundlagen des Diakonischen Lernens einführt (Teil 1: Worum es geht) und zum anderen eine Anleitung zum Aktivwerden enthält (Teil 2: Wie wir es machen können). In ihrer Kurzübersicht schreiben die Autoren: „Diakonisches Lernen beinhaltet, dass die Schüler und Schülerinnen ‚etwas‘ über und von Diakonie lernen. Aus *Lehrersicht* ist zunächst zu fragen, wie der ‚Gegenstand‘ beschaffen ist, das heißt, welche Facetten von Diakonie es gibt. Auch in Zeiten des kompetenzorientierten Unterrichts bleibt die fachliche Erschließung und Klärung der erste Schritt der Unterrichtsvorbereitung, da nur angesichts der Kenntnis der Inhalte die zu erwerbenden Kompetenzen sachgerecht formuliert werden können. Parallel dazu machen sich die gastgebenden sozialen und diakonischen *Einrichtungen* und *Initiativen* Gedanken darüber, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen sie Schüler und Schülerinnen ‚hereinholen‘ und beteiligen möchten. An zeitlich nächster, aber sachlich gleichrangiger Stelle folgen die *religionspädagogischen Überlegungen*. Sie betreffen die Fragen, was Kinder und Jugendliche aus entwicklungspsychologischer Sicht können und was sie brauchen, wie sich soziales Lernen in der Schule ereignen kann, d. h, welche Klippen hier zu überwinden sind, auf welchen (Kompetenz-)Ebenen Schüler etwas lernen können, welcher Grundstruktur das Lernen folgt, welche Traditionen und Konzeptionen des Diakonischen Lernens es bereits gibt und wie die Rollen von Lehrkräften und Anleitern der diakonischen Lernorte aussehen. Diakonisches Lernen lebt von gelungenen Beispielen und deren Verbreitung. Unsere Best Practice-Fälle aus Grundschule, Mittelschule und Gymnasium zeigen einerseits *Lehrern und Schülern*, wie man die Sache konkret angehen kann, welche Orte und Aktionen sich anbieten, welche Schritte der Organisation zu unternehmen und welche Kompetenzen zu erwerben sind. Die Beispiele ermutigen andererseits auch

*Einrichtungen und Initiativen* der sozialdiakonischen Träger, sich für Schule und Schüler zu öffnen. Unter diese Kategorie der anregenden Beispiele fällt auch die Beschreibung von Unterrichtswegen, die sich der affektiv-erlebnisbezogenen Annäherung an das Thema Diakonie und deren Reflexion widmen.“(17)

An dieser Stelle sei auf zwei äußerst wichtige Neuerscheinungen zum Thema Inklusion hingewiesen: Zum einen auf die im Verlag Julius Klinkhardt als UTB (ISBN 3-8252-4340-1) erschienene **Einführung in die Inklusionspädagogik** von Annette Textor. Die Verfasserin schreibt in ihrer Einführung zu Ziel und Inhalt: „Dieses Buch ist für Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare sowie für alle Lehrerinnen und Lehrer geschrieben, die sich mit Inklusion auseinandersetzen möchten. Sie alle betrifft ‚Inklusion‘, denn inklusiv ist eine Schule, zu der alle Personen unabhängig von individuellen Merkmalen oder Zugehörigkeitszuschreibungen zu bestimmten Gruppen einen gleichberechtigten Zugang haben bzw. in der sie gleichberechtigt partizipieren können. Inklusion ist also nicht nur für Menschen mit Behinderungen bzw. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf relevant: Auch wenn der Fokus der derzeitigen Diskussion und auch dieses Buches auf der Partizipation von Menschen mit Behinderungen bzw. von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt liegt, bezieht sich ‚Inklusion‘ nicht ausschließlich auf diese. Ziel dieses Buches ist es, einen aktuellen Überblick über theoretische Grundlagen und praktische Modelle zur Inklusion im schulischen Bereich zu geben. Aufgrund der Theoriefülle wurden dafür Ansätze ausgesucht, die einem systemisch orientierten Inklusionsbegriff entsprechen. In Kap. 2, 3 und 4 wird zunächst die Ebene des gesellschaftlichen Kontextes von Schule in den Blick genommen, indem die dem Begriff ‚Inklusion‘ zugrundeliegenden Begriffe und ihre gesellschaftliche Relevanz geklärt werden (Kap. 2), der bildungspolitische Hintergrund beschrieben wird (Kap. 3) sowie Forschungsergebnisse berichtet werden, die auch zur Argumentation auf bildungspolitischer Ebene verwendet werden (können) (Kap. 4). Der eher praxisorientierte zweite Teil des Buches beginnt mit einem Abschnitt zur Förderdiagnostik (Kap. 5). In diesem Kapitel werden eher allgemeine Probleme der Förderdiagnostik in den Blick genommen. Auf konkrete förderdiagnostische Verfahren wird an dieser Stelle nicht eingegangen; hierzu liegen einschlägige Lehrbücher vor (vgl. Kap. 5). Es schließt sich ein Teil zur Organisation inklusiver Schule (Kap. 6) an, dessen Schwerpunkt darin liegt, wie die sonderpädagogischen Ressourcen und inklusiver Unterricht sinnvollerweise organisiert werden können. Mit der Laborschule Bielefeld sowie der Inklusion in Norwegen, Italien und Österreich werden Beispiele dafür vorgestellt, wie Inklusion auf Schulebene und auf Landesebene gelingen könnte. Nachdem so die schulorganisatorischen Varianten und Möglichkeiten umrissen sind, befasst sich Kapitel 7 vor dem Hintergrund einer Analyse bestehender allgemeindidaktischer Ansätze (Kap. 7.1) mit didaktischen und unterrichtsmethodischen Aspekten, nimmt also den Unterricht selbst in den Blick, bevor in Kap. 8 vorgestellt wird, wie sich Einzelschulen in Richtung Inklusion entwickeln können – auch dies an konkreten Beispielen, indem in Kap. 8.2 der Index for Inclusion und in Kap. 8.3 Schulprogrammarbeit am Beispiel eines konkreten Schulprogramms vorgestellt wird. Auch Spezifika der Inklusion in der Sekundarstufe 1 werden in diesem Zusammenhang aufgegriffen (Kap. 8.5). Kap. 9 schließlich beschäftigt sich mit dem Übergang von der Sekundarstufe 1 in den Beruf und stellt dabei u.a. das Konzept der Schülerfirmen als ein berufsvorbereitendes Element vor.“ (13f.) Eine umfängliche und aktuelle Diskussionsgrundlage zu inklusiven Entwicklungen stellt der von Irmtraud Schnell

ebenfalls im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-7815-2018-9) herausgegebene Band **Herausforderung Inklusion** dar. In ihrer grundlegenden Einführung „Zur Logik der Widrigkeiten“ schreibt die Herausgeberin: „Die Arbeit an den Theoriefundamenten (s. Kap. 1) kann aber ebenso wenig einer Auseinandersetzung mit der Politik und den entsprechenden gesellschaftlichen Bedingungen, die zu mehr Ungleichheit geführt haben und die ganze Bevölkerungsgruppen ins Abseits geraten lassen, ausweichen. Theorie und Praxisforschung zum Thema Integration stand von Beginn an im Spannungsfeld der Ausgrenzung auf Grund von Armutsverhältnissen und marginalisierten Lebenslagen einerseits, die sich als schulische Passungsprobleme im Lernen und Verhalten niederschlagen, und des Ausschlusses wegen umfänglicher bzw. mehrfacher Behinderungen andererseits. Begann die Integrationsbewegung mit der Gesamtschulbewegung im Zusammenhang der Frage nach mehr Bildungsgerechtigkeit, konzentrierte sie sich und mit ihr die Forschung später stärker auf das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne geistige Behinderung und veränderte damit ihren Blick auf Bildungsgerechtigkeit insofern, als es um Zugangsrechte ging. Es gab immer wieder Ansätze, beide Forschungsaspekte (Marginalisierung durch Lebensbedingungen und Ausschluss wegen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen) zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit wurde, vor allem nach 2000, von anderen Disziplinen wahrgenommen, wobei sich diese Forschung vor allem auf die Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf das gegliederte allgemeine Schulsystem bezog, ohne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzubeziehen. Die Inklusionsforschung hat zur Diskussion um Bildungs(un)gerechtigkeit einiges beizutragen, sollte m.E. das Thema in ihr Zentrum holen und sich entsprechend einbringen. Insofern findet Integrations-/Inklusionsforschung heute in einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Umfeld statt als zu Beginn der Jahrestagungen Mitte/Ende der 1980er Jahre. Die Anfänge der Integrationsbewegung entstanden in einem Klima der Auseinandersetzung um die Anerkennung von Minderheiten oder Gruppen, die als Minderheiten betrachtet wurden und denen bis dahin rechtliche Anerkennung versagt worden war. Die gesellschaftlichen Bedingungen heute – gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bzw. ‚rohe Bürgerlichkeit‘ (Heitmeyer 2012), öffentlicher Diskurs über den Wert behinderten bzw. kranken Lebens (Peter Singer) und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie die schleichende Entdemokratisierung – verlangen von der Inklusionsforschung eine Ausweitung des Blicks auf Verweigerung oder mangelnde Unterstützung gleichberechtigter Partizipation in jedwelcher Richtung: Inklusionsforschung wird so zu einem umfänglichen und komplexen Feld, das differenzierter Reflexion und Wahrnehmung der Rechte und Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen und, davon ausgehend, entsprechender Institutions- und Professionsforschung bedarf, was von der Sonderpädagogik allein nicht bewältigt werden kann und sie sich daher mit anderen Forschungslinien verbinden sollte. Diskriminierende Lebensverhältnisse im Zusammenhang von Beeinträchtigungen bleiben aber Thema der (sonderpädagogischen) Inklusionsforschung (s. Kap. 2 und 4), auch im Hinblick auf die Unterstützung der Selbstvertretung von Menschen mit Behinderungen. Eingedenk der Tatsache, dass Inklusion meist in Bezug auf Menschen mit Behinderung thematisiert wird, ist dem Thema ‚Inklusion und Behinderung‘ in diesem Band ein eigenes Kapitel gewidmet, das sich insbesondere mit der Wahrnehmung und Sichtweise von Menschen ohne Behinderung auf Behinderung befasst und damit, wie Inklusion von Seiten der Disability Studies konnotiert wird, aber auch mit der Teilhabe von Menschen mit

umfänglichen Behinderungen und ihren Impulsen für die Entwicklung einer Allgemeinen Inklusiven Pädagogik. Beiträge zu dieser Allgemeinen Inklusiven Pädagogik (Kap. 3) beschäftigen sich zum Einen mit dem Verhältnis von Allgemeiner und Sonderpädagogik, zum anderen mit schulischen und außerschulischen Feldern, mit Einstellungen bei Professionellen und mit Schulentwicklungsfragen im Interesse kind- und jugendgerechter Bildungsräume. Forschung zum Lehren und Lernen unter dem Anspruch von Inklusion (Kap. 4) widmet sich den im Unterricht Agierenden und ihrer Professionalisierung. Die Komplexität von Unterricht überhaupt, an deren Analyse sich schon namhafte Forscher versucht haben, scheint sich bislang aber einer systematischen Klärung der Anteile bzw. Voraussetzungen erfolgreichen Handelns zu entziehen. Was entsteht, wenn didaktisch-methodische Kompetenz, persönliche respektvolle Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, Förderung des Interesses aneinander und der Interaktion im Zusammenhang der stofflichen Erarbeitung zusammenkommen, ist mit schlichten wenngleich aktuellen, aber unterkomplexen Modellen nicht zu erfassen. Die Komplexität des unterrichtlichen Geschehens erhält durch die Bewusstmachung der erweiterten Heterogenität eine Herausforderung zur Wahrnehmung der ohnehin vorhandenen Heterogenität insofern, als diese schmerzlich bewusst machen kann, was bislang ignoriert wurde. Vermutlich liegt in diesem Punkt die unterschiedliche Einschätzung von Professionellen, wobei die eine Seite meint, Inklusion sei für sie nichts Neues, sie hätten doch schon immer unterschiedliche Kinder unterrichtet – diese Einstellung ist vor allem in Grundschulen anzutreffen, wo seit den 1970er Jahren innere Differenzierung ein Thema war. Der Komplexität des Unterrichts und des Nichtwissens über den sicheren Weg zum erfolgreichen Handeln entspricht der Forschungsbedarf im Hinblick auf die Ausbildung für inklusive Verhältnisse (Kap. 5). Annäherungen an das Gelingen zeigen sich beispielhaft als Begegnung mit Unbekanntem und als Aufforderung zur Reflexion selektiver Verhältnisse im deutschen Schulsystem. Der Forschung unter den gegenwärtigen Bedingungen ist ein eigenes Kapitel gewidmet, das Kritik an Forschung und Forschenden mit Ausblicken auf Forschungsbedarfe im Sinne partizipativer Forschung und auf die Begleitung der Inklusionsentwicklungen in den Ländern verbindet. Inklusionsforschung, orientiert am Ziel ‚to ensure an inclusive education system at all levels‘ (UN BRK Art. 24), kann auf allen Ebenen und mit verschiedenen Vorgehen ansetzen, vergleichend, wie in einem aktuellen Beitrag (Blanck 2014) oder Einzelentwicklungen beobachtend in Form eines Monitoring, auf das sich alle Länder einlassen sollten. Wesentlich scheint mir, das Prinzip Inklusion mit dem Bedarf an systemischen Veränderungen und der Orientierung an individuellen Ausgangslagen überall dort einzubringen, wo versucht wird, Bildungs(un)gerechtigkeit vor allem als Entscheidung von Eltern zu deuten. Eine Untersuchung der Entwicklung von Eltern und ihrer Kinder, die für ihr Kind mit Behinderung den Besuch der allgemeinen Schule gewünscht haben und denen davon abgeraten oder denen der Wunsch gar abgelehnt wurde, wäre ein wichtiger Beitrag zur Ungleichheitsforschung. Ein inclusive education system ist eines, in dem Bildungsgangentscheidungen nicht schon im zarten Alter von 10 Jahren getroffen werden müssen – im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen schon bei Schuleintritt –, sondern alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen. Inklusionsforschung, die sich auch als Unterstützung der Rechte und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen gegenüber Politik, Erziehungswissenschaft und Gesellschaft versteht, ist gefragt und würde allen dienen.“

**Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven**

lautet der Titel des im Verlag Barbara Budrich (ISBN 3-8474-0615-0) von Michaela Breckenfelder herausgegebenen Tagungsbandes, der im Horizont der Menschenrechtsdebatte und Menschenrechtsbildung das Thema aus der evangelischen Sicht interdisziplinär in den Blick nimmt. Die Herausgeberin schreibt in ihrer Einleitung dazu: „Homosexualität und Schule, wie passt das zusammen? Sollte man das überhaupt in Zusammenhang stellen? Handelt es sich hierbei um *ein* Thema oder vielmehr um *zwei Themen*, und, inwiefern wird Schule von Homosexualität herausgefordert? Wer fordert hier wen heraus, und *wer* lässt sich herausfordern? Das sind nur einige der Fragen, denen sich die Organisator\_innen einer Erlanger Tagung 2013 zugewandt haben. Referent\_innen aus sehr unterschiedlichen Fachbereichen konnten gewonnen werden, die den Themenkomplex aus ihrem je eigenen fachspezifischen Blickwinkel heraus vertieften. Auch wenn längst nicht alle Fragen ausdiskutiert wurden, so zeigte sich: Nichtheteronormative Lebensweisen betreffen Schule als Ganzes! Von daher kann es nicht dabei belassen werden, in zeitlich begrenzten Unterrichtseinheiten verschiedener Fächer über Homosexualität als Phänomen aufzuklären, oder Biographien homosexuell lebender Menschen in den Unterricht mit einzubeziehen. Wenn von Homosexualität und Schule gesprochen wird, dann darf sich das nicht auf eine rein inhaltliche Dimension beschränken. Als zentrale Größe ist daher der altmodisch anmutende Begriff der *Achtsamkeit zu* sehen: Achtsamkeit mir selbst als handelndem Individuum gegenüber, meinen Mitmenschen und den Inhalten, mit denen ich umgehe. D.h., es muss neben der inhaltlichen Dimension vor allem auch um die sensiblere Wahrnehmung dessen gehen, wie heute an Schulen mit Heranwachsenden umgegangen wird, die sich in ihrer sexuellen Orientierung unsicher sind oder sich schon frühzeitig als homosexuell bekennen. Gleiches gilt ebenso gegenüber Lehrer\_innen und Erzieher\_innen: Welchen Stand haben sie innerhalb ihres Kollegiums, wenn sie offen homosexuell leben oder wenn vonseiten des Kollegiums angenommen wird, dass sie homosexuell orientiert sind? Und wie sieht es auf der Ebene der Schulleitung aus? Wo gibt es in Deutschland die in gleichgeschlechtlicher Beziehung lebende Schulleiterin, wo den bekennenden homosexuellen Schulleiter, wo den Grundschulleiter, die Grundschulleiterin usw. Wie kommuniziert die Schulleitung das mögliche Vorhandensein pluraler Lebensformen gegenüber dem Kollegium? Fühlen sich Praktikant\_innen, Referendar\_innen, Kolleg\_innen und Sporttrainer\_innen an Schulen willkommen geheißen, wenn sie ihre Homosexualität nicht verstecken? Wie reagieren Kolleg\_innen im schulischen Umfeld, falls auf die Frage ‚*ob man verheiratet sei*‘ offen bekannt wird, ‚*nein, aber ich lebe in fester Partnerschaft mit einem Mann/einer Frau*‘? Erhalten Kolleg\_innen, die ihre eingetragene Lebenspartnerschaft feierten, von der Schulleitung Blumen überreicht, wie das die frisch Verheirateten erhalten? Wird auch für sie innerhalb des Kollegiums Geld gesammelt, um ein Gemeinschaftspräsent überreichen zu können? Ist es gleichgeschlechtlich lebenden Lehrer\_innen möglich, mit Kolleg\_innen ihrer Schule über den zurückliegenden Urlaub, das Wochenende, den Ausflug zu erzählen, gar Fotos zu zeigen? Und, die vielleicht wichtigere Frage: Was muss sich an unseren Schulen verändern, damit solch ein selbstverständlicher Umgang möglich wird? Oder sieht es an deutschen Schulen ganz anders aus? Anders. Das Anders-Sein, anders als die Anderen .... Der Umgang mit dieser elementaren Erfahrung an der Institution Schule zieht sich als roter Faden durch das Buch. Vertrauenslehrer\_innen berichten, dass es an den weiterführenden Schulen Beratungs- und Gesprächsbedarf junger Menschen gibt, die sich ihrer sexuellen Orientierung unsicher sind. Das, was vor Jahrzehnten die psychologischen Beratungsstellen der Universitäten leisten mussten, findet heute an den Schulen

statt. Bislang wurden die wenigsten Lehrenden auf diese Aufgabe professionell vorbereitet. Die Frage ist naheliegend, wie im schulischen Kontext vonseiten der Lehrenden, Erziehenden und Mitschüler\_innen mit Jugendlichen umgegangen wird, die sich ihrer sexuellen Identität noch unsicher sind oder die sich als homosexuell bekennen. Welche Hilfe erfahren sie in ihrem unmittelbaren schulischen Umfeld und wie wird ihnen dort begegnet? Werden beispielsweise verbale Ausgrenzungen und Spötteleien zugelassen, sind sie an der Schule gar üblich oder wird dem konsequent nachgegangen? Die Ebene der sozialen schulischen Interaktion darf auch die Eltern nicht ausblenden. Es wird in den nächsten Jahren immer mehr gleichgeschlechtliche Elternpaare an deutschen Schulen geben, die ganz selbstverständlich als gleichberechtigte Eltern auftreten und wahrgenommen werden und auch schulische Pflichten übernehmen wollen. Eltern, die dem Elternverein beitreten, die in den Elternrat und zu Elternvertretern gewählt oder die die Kinder auf Klassenfahrten begleiten wollen. Wie wird mit ihnen umgegangen und in Zukunft umgegangen werden? Wie wird die Tatsache der *zwei Väter* oder der *zwei Mütter* in der Klasse des Kindes, im Kollegium, gegenüber den Mitschüler\_innen und den Eltern anderer Kinder thematisiert? Oder gilt auch in diesem Fall, was Eltern behinderter Kinder immer wieder sagen: ‚Alles war gut, bis mein Kind in die Schule kam‘. Schlussendlich betrifft der Themenkomplex Homosexualität und Schule auch die tagtägliche innerschulische Kommunikation und Interaktion. Die Achtsamkeit ist besonders darauf zu lenken, wie sensibel und konsequent auf homophobe Anspielungen und Verbalaggressionen reagiert wird, und zwar vonseiten aller an Schule Beteiligten. Gleiches gilt für Veranstaltungen, die in schulischer Verantwortung durchgeführt werden. Mitunter ist kaum begründbar, welche Vereine zu Schulveranstaltungen eingeladen werden (und welche nicht) und ihre Arbeit präsentieren dürfen (oder eben nicht). Mitunter bleibt auch fragwürdig, welches Informationsmaterial zum Thema *Lebensformen* in Schulen zu finden ist. Wer hat dieses dort abgelegt und mit welchen Motiven geschah das? Durch wen? Wer fühlt sich verantwortlich, dieses Material zu begutachten? Gleiches gilt für Unterrichtsmaterialien und Schulbücher: Wer hat sich die Mühe gemacht, dieses zu sichten und kritisch auf ihren Umgang mit heteronormativen Lebensweisen zu hinterfragen? Repräsentieren die darin dargestellten Wirklichkeiten die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden an dieser Schule? Und, wären die verantwortlichen Kolleg\_innen bereit, entsprechende Hinweise anzuhören, aufzunehmen und ggf. anderes Material zu bestellen? Diese Aufzählungen ließen sich noch weiter fortsetzen, womit Schule als komplexer Handlungsraum skizziert wäre, in dem vielfältige Interaktionen ineinander verwoben sind. Punktuelle Einzelaktionen richten wenig Nachhaltiges aus und tragen kaum zum Umdenken aller Beteiligten bei. Viel wichtiger wäre es, dass die für Schule Verantwortlichen zu einer neuen Haltung gegenüber LSBTI\* finden. Denn die Verantwortung liegt schließlich bei den handelnden Personen. Dabei kommt es auf jeden Einzelnen an: wie er oder sie spricht, was er oder sie tut, wie er oder sie sich verhält.“(7ff.)

Wie Schule sich im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses verändert und zu einem lernenden System wird, kann am Beispiel einer spannenden Fallanalyse zur Evangelischen Wichern-Schule Hamburg im Buch **Schule auf dem Weg. Von der Haupt- und Realschule zur Stadtteilschule** von Uta Hallwirth nachgelesen werden, die im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3346-5) in der bewährten Reihe „Schule in evangelischer Trägerschaft“ erschienen ist. Die Verfasserin schreibt zu ihrem Erkenntnisinteresse Folgendes: „Über einen Zeitraum von fünf Jahren werden exemplarische Einblicke ermöglicht in Voraussetzungen und

Bedingungen, in Formen und Ergebnisse von Transformationsprozessen. Erfahrungen können so nachvollziehbar und reflektierbar werden. Über die Beschreibung hinaus geht es um die Identifizierung von Gelingensfaktoren für komplexe interne Schulentwicklungsprozesse. Das Interesse dieser Studie richtete sich daher zum einen auf die Art und Weise, wie eine Einzelschule eine grundlegende Unterrichtsreform erfolgreich durchführt und auf die Fragestellungen, die während dieses Prozesses von der Schule zu bearbeiten sind. Darüber hinaus geht es um die Frage, welche anderen Bereiche von Schulentwicklung in den Prozess einbezogen werden und welche Konsequenzen sich für die Schule als Ganzes daraus ergeben. Es geht jeweils darum, den internen Schulentwicklungsprozess in seinen spezifischen Fragestellungen und Lösungsansätzen zu betrachten sowie nach Konsequenzen und Bedingungen für den Erfolg zu fragen. Dabei ist die Ebene der schulpolitischen Entscheidungen in Hamburg, die während des Prozesses eine zunehmend wichtigere Rolle spielte, in ihren Rückwirkungen auf den internen Reformprozess einzubeziehen. Insofern geht es um Reform auf verschiedenen Ebenen. Zunächst um den schulinternen Entwicklungsprozess, der den Unterricht an der Haupt- und Realschule der Wichern-Schule verändern sollte. Ziel war eine Reformschule, in der künftig Haupt- und Realschüler/innen gemeinsam nach reformpädagogischen Ansätzen unterrichtet werden sollten. Dieser interne Reformprozess trifft zusammen mit der Hamburger Schulreform, die aufgrund der politischen Entscheidung des Hamburger Senats Schulentwicklung als strukturelle Veränderung zum Zwei-Säulen-Modell auf das Programm setzte. Der erste Prozess ist schulintern als *bottom-up-Prozess* durchgeführt worden, Initiator war ein Lehrerteam, das Unterricht verändern wollte, um die Kompetenzen der Schüler/innen zu verbessern. Der zweite, von der Hamburger Behörde geleitete Reformprozess, war ein klassischer *top-down-Prozess*, bei dem behördliche Entscheidungen zur grundlegenden Veränderungen der Schullandschaft des Hamburger Stadtstaates führten. Dieser zweite Prozess wurde behördlich durch Fortbildungs- und z.T. auch Moderationsangebote unterstützt. Der Schulentwicklungsprozess der Wichern-Schule Hamburg (GHR) musste, da beide Prozesse weitgehend zeitgleich abliefen, einen internen Schulentwicklungsprozess mit einer außergeleiteten Schulentwicklung vereinen und *bottom-up-Strukturen* interner Schulentwicklung mit top-down-Strategien einer Schulbehörde verbinden. Auch auf diese Besonderheit richtete sich während der Begleitung und Dokumentation des Prozesses ein besonderes Interesse. Die in der Studie getroffenen Aussagen resultieren im Wesentlichen auf einer Auswertung von schuleigenen und schulfremden Dokumenten sowie auf den Beobachtungen und Protokollen von Sitzungen, an denen die Verfasserin teilnahm. Dazu gehörten vor allem Treffen des schulinternen Arbeitskreises Reformschule (AK Reformschule) und die Pädagogischen Tage der Wichern-Schule. Zudem wurden Befragungen bei Schüler/innen und Eltern der Reformschule durchgeführt, um Rückmeldungen zu den neuen Lehr- und Lernformen zu erhalten. Im ersten Teil der Studie wird eine kurze Bestandsaufnahme zur Wichern-Schule und zum Konzept der Hamburger Stadtteilschule gegeben. Im zweiten Teil geht es um die Beschreibung des Reform- und Transformationsprozesses. Er wird in Phasen untergliedert, die versuchen, eine nachträgliche Schrittfolge als Hilfskonstrukt für die Identifizierung wichtiger Entscheidungen zu entwickeln. Dieses Konstrukt reicht vom Ausgangspunkt des Starts des schulinternen Reformprozesses in der ersten Jahrgangsstufe über die Phasen der Auseinandersetzung mit dem zeitverzögert verabschiedeten Konzept der neuen Hamburger Stadtteilschule bis zum vorläufigen Endpunkt der ‚Stadtteilschule mit reformpädagogischem Konzept‘. Im

dritten Teil knüpft an diese Beschreibung eine Analyse an, die auf die drei Elemente der Schulentwicklung, d.h. auf Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung Bezug nimmt. In einem abschließenden Fazit wird versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen und Bedingungen für das Gelingen des Prozesses festzuhalten.“

### 3. Neuerscheinungen aus anderen theologischen Disziplinen

Dietrich Rusam hat in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2898-4) das allgemeinverständliche Buch **Lust auf Theologie. Zehn Themen der Theologie zum Lesen, Lernen und Weiterdenken** verfasst, das in folgende zentrale Themen christlicher Theologie einführt: 1. Jesus Christus in seiner Bedeutung für die christliche Theologie, 2. Aspekte des biblischen Gottesbildes, 3. Die Frage nach der Erkenntnis der Wahrheit und der Umgang mit Andersgläubigen (Toleranz), 4. Die Rechtfertigung Gottes angesichts des Bösen in der Welt (Theodizee) und der Atheismus, 5. Was ist der Mensch? Christliche, philosophische und psychologische Entwürfe, 6. Die „Gemeinschaft der Heiligen“ (Kirche, Taufe und Abendmahl), 7. Christliche Beurteilung von Gesundheit und Heil des Menschen (Sterbehilfe), 8. Ausgewählte christliche und philosophische Gewissensvorstellungen, 9. Was sollen wir tun? Ausgewählte Entwürfe und Modelle zur Frage christlichen Handelns innerhalb des Staates sowie 10. Biblische Zukunftsvorstellungen (Eschatologie) im Vergleich mit den Entwürfen der Naturwissenschaften. Der Autor schreibt in seinem Vorwort: „Ich selbst habe stets mit Interesse, Freude, Herzblut und Vertrauen, natürlich auch mit Zweifeln, letzten Endes aber mit viel ‚Lust‘ Theologie studiert und hätte mir für mich keinen besseren Studiengang vorstellen können. Von daher will das Buch den Facettenreichtum dieser außergewöhnlichen Wissenschaft aufzeigen. Damit deutlich wird, dass die theologischen Überlegungen nicht im luftleeren Raum schweben, sondern die theologische Relevanz mancher gegenwärtiger Fragestellung sichtbar wird, sind einzelne Kurzgeschichten, Lieder und Texte zur Illustration eingefügt worden.“ Eine gelungene Werbung für vertiefendes theologisches Interesse! Eine verständliche, knappe und übersichtliche Orientierung zum christlichen Glauben zu liefern ist auch das Ziel des von Martin Rothgangel, Michael Kuch und Georg Raatz im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08527-2) im Auftrag der Kirchenleitung der VELKD in vierter, vollständig überarbeiteter Auflage herausgegebenen **Kleiner Evangelischer Erwachsenenkatechismus**, der auf knapp 500 Seiten elementar in die sieben Grundthemen des Christentums (Gott, Der Mensch, Jesus Christus, Leben in der Welt: Ethik, Der Heilige Geist, Leben in der Kirche und Ziel aller Wege: Ewiges Leben) einführt. Eine willkommene Einladung zur Positionsbestimmung des eigenen Glaubens und zur Auseinandersetzung über die Konsequenzen für das Leben und Handeln!

**Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen** lautet der Titel des von Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck im Herder Verlag (ISBN 3-451-32972-2) herausgegebenen anregenden Bandes, dessen Beiträge ein doppeltes Ziel verfolgen: „Sie möchten erstens gegen die Schiefelage angehen, die eine Vernachlässigung der Inhaltsperspektive in der Religionsdidaktik zur Folge hat, und systematisch-theologische Inhalte, die an den Rand gerückt sind, wieder stärker in die Mitte stellen. Sie möchten dies zweitens mittels einer Revitalisierung von Korrelation tun, das Korrelationsprinzip in seiner Bedeutung und Tauglichkeit befragen, von Engführungen befreien, um es als hilfreichen Schlüssel für die

Unterrichtspraxis (neu) ins Spiel zu bringen. Die einzelnen Beiträge dieses Bandes realisieren dieses zweifache Ziel auf ganz unterschiedliche Art und Weise und an unterschiedlichen Themenkomplexen. Der erste Teil greift Grundsatzfragen auf: Ausgehend vom mittlerweile weitgehend schieflich-friedlichen Verhältnis von Dogmatik und Religionspädagogik begründet Sabine Pemsel-Maier, warum die letztgenannte die Arbeit an den Inhalten nicht allein der Systematik überlassen kann. Mirjam Schambeck begibt sich auf das weite Feld der Korrelation und konturiert Korrelation jenseits ihrer Missverständnisse: Mit den von ihr favorisierten ‚Chiffren‘ schlägt sie eine dritte Größe zwischen Lebensdeutung und Glaubenstradition vor, die der Korrelationsdidaktik neue Anstöße geben kann. In einem weiteren Beitrag eröffnet sie einen Weg von dem weitgehend auf Zustimmung stoßenden, aber zunehmend konturlosen Containerbegriff Korrelation zur korrelativen Planung von Unterricht. Der zweite Teil befasst sich mit *dem* theologischen Inhalt schlechthin: Gott. Rudolf Englert nimmt die Gottesfrage als Einladung zum Denken ernst und schlägt einen dritten Weg vor, der Gott weder als durch die Tradition definiert betrachtet, noch als Gegenstand ausschließlich subjektiver Erfahrung für gänzlich undefinierbar hält. Ausgehend von empirischen Befunden, nach denen die Theodizeefrage für jugendliche heute argumentativ, aber nicht existentiell bedeutsam ist, entwickelt Katrin Bederna Kriterien für Lernwege zur Theodizee. Georg Langenhorst sieht in der Sprache gegenwärtiger Dichtung einen Zugang, um das für religiöse Sprache wesentliche Prinzip analoger Gottesrede nachzuvollziehen und selbst zu praktizieren. Der dritte Teil widmet sich dem Verhältnis von Naturwissenschaft und (Schöpfungs)theologie. Auf der Basis vorliegender empirischer Daten zu Weltentstehung und Schöpfung im Denken von Schüler/-inne/n entwickelt Ulrich Kropač didaktische Eckpunkte zum Lernen im Spannungsfeld von moderner Naturwissenschaft und christlichem Glauben. Christian Höger geht in einem kairologischen Zugang der Frage nach, welche Inhalte aus Schöpfungstheologie und Astrophysik sich für welche Altersstufe eignen. Ulrich Riegel erschließt anhand idealtypischer Positionen des Freiheitsdiskurses das schwierige Thema Freiheit in der Spannung von Autonomie, Heteronomie und Determinismus. Der vierte Teil rückt die Christologie in den Mittelpunkt. Sabine Pemsel-Maier zeigt an ausgewählten Beispielen, wie empirische Studien zu christologischen Zugängen von Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Konturierung einer Christologiedidaktik leisten können. Ausgehend von christologischen Konzepten Jugendlicher erschließt Mirjam Schambeck das christologische Ur-Dogma vom wahren Menschen und wahren Gott. Konstantin Lindner eröffnet Wege, wie die theologischen Konturierungen, die mit der christologischen Denkform der Präexistenz verknüpft sind, in die Lebens- und Weltdeutung von Heranwachsenden zu integrieren sind. Der fünfte Teil thematisiert die Sehnsucht nach der Überwindung des Todes und die Hoffnung auf Auferstehung. Anknüpfend an die Todeskonzepte von Kindern und Jugendlichen entfaltet Monika Jakobs allgemein-eschatologische Zielsetzungen. Johannes Heger eröffnet mit weitgehend unbekanntem literarischen Zeugnissen einen Begegnungsraum von christlichem Auferstehungsglauben und jugendlichen Lebensdeutungen. Burkard Porzelt bietet mit einem Song von Grönemeyer und einem Hymnus aus der Begräbnisliturgie Schüler/-inne/n die Möglichkeit, im Wechselspiel von Nähe und Fremdheit, ihre Sehnsüchte und Wirklichkeitsdeutungen zu klären. Der sechste Teil richtet den Fokus auf die Sakramente. Im Ausgang von den theologischen Herausforderungen der Sakramentenlehre einerseits und den heutigen Schwierigkeiten mit den Sakramenten entwickelt Oliver Reis didaktische Perspektiven für sakramentales Lernen. Claudia Gärtner stellt die Eucharistie in den Mittelpunkt und zeigt an

mittelalterlichen wie an zeitgenössischen Bildern, inwieweit Kunst eine wichtige Zugangsmöglichkeit darstellen kann. Ein abschließender Ausblick am Schluss führt die wichtigsten Thesen zusammen, weist Konvergenzen, aber auch Divergenzen auf und benennt offene Fragen, an denen weitergedacht werden muss.“

Der systematisch-theologische Inhalt **Segen** steht im Mittelpunkt des von Martin Leuenberger im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-8252-4429-3) als UTB in der bewährten Reihe „Themen der Theologie“ herausgegebenen gleichnamigen Buches. Der Herausgeber betrachtet Segen zurecht als Grundthema von Religion: „Ein glückendes und gelingendes, gutes und sinntragendes Leben stellt wohl das zeit- und kulturübergreifend grundlegendste Ziel von Menschen dar, das sie für sich selbst und andere nach Kräften wünschen und erstreben, ohne es freilich je ganz in der eigenen Hand zu haben. Die ein solches Leben dynamisch tragende, sichernde und steigernde ‚Energie‘ bildet typischerweise den Kern dessen, was man unter Segen versteht. Der Segen strahlt jedoch gleichsam sphärenhaft auf die dabei involvierten Lebensverhältnisse aus, die ebenso wie die etwa erlangten Güter auch zum Segen gehören, sodass insgesamt eine unterschiedlich dichte und verschiedene Reichweiten aufweisende Segenssphäre im Blick steht. Wie dabei die mit Segen implizierten Aspekte von Glück und Gelingen, von Gutem und Sinn im Einzelnen jeweils bestimmt werden, variiert bekanntlich in vielfältigster Weise. Hierfür erweisen sich nicht nur individuelle Präferenzen, sondern auch historische, kulturelle und religiöse Prägungen als ausschlaggebend. Versteht man Segen in der angedeuteten Weise als paradigmatische, terminologisch in einer spezifischen (altorientalischen und wirkungsgeschichtlich dann vorab biblischen) Tradition verwurzelte Abkürzung für das erstrebte Leben, kommen außerordentlich breit gefächerte und inhaltlich vielgestaltige Phänomene in den Blick, die sich als Variationen eines Grundthemas der Kulturen, Religionen und Theologien verstehen lassen. Eine in dieser Weise weit ausgreifend konzipierte Kulturgeschichte bleibt freilich ein Desiderat, das hier nicht eigenständig bearbeitet werden kann. Vielmehr wird im Folgenden eine Erschließung der Segensthematik von abendländischen, (evangelisch-)theologischen Standpunkten in Westeuropa zu Beginn des 21. Jahrhunderts aus unternommen, sodass hauptsächlich religiös-theologische Segensvorstellungen aus der biblisch-christlichen Tradition behandelt werden. Doch auch für diese dezidiert perspektivischen und spezifischen Zugänge lohnt es sich, das breite kulturgeschichtliche Spektrum der Segensthematik wenigstens ansatzweise und exemplarisch in den Blick zu bekommen, weil es sich als höchst ertragreich herausstellt: Beispielhaft verdeutlichen dies im vorliegenden Band der religionswissenschaftliche Überblick einerseits (Kap. 2) und der jüdische Beitrag andererseits (Kap. 4), die je auch für theologische Segensverständnisse überaus wertvolle Einsichten erbringen und mithin gerade bei dieser Thematik nicht fehlen dürfen. Aufs Ganze indes fokussiert das vorliegende Segensbuch sein Augenmerk – wie es auch die Herkunft und Entwicklung des Segensbegriffs nahelegen – auf Beiträge zum israelitisch-alttestamentlichen Ursprung der Segens-Vorstellung, zu ihrer verzweigten jüdischen, neutestamentlichen und kirchen- bzw. christentumsgeschichtlichen Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte sowie zu ihrer gegenwärtigen, insbesondere systematisch- und praktisch-theologischen Relevanz. Auf diese Weise können aktuelle fachspezifische Zugänge zur Entstehung, Wandlung und Bedeutung von Segensvorstellungen geboten werden, die sich in ihrem interdisziplinären Zusammenspiel wechselseitig bereichern und sich zu einem die Einzelbeiträge synergetisch integrierenden Gesamtbild zusammenfügen.“(1f.) Eine sehr

gelungene Orientierung auf dem aktuellen Forschungsstand!

Die beiden großen Themen der Menschheit, Religion und Wissenschaft, miteinander ins Gespräch zu bringen, möchten die Beiträge in der von Andreas Losch und Frank Vogelsang in der Evangelischen Akademie im Rheinland (ISBN 3-937621-50-0) herausgegebenen Veröffentlichung **Wissenschaft und die Frage nach Gott. Theologie und Naturwissenschaft im Dialog**. Im Vorwort schreiben die Herausgeber: „In den aktuellen Forschungsergebnissen der letzten Jahre zeigt sich der Fortschritt der Wissenschaft. Mit der Kartographierung der kosmischen Hintergrundstrahlung wurden Signale aus der ganz frühen Zeit des Universums sichtbar gemacht. Die Entdeckung des Higgs-Bosons im Jahr 2012 hat unsere Kenntnis der Elementarteilchen bestätigt und weiter erhöht. Schon Anfang des neuen Jahrtausends ist die Sequenzierung des menschlichen Genoms gelungen; erste Versuche, künstliches Leben zu schaffen, folgten. Gewachsen ist auch die Fähigkeit, Gedanken allein aus der Beobachtung neuronaler Aktivitäten abzulesen. Man könnte daher fragen: Wozu noch Theologie? Wie viele Fragen aber trotz des wachsenden Wissens noch unbeantwortet sind, spüren wir, wenn wir auf uns selbst schauen. Was ist der Sinn meines Lebens? Gibt es überhaupt so etwas wie bleibende Bedeutung oder überwiegt nicht am Ende das schier endlose, kalte Universum? Wodurch haben wir Menschen als Teil einer überschaubaren Evolution überhaupt die wundersame Fähigkeit erworben, die Welt so weitreichend entdecken zu können? ‚Wir sind der Teil des Kosmos, der sich nach sich selbst fragt‘, so hat es Harald Lesch in seinem Geleitwort formuliert. Zu diesem Fragen nach den eigenen Ursprüngen möchten wir mit diesem Buch ermuntern, und dabei die Gottesfrage nicht außen vor lassen. Dabei werden dem Leser fundierte und leicht lesbare Einführungen in essentielle Fragestellungen des Dialogs zwischen Theologie und Naturwissenschaften geboten. Den Auftakt macht ein Grundsatzartikel von Andreas Losch. Der evangelische Theologe ist schon seit vielen Jahren im internationalen Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaften aktiv. Losch räumt mit dem Mythos auf, Theologie und Naturwissenschaften seien unvereinbare Gegensätze und skizziert die aktuellen Herausforderungen für das Gespräch der Disziplinen. Der Fortschritt der Wissenschaft bedeutet nämlich mitnichten den notwendigen Rückzug der Religion.“(7). Den Hauptteil bilden dann spannende Beiträge aus der Geschichte des Dialogs, über Evolution und Schöpfung im Gespräch, Physiker und ihre Gedanken zu Gott, verschiedene Perspektiven auf die eine Welt sowie zu Anwendung und Ausblick. Weitere Texte für Einsteiger und Fortgeschrittene finden sich auf der Themenseite [www.theologie-naturwissenschaften.de](http://www.theologie-naturwissenschaften.de)!

**Evangelische Ethik Kompakt. Basiswissen in Grundbegriffen** ist das von Reiner Anselm und Ulrich H. J. Körtner im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08221-9) herausgegebene Kompendium zu 30 Kernbegriffen moralischer und ethischer Kommunikation in evangelischer Perspektive überschrieben. Im Vorwort der Herausgeber heißt es dazu: „Wer nach ethischer Orientierung sucht, sieht sich einer Vielfalt ethischer Traditionen und Schulen gegenüber. Neben den unterschiedlichen Richtungen philosophischer Ethik gibt es die verschiedenen Traditionen einer religiös geprägten Ethik im Christentum und in den übrigen Religionen. Im ethischen Diskurs einer pluralistischen Gesellschaft sind all diese Traditionen und Zugangsweisen präsent. Oftmals fehlt es aber an kompakten Grundinformationen, die für das kompetente Gespräch über ethische Positionen und ihre Voraussetzungen unerlässlich sind. Dieses Buch bietet Basiswissen evangelischer Ethik. Es möchte über Grundbegriffe das besondere Profil

evangelischer Ethik für ein breiteres Publikum besser erkennbar machen. Gleichzeitig dient die getroffene Auswahl dazu, sich über leitende Begriffe einer evangelischen Ethik zu verständigen. Von seinen Anfängen an profilierte der Protestantismus das Wort als maßgebliche Vermittlungsinstanz und zog dessen Kraft, unterschiedliche Positionen zu integrieren, den Bemühungen vor, Einheit über Institutionen oder Autoritäten herzustellen. Dementsprechend gewinnt die evangelische Ethik ihre Einheit durch eine Verständigung über gemeinsame Begriffe, nicht über ihre institutionellen Bezüge oder eine gemeinsame Position. Solche gemeinsamen Begriffe sind nun aber nicht Bestandteil der Alltagssprache, sondern sie stellen selbst kommunikative Verdichtungen dar, in denen sich Erfahrungen und deren Deutungen bündeln und die sodann eine prägende Wirkung haben für die Wahrnehmung und Interpretation ethischer Problemlagen. Die Beschäftigung mit den leitenden Begriffen der Ethik geht mit dem Bewusstsein einher, dass die in ihnen abgebildete Wirklichkeit immer nur einen Teil der ethischen Lebensführung in den Blick nehmen kann. So verstanden, erfordert die Arbeit an den ethischen Leitbegriffen mehr als eine sprachanalytische Zugangsweise, wie sie in der philosophischen Ethik derzeit weit verbreitet ist. Denn über diesen Aspekt hinaus gilt es, eben die Wechselbeziehungen zwischen der erfahrenen Geschichte, den Überzeugungen des Glaubens und den beide strukturierenden Begriffen darzustellen und darin zugleich dem Charakter der evangelischen Ethik als einer hermeneutischen Disziplin gerecht zu werden.“(7f.)

Grundsatzbeiträge, didaktische Zugänge, Materialien sowie Schluss-Thesen zum ethischen Lernen im Religionsunterricht enthält der in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2946-2) von Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Elisabeth Naurath, Bernd Schröder und Friedrich Schweitzer herausgegebene 31. Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik **Ethisches Lernen**. In ihrer Einleitung fragen die Herausgebenden zurecht: „Welches Verhältnis besteht zwischen Religion und Ethik? Das ist immer wieder höchst kontrovers diskutiert worden. Sind religiöse Traditionen die entscheidenden Produzenten ethischer Handlungsmotivationen? Ist somit zu befürchten, dass es da, wo solche Traditionen ihre Bedeutung verlieren, zu einer Erosion der Werte und des moralischen Empfindens kommt? Oder sind religiöse Traditionen, gerade wo sie exklusive Geltung beanspruchen, nicht im Gegenteil eine bis heute sprudelnde Quelle der Verketzerung von ‚Ungläubigen‘, der Missachtung menschlicher Bedürfnisse, der Unbarmherzigkeit und der Gewalt? Sind nicht gerade die Religionen oft der Grund dafür, dass die Würde, die Not und das Leid anderer Menschen um vermeintlich höherer Gebote willen ignoriert werden? Offensichtlich können religiöse Bindungen sehr ambivalente ethische Konsequenzen haben. Die Frage ist: Wovon hängen die ethischen Folgen religiösen Commitments im Einzelnen ab? Religiöse Bildung ist gewiss ein Medium, das dabei eine entscheidende Rolle spielt. Wo religiöse Bildung an Boden gewinnt, tritt das in unreflektierten Glaubensformen steckende Diskriminierungs- und Gewaltpotential zurück. Und wo der interreligiöse Dialog gepflegt wird, wird erkennbar, dass fast alle großen Religionen Weisungen enthalten, die jedem Menschen Würde zusprechen, die Aufmerksamkeit und Solidarität gerade für die Armen und Notleidenden einfordern und die deutlich machen: Des Menschen Ansehen bei Gott ist wesentlich auch von seinem Einsatz für den Anderen abhängig. Nun ist es sicherlich nicht der hauptsächliche Auftrag des Religionsunterrichts, ethische Handlungsmotive zu generieren; aber es darf hier eben auch keinesfalls außer Acht bleiben, dass religiöser Glaube, und das gilt für Christentum, Judentum und Islam ganz besonders, ohne Früchte, ohne ein mit

diesem Glauben verbundenes Bemühen um einen leidempfindlichen, geschwisterlichen Lebensstil im Kleinen wie im Großen, als verfehlt gilt. Gerade die prophetische Tradition der Bibel lehnt religiösen Eifer ab, bei dem die Sorge um den rechten Gottes-Dienst nicht auch korrespondiert mit der Sorge um den Anderen. Wobei es heute in Anbetracht der schwer abschätzbaren Folgen von Handlungen in komplexen Systemen, der zunehmend stärker in den Blick gekommenen strukturellen Dimension sozialer Gerechtigkeit, des durch neue technologische Möglichkeiten erheblich erweiterten Entscheidungsbedarfs in ökologischen, medizinischen und rechtlichen Fragen im Einzelfall außerordentlich schwierig ist zu sagen, was im Sinne etwa des christlichen Glaubens das ethisch Gebotene ist. Das kann ethisches Lernen im Religionsunterricht, wie das Jahrbuch gerade an Fragen der Medizinethik zeigt, zu einer auch kognitiv höchst anspruchsvollen Aufgabe machen. Von besonderem Interesse ist für ein religionspädagogisches Jahrbuch natürlich die didaktische Frage. Es gibt so viele mögliche Ansatzpunkte für ethisches Lernen, dass gründlich überlegt sein will: Sollte man zur Auseinandersetzung mit Vorbildern und exemplarischen menschlichen Modellen einladen? Oder wäre es besser, an konkreten Fallbeispielen zu arbeiten, in denen sich die Komplexität moralischer Entscheidungssituationen präzise abbilden lässt und in denen man nicht selten mit wirklichen Dilemmata konfrontiert ist? Was sagt die Moralpsychologie dazu, wie sich ethische Urteilsbildung, aber auch moralische Handlungsbereitschaft am besten fördern lassen? Kann der Religionsunterricht in puncto ethischer Bildung vielleicht von der Praktischen Philosophie etwas lernen? Alle diese Spuren – und noch andere – werden im vorliegenden Jahrbuch genauer verfolgt. Darüber hinaus sollen aber auch wichtige sachkundliche Informationen zum Thema bereitgestellt werden: zum Beispiel empirische Befunde darüber, welche Bedeutung die Religiosität von Jugendlichen für ihr moralisches Handeln hat; oder Expertenstatements zu der Frage, welchen Stellenwert ethisches Lernen im gegenwärtigen Religionsunterricht einnimmt; oder eine Sichtung einschlägiger didaktischer Materialien zum ethischen Lernen im Religionsunterricht.“(9f.) Zur weiteren Diskussion regen unter anderem auch die 15 zusammenfassenden Thesen und 9 Fragen in Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieses Bandes an. „I Thesen: 1. Ethische Bildung steht nicht im Zentrum religiöser Bildung. Sie stellt aber eine grundlegende und unverzichtbare Dimension derselben dar. 2. Der Religionsunterricht ist kein christlicher Ethikunterricht. Gleichwohl gibt es gemeinsame Ziele und thematische Überschneidungen mit dem Ethikunterricht (Werte und Normen u.ä.). 3. Die bei der Behandlung ethischer Themen zwischen Ethik- und Religionsunterricht gegebenen Differenzen zeigen sich weniger in der Auswahl der Themen als in den Perspektiven auf diese Themen. 4. (Religions-)Pädagogisch und theologisch problematisch sind Vorstellungen einer Wertevermittlung oder -transmission. Sie werden deshalb in der Wissenschaft (fast) konsensuell abgelehnt. 5. Die Wirksamkeit intentionaler Werteentwicklung in der Schule oder in anderen pädagogischen Institutionen wird heute stark in Zweifel gezogen. Doch auch wenn ihm deutliche Grenzen gesetzt sind, sollte auf ein entsprechendes Bemühen nicht verzichtet werden. 6. Es geht bei ethischem Lernen im Religionsunterricht immer weniger darum, für eine bestimmte materiale Ethik zu werben (die in der katholischen Tradition, teilweise bis heute, naturrechtlich zu begründen versucht wurde), sondern vielmehr darum, ein Ethos der Kongruenz (zwischen warum auch immer als richtig Erkanntem und faktisch tatsächlich Praktiziertem), man könnte auch sagen: eine Gewissensethik, etablieren zu helfen. 7. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten für die didaktische Realisierung ethischer Bildung. Davon können Religions- und Ethikunterricht

gleichermaßen profitieren. 8. Bislang noch kaum bedacht wird ethisches Lernen allerdings in interreligiöser Perspektive. In diesem Punkt besteht ein deutlich zu vermerkender Nachholbedarf. 9. Ähnliches gilt für eine gender-orientierte Perspektive. Moralische Reflexionsmuster und Verhaltensweisen sowie auch der didaktische Umgang mit ethischen Themen sind gender-beeinflusst und daher auch unter dieser Perspektive zu reflektieren. 10. Persönlichkeitspsychologische und entwicklungspsychologische Konzeptionen erweitern das Nachdenken über ethisches Lernen (z.B. Persönlichkeitsstrukturen, bindungsorientierte Konzepte, Ergebnisse der Resilienzforschung). Sie können aber spezifisch religions- und ethikdidaktische Reflexionen nicht ersetzen. 11. Zwar gibt es ein breites Spektrum von Ansätzen ethischen Lernens. Es fehlt jedoch an didaktischen Konzepten, die eine schulstufen- und adressatenspezifische Mixtur solcher Ansätze vorsehen. 12. Alle Religionen nehmen ethische Kraft für sich in Anspruch. Empirische Untersuchungen machen allerdings deutlich: Das ethische Proprium der verschiedenen Religionen bleibt blass und entfaltet offenbar kaum prägende Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler. 13. Es gibt kaum empirisch verlässliche Befunde über die Leistungskraft ethischer Bildung. Dies gilt ganz besonders für die emotionale Dimension ethischen Lernens (z.B. ‚Mit Gefühl lernen‘). Zur moralischen Urteilsbildung im Sinne L. Kohlbergs liegen zahlreiche empirische Studien vor. Gleichwohl bleibt das Potential ethischen Lernens in der Schule insgesamt strittig. 14. Deutlich ist allerdings: Implizite Formen moralischer Sozialisation aufgrund der Teilhabe an moralsensiblen Gemeinschaften sind bedeutsamer als explizite Formen ethischer Erziehung. 15. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung ethischer Fragen sind konfessionelle Differenzen häufig kaum mehr erkennbar. Solche Differenzen zeigen sich aber deutlich immer noch an konkreten materialetischen Themen und in kirchlichen Stellungnahmen (etwa zum Thema ‚Familie‘). II Fragen: 16. Warum ist es so schwierig, zu tragfähigen Aufschlüssen darüber zu gelangen, von welcher Relevanz religiöse Bindungen für ethisches Verhalten sind? Müssen die empirischen Instrumente für die Wahrnehmung möglicher Konsequenzen vielleicht deutlich verfeinert werden, um solche Konsequenzen im gegebenen Fall sichtbar werden zu lassen? 17. Sind nicht auch die Komplexität vieler moralischer Konflikte und die Unüberschaubarkeit von Handlungsfolgen Gründe dafür, dass sich klare Ableitungszusammenhänge zwischen religiösen Bindungen und ethischen Entscheidungen nur schwer herstellen lassen? 18. Was wissen wir wirklich über die Genese ethischer Einstellungen von Kindern und Jugendlichen? Und wie können lebensrelevante ethische Themen in den Unterricht so aufgenommen werden, dass (biblisch-)theologische Perspektiven dabei auf eine bedenkenswerte und diskussionswürdige Weise ins Spiel kommen? 19. Welche Bedeutung hat die Beziehungsfähigkeit (Bindungsforschung) für die Genese ethischer Einstellungen? Geht es bei ethischen Einstellungen auch um ein Lebensgefühl im Sinne einer Beziehung - einer Beziehung, die nicht nur das Selbst, den Nächsten und die Natur, sondern im weitesten Sinn auch ein Verbundensein mit Gott (einem transzendenten Höchsten) einschließt? 20. Welche Bedeutung haben emotionale Entwicklungen des Menschen im Rahmen einer theologischen Anthropologie? Wie hängen diese mit der Dimension der Leiblichkeit zusammen und was bedeutet dies für den Zusammenhang von ethischer und ästhetischer Bildung? 21. Wie können das Wahrnehmen, der Umgang und die konstruktive Regulation von Gefühlen im Kontext religiöser Bildungsprozesse professionell so begleitet werden, dass dies auch für die ethisch-moralische Genese von Kindern und Jugendlichen hilfreich ist? 22. Was wissen wir über das Verhältnis von kognitiver und emotionaler Dimension im Bereich ethischen Lernens? Oder, anders gefragt:

Was wissen wir über die Wirksamkeit von Versuchen, die ethische Urteilsfähigkeit zu stärken, im Verhältnis zur Wirksamkeit von Versuchen, die moralische Sensibilität zu entwickeln? 23. Wie kann angesichts des Komplexitätsproblems ethischer Fragestellungen gelingende ethische Bildung im Religionsunterricht aussehen? Wie können die Schülerinnen und Schüler theologisch fundierte Reflexionsmöglichkeiten bekommen und zugleich ihren *eigenen* Weg zum Urteilen und Handeln finden? 24. Lassen sich die verschiedenen Ansätze ethischen Lernens in einer Art Gesamtcurriculum so zueinander ins Verhältnis setzen, dass in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung ganz bewusst auch unterschiedliche Akzente gesetzt werden (z.B. im Bereich des kognitiven, emotionalen oder handlungsorientierten; des an Tugenden, Werten oder Normen orientierten; des auf die Auseinandersetzung mit Vorbildern, praktischen Erfahrungen oder ethischen Systemen abzielenden Lernens)?“ (249ff.)

Die im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-56412-7) erschienene Baseler Habilitationsschrift **Raum Gottes. Ein systematisch-theologischer Versuch, Raum zu denken** von Matthias D. Wüthrich möchte im Gespräch mit den Kulturwissenschaften, der Philosophie und der theologischen Tradition ein theologisches Raumverständnis entwickeln. Der Verfasser schreibt zu Methode, Vorgehen und Aufbau der anspruchsvollen Untersuchung unter anderem: „Um ein theologisches Raumverständnis zu entwickeln muss zunächst analysiert und dargestellt werden, in welcher Hinsicht ‚Raum‘ gegenwärtig in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen des *spatial turn* reflektiert wird (*Teil 1*). Aus den schier unüberblickbaren Perspektivierungen der Raumthematik wird dabei eine raumtheoretische Grundunterscheidung erhoben, die in verschiedener Weise sämtliche Diskurse prägt: Die Unterscheidung zwischen einem Containermodell und einem relationalen Modell des Raumes. Im Kontext der Diskurse des *spatial turn* wird diesbezüglich meist nur von relationalen und containerartigen Raumbegriffen oder Raumkonzeptionen gesprochen. Meines Erachtens muss die Differenz raumtheoretisch tiefer gelegt werden: Es handelt sich hier um eine Differenz in der *Raummodellierung*, d. h. in der Art und Weise wie der *Raum konfiguriert* wird! Damit ergibt sich eine differenziertere *raumtheoretische Nomenklatur*, die bereits an dieser Stelle kurz erläutert werden soll, auch wenn sich ihre Plausibilität erst im Verlaufe der weiteren Untersuchung einstellen wird: Ich gehe wie gesagt davon aus, dass zwischen *Raumbegriff* und *Raummodell* unterschieden werden muss. Jeder Raumbegriff basiert auf einem Raummodell, entweder dem Containermodell oder dem relationalen Modell. Verschiedene Raumbegriffe können auf demselben Modell basieren, jedoch auf ganz unterschiedlichen Ebenen der Komplexität angesiedelt sein. Der Begriff des sozialen Raumes, den die Soziologie untersucht, ist z. B. komplexer als derjenige der Mikrobiologie und, dieser wiederum komplexer als ein rein mathematisch abstrakter Raumbegriff im Sinne einer Ordnungsrelation. Dennoch basieren alle auf demselben relationalen Raummodell. Von einem *Raumverständnis*, einer *Raumauffassung* oder einer *Raumkonzeption* (ich verwende die Ausdrücke univok) ist im Blick auf einen sachlich begründeten, mehr oder weniger kohärenten Verweiszusammenhang von Raumbegriffen zu sprechen. Hier geht es um das Gesamt aller Raumbegriffe innerhalb eines Entwurfes, einer Position. Von einer *Raumtheorie* ist sodann da zu reden, wo nicht nur auf Raumbegriffe, sondern wo auch über die ihnen zugrundeliegende Raummodellierung (wenn auch nicht zwingend in der hier gewählten Terminologie, aber zumindest der Sache nach) und/oder ein bestimmtes Raumverständnis oder gar das Verhältnis mehrerer Raumverständnisse reflektiert wird. Unter ‚*Spatiologie*‘ soll schliesslich

im Folgenden schlicht ein Reden von Raum bezeichnet sein, ohne dass damit schon das Reflexionsniveau einer Raumtheorie erreicht wäre. Die Unterscheidung zwischen einem Containermodell und einem relationalen Modell des Raumes ist Teil des raumtheoretischen Instrumentariums, das in Teil 1 ausgehend vom *spatial turn* entwickelt wird, und sie dient als analytische Leitdifferenz der vorliegenden Untersuchung. Das entwickelte raumtheoretische Instrumentarium erlaubt es, bereits in Teil 1 nicht nur den Begriff eines sozialen Raumes, sondern auch den komplexen Begriff eines interpersonalen Raumes zu entfalten. Von da aus wird in *Teil 2* gefragt, wie sich die Theologie im Allgemeinen und die systematische Theologie im Besonderen nicht nur dem *spatial turn*, sondern der durch ihn angezeigten Raumthematik insgesamt angenommen haben. Im Fokus steht dabei zentral und primär die protestantische Theologie. (...) Als methodisch-heuristischer Schlüssel zum tieferen Verständnis des Umgangs der Theologie mit der Raumfrage erweist sich das Problem einer theologischen Deutung des Kirchenraumes, das sich vor allem im Bereich des Protestantismus gestellt hat und stellt (2.1). Denn hinsichtlich der Deutung des Kirchenraumes stösst man auf die grundlegendere systematisch-theologische Schicht des Raumproblems. Ein Gang durch die neueren Raumforschungen in der systematischen Theologie zeigt, dass dieses zentral darin besteht, Gott und Raum einer positiven Verhältnisbestimmung zuzuführen. So verschieden die diskutierten raumtheoretischen Entwürfe auch sein mögen, gemeinsam ist ihnen, dass sie Mühe bekunden, unter den Bedingungen eines modernen, naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes gleichermaßen auf sowohl begrifflich präzise wie auch ontologisch und modelltheoretisch konsistente Weise Gott und Raum zusammenzudenken (2.2). Am besten gelingt dies ansatzweise einigen Entwürfen, die das auf der Basis eines intensiven Dialoges mit den Naturwissenschaften tun (2.2.3). Sie müssen dafür freilich mit abstrakten Raumbegriffen operieren. Es kann ihnen so nicht gelingen, eine Bedingung zu erfüllen, die für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung ist und ihr *glaubensexistentielle Relevanz* verleiht: Die Bedingung nämlich, dass Raumbegriffe derart konzipiert werden, dass Gotteserfahrung als räumliche Erfahrung denkbar wird. Es bleibt darum letztlich auch im Blick auf jene Entwürfe beim Problem, wie Gott und Raum zusammenzudenken sind.(...) Das Ziel, ein theologisches Raumverständnis zu entwickeln, setzt freilich genau diese Fähigkeit zum Zusammendenken von Gott und Raum voraus! Es muss darum im nächsten, zweiten Schritt der Versuch unternommen werden, zu rekonstruieren, wie es zum Problem wurde, Gott und Raum zusammenzudenken (*Teil 3*) und herauszuarbeiten, wie die moderne Theologie im 20. Jahrhundert darauf reagiert hat (*Teil 4*). Es wird dabei versucht, das gegenwärtige systematisch-theologische Problem anhand exemplarischer theologiegeschichtlicher Retrospektiven *als Problem* plausibel und verstehbar zu machen. In Absicht ist dabei nicht eine umfassende und detailscharfe, historische Rekonstruktion, sondern das systematisch-theologisch orientierte, exemplarische Aufspüren von raumtheoretischen Konfliktzonen.“(17ff.) Leider sind die hochgelehrten 558 Seiten mit 89,99 € sehr teuer erkaufft!

**Dimensionen der Leiblichkeit. Theologische Zugänge** lautet der Titel des von Bernd Janowski und Christoph Schwöbel in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2912-7) herausgegebenen Tagungsbandes. In der Einleitung heißt es zum Inhalt: „In den Beiträgen wird versucht, im Gespräch der unterschiedlichen theologischen Disziplinen die Orientierungskraft der biblischen Überlieferungen und der Denk- und Praxisgeschichte des Christentums exemplarisch zu erproben. Bietet der Reichtum der religiösen Traditionen des Christentums von den

biblischen Überlieferungen bis hin zur gegenwärtigen theologischen Reflexion auf die Phänomene der Leiblichkeit Perspektiven zum Verständnis und zur Beurteilung der kulturellen Beschäftigung mit dem Körper und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Leiblichkeit? Können wir im Nachvollziehen des Verständnisses der Leiblichkeit in den Traditionen des Alten und des Neuen Testaments Orientierungspunkte für die Deutung und die rechte Praxis menschlichen leiblichen Lebensvollzuges gewinnen? Bietet die Konfrontation mit den historisch abständigen Verständnissen der Leiblichkeit in den biblischen Überlieferungen oder anhand der Gestalt Martin Luthers diagnostisches Potential zum besseren Verständnis der Phänomene der Körperkultur unserer Tage, so dass wir im Spiegel des Fremden das Eigene klarer erkennen können? Im christlichen Glauben, vor allem im christlichen Gottesdienst, werden die biblischen Überlieferungen in ihren Auslegungen durch die theologischen Traditionen in der Erwartung nachgesprochen und interpretiert, dass so die Konturen des menschlichen Lebens in seiner Leiblichkeit in Beziehung zu dem Schöpfer, der sie sich verdankt, der Versöhnung, auf die sie angewiesen ist, und der Vollendung, auf die sie hofft, erhellt werden. Die Konfrontation mit diesen Traditionen des Verständnisses der Leiblichkeit erschließt uns die Leiblichkeit des Menschen als ein vieldimensionales Phänomen, demzufolge der Leib der Schnittpunkt der in sich selbst noch einmal differenzierten Dimensionen der Gottesbeziehung, der Welt- und der Selbstbeziehung ist. Der Rückgriff auf die religiösen Traditionen erfolgt in der Hoffnung, dass sie Aufklärungspotential für die Irrungen und Wirrungen des Verständnisses der Leiblichkeit in der Postmoderne bieten. (...) Die Beiträge dieses Buches bringen aus der Perspektive der jeweiligen theologischen Fächer die Einsichten der jüdisch-christlichen Überlieferung in das Gespräch über die Leiblichkeit ein. Sie weisen insofern auf Alternativen zur kulturellen Selbstinterpretation der Leiblichkeit hin, indem sie die darin enthaltenen Modelle, der Körper als Objekt der Selbstgestaltung und medialen Selbstpräsentation und als Gegenstand kultureller Konstruktion, transzendieren. Der spezifische Beitrag der aus diesen Traditionen schöpfenden christlichen Theologie ist darin zu sehen, dass Leiblichkeit als Medium der Kommunikation mit Gott, mit anderen Personen und mit der Natur gesehen wird und dies darin seine Begründung findet, dass Gott in der Menschwerdung des Schöpferlogos Leiblichkeit als Medium seiner Offenbarung und als Instrument der Vollendung der Gemeinschaft mit seiner Schöpfung erschließt.“(XI ff.) Folgende fünf lesenswerte Beiträge enthält das Buch: „Das Herz – ein Beziehungsorgan. Zum Personverständnis des Alten Testaments“ (Bernd Janowski), „Die Gestalt Gottes und der Mensch im Alten Testament“ (Andreas Wagner), „Aspekte der Leiblichkeit im paulinischen Denken“ (Michael Tilly), „Madensack und Tempel des Heiligen Geistes. Leiblichkeit bei Martin Luther“ (Volker Leppin) sowie „Leiblichkeit – das Ende der Werke Gottes? Materialität und Kommunikation als Dimensionen theologischer Anthropologie (Elisabeth Gräß-Schmidt).

Gleichsam eine Schneise durch das Dickicht der gegenwärtigen Forschung zu schlagen ist das Ziel der im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08226-4) erschienenen übersichtlichen **Einführung in das Alte Testament** von Peter Mommer. Im ersten Kapitel gibt der Verfasser folgende verständliche Antworten auf die Frage, warum wir uns mit dem Alten Testament beschäftigen: „Anders als die religiösen Grundschriften der meisten Religionen ist die christliche Bibel nicht aus einem Guss, stammt also nicht von einem einzelnen Verfasser. Es handelt sich vielmehr um eine kleine Bibliothek, zusammengestellt aus verschiedenen Büchern aus unterschiedlichen Zeiten. Darauf weist im Übrigen auch unser Wort

‚Bibel‘ hin, das als Fremdwort letztendlich auf das griechische ‚biblios‘ (= Buch) zurückgeht und einen Plural, also ‚Bücher‘ bezeichnet. Was für die Bibel als Ganzes gilt, gilt auch für ihre einzelnen Bücher. Auch wenn diese nach außen hin oft einen Verfasser nennen, so hat die Forschung der letzten 300 Jahre doch deutlich gemacht, dass wir es hier eher mit einer Traditions- als mit einer Autorenliteratur zu tun haben. So sind die einzelnen biblischen Bücher oft selbst über Jahrhunderte gewachsen und z. T. erst nachträglich mit einem (fiktiven) Verfasser in Zusammenhang gebracht worden. Die Bibel, wie wir sie heute (und seit ca. 1800 Jahren) kennen, besteht aus zwei Teilen, von denen der erste Teil einmal selbständig existierte als religiöse Grundurkunde des Judentums. In dieser Form war diese Sammlung die ‚Bibel‘ der ersten Christen, die aus dem Judentum hervorgingen. Als dann die christliche Kirche entstand und sich verfestigte, wurde diese ‚Bibel‘ im Christentum zum ‚Alten Testament‘, dem die frühe Kirche das ‚Neue Testament‘ beifügte. Wie kommt es aber zu dem Begriff Altes Testament? Testament ist die lateinische Wiedergabe des griechischen Wortes ‚diatheke‘, das eigentlich ‚Bund‘ (oder ‚Vertrag‘) bedeutet. Es steht für den hebräischen Ausdruck b<sup>e</sup>rit, mit dem das AT u.a. das Verhältnis von Gott und Volk beschreibt. In Jer 31,31ff. wird ein neuer Bund verheißen. Die neutestamentlichen Autoren nehmen diese Ankündigung auf und beziehen sie auf die Ereignisse um Jesus. So kommt die Rede vom neuen Bund auf, dem der dann alte Bund gegenübersteht. Von dieser Redeweise ist der Begriff auf die beiden Teile der Bibel übergegangen. So ist das Alte Testament der erste Teil der christlichen Bibel. Aber darüber hinaus – und zuerst – ist es mit der Bezeichnung TENAK (hebr.: Abkürzung von Thora, Nebiim [Propheten], Ketubim [Schriften]) die religiöse Grundurkunde des Judentums. Es hat darum aus Respekt vor dem Judentum und unter dem Eindruck einer 2000-jährigen spannungsvollen Geschichte zwischen Christen- und Judentum Versuche gegeben, den Begriff Altes Testament zu ersetzen. In der Hauptsache werden als Alternativen heute ‚Hebräische Bibel‘ und ‚Erstes Testament‘ verwendet. Allerdings sind beide Begriffe nicht glücklich gewählt. Die Hauptkritik am Begriff ‚Altes Testament‘ richtet sich gegen ein Verständnis von ‚alt‘ im Sinne von ‚überholt, nicht mehr aktuell‘ und theologisch gegen eine damit verbundene Abwertung des Judentums. Das trifft aber auch beim Begriff des ‚Ersten‘ zu, der sich ebenfalls auch im Sinn des Vergangenen deuten lässt. Nach unserem Verständnis setzt ein zweites Testament das erste außer Kraft. Nicht unproblematisch ist der Begriff der ‚Hebräischen Bibel‘; weil Hebräisch hier nicht klar definiert ist. Meint es die Sprache? Dann ist es ganz falsch, weil sich im Alten Testament auch aramäische Anteile finden. Oder sind damit eher die Kultur und ethnische Zugehörigkeit der Überlieferer und der heutige Gebrauch im Blick? Dann wäre es ehrlicher, von der jüdischen Bibel zu sprechen – aber auch das passt eben nicht ganz, denn dann wäre das Neue Testament (allein) die christliche Bibel, und das ist eine unsachgemäße Verkürzung. So spricht aus meiner Sicht nichts gegen das ‚Alte Testament‘, wenn man dabei ‚alt‘ nicht mit überholt oder abständig gleichsetzt und in einen grundsätzlichen Gegensatz zum Begriff ‚neu‘ setzt. Man wird dabei auch immer die besondere Rolle des Alten Testaments im Auge haben, das eben zuerst ein Buch des Judentums und erst in zweiter Linie eines des Christentums geworden ist, vom Islam ganz zu schweigen, der sich mit dem Koran auf alttestamentliche Überlieferungen bezieht und sie in seiner eigenen Weise im Horizont einer neuen Religion auslegt. Wenn wir uns mit dem Alten Testament (und der Bibel insgesamt) beschäftigen, dann tun wir das zunächst deshalb, weil dieses Buch für die christliche Religion eine entscheidende Rolle spielt. Die Bibel ist das Grunddokument der Religion, des Glaubens und der Kirche, gleich welcher Prägung. Eine intensive Auseinandersetzung mit der

biblischen Überlieferung ist darum unumgänglich. Aber auch über den engen Bereich der Religion hinaus gibt es gute Gründe, sich mit der Bibel zu befassen. Wir hören heute ständig vom christlichen Abendland und der jüdisch-christlichen Tradition, in der wir als Einzelne und als Gesellschaft stehen. Wenn in diesem Zusammenhang von jüdischer Tradition die Rede ist, geht es im Grunde um die alttestamentlichen Wurzeln oder die vom Alten Testament angestoßenen Traditionen, interpretiert im Rahmen der christlichen Religion, die unsere Kultur und unser Leben beeinflusst haben.“(9ff.). Einen grandiosen Grundriss zum Alten Testament bietet das im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-51696-6) erschienene opus magnum **Theologie des Alten Testaments** von Jörg Jeremias. In der Einleitung zu dem eindrucksvollen Band schreibt der Verfasser: „Eine ‚Theologie des Alten Testaments (AT)‘ zielt darauf ab, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Bemühungen um das Verständnis der alttestamentlichen Texte sowohl für die Theologie als auch für die Kirche zu bündeln und insbesondere die zentralen Gottesaussagen des Alten Testaments zu erheben. Zu diesem Zweck muss sie notwendig innerhalb der Fülle ihres Stoffes gewichten und werten, und dies nicht nur, weil jede Auswahl aus einer Stofffülle eine Wertung bedeutet, sondern auch, weil sie als ‚Theologie des AT‘ die Bibel aus Altem und Neuem Testament im Blick hat, das Alte Testament also nicht ohne das Wissen vom Christuszeugnis des Neuen Testaments lesen und betrachten kann. Das Alte Testament verdankt Wert und Würde für Christen ja der Tatsache, dass die Urchristenheit ihre Erfahrungen mit dem gekreuzigten und auferstandenen Christus in seinen Texten wiedergefunden hat, als es noch keine neutestamentlichen Schriften gab, und die folgenden Entscheidungen der Kirche bei der Abgrenzung des Kanons dem Alten Testament grundsätzlich die gleiche Verbindlichkeit als ‚heilige Schrift‘ zuerkannt haben wie dem Neuen Testament. Faktisch erweist sich allerdings eine derartige notwendige Gewichtung und Wertung der überlieferten Texte und Stoffe als äußerst schwierig, wie sich schon daran zeigt, dass ganz unterschiedliche Weisen, eine ‚Theologie des AT‘ zu gliedern, vorgeschlagen worden sind: historisch oder systematisch, nach Textblöcken oder nach Themen geordnet. Diese Differenzen hängen vornehmlich mit zwei Schwierigkeiten zusammen, vor die sich jeder Exeget gestellt sieht, der die Texte und Themen des Alten Testaments zusammenfassen möchte: 1. Das Alte Testament ist kein Buch, sondern eine kleine Bibliothek, in der Prosawerke neben Poesie stehen, historische Bücher neben Weisheitsschriften, Prophetenbücher neben Hymnen und Gebeten. Ihrer Gattung und Intention nach sind die Texte des Alten Testaments so unterschiedlich wie nur denkbar. Wie soll man sie sinnvoll miteinander vereinen und aufeinander beziehen? Muss nicht jede Zusammenfassung dieser gattungsgeschichtlichen Vielfalt der Texte Gewalt antun, indem unter einem vorgegebenen Thema (Schöpfung, Schuld, Erlösung etc.) Texte mit ganz verschiedenen Intentionen miteinander verbunden und so ihrer Eigenintention beraubt werden? Wird aus der Vielfalt des AT, die seinen Reichtum ausmacht, nicht notwendig eine künstliche Einheit? Anders gefragt: Wie viel Systematik verträgt eine ‚Theologie des AT‘, ohne dass sie ihre Texte durch Gesichtspunkte, die von außen an sie herangetragen werden, zum Schweigen bringt? Christliche Theologen muss es beunruhigen, dass sich manche jüdische Theologen der Disziplin einer ‚Theologie des AT‘ verweigern, weil sie einer solchen Einheitssicht misstrauen. Hinzu kommt, dass Juden von dem andersartigen Vorverständnis ihrer Tradition her eine bemerkenswert andere Auswahl und Gewichtung bei ihrer Lektüre des gleichen Textkorpus treffen. Im Gespräch mit dieser andersartigen Tradition müssen unbegründete Einseitigkeiten der Lesegewohnheit in der eigenen Tradition erkannt und allzu schnelle

Systematisierungen korrigiert werden. 2. Die Texte des AT stammen aus ganz unterschiedlichen Zeiten. Die ältesten sind von den jüngsten ca. 800 Jahre getrennt. Man muss nur in der Geschichte des eigenen Volkes 800 Jahre zurückgehen, um diesen enormen Zeitraum zu ermessen. Manche Erzählungen sind über einen Zeitraum von Jahrhunderten angewachsen, und das Buch Jesaja enthält aufeinander aufbauende Worte, die ein halbes Jahrtausend auseinanderliegen. Diese Besonderheit der alttestamentlichen Texte hat dazu geführt, dass neben der Disziplin einer ‚Theologie des AT‘ noch eine zweite zusammenfassende Disziplin des Faches Altes Testament entstand: die ‚Religionsgeschichte (RG) Israels‘. Wie ist das Verhältnis dieser beiden Disziplinen zu beschreiben, die beide grundsätzlich das gesamte Textmaterial des Alten Testaments berücksichtigen möchten: Ergänzen sie einander oder stehen sie in Konkurrenz zueinander? Können sie voneinander lernen? Wie kann eine ‚Theologie des AT‘ angemessen das Interesse an historischer und religiöser Differenzierung wahrnehmen, das im Mittelpunkt einer ‚RG Israels‘ steht?“ (1f.) Der Autor entscheidet sich für einen dreiteiligen Aufbau der „Theologie des AT“: „Während sie in der Perser- und in der hellenistischen Zeit weitgehend thematisch verfahren und die wichtigsten Anliegen der ‚reifen‘ Gottesaussagen der Spätzeit systematisch erheben kann, werden im Zentrum der Darstellung die großen theologischen Einzelentwürfe stehen, die die Erfahrung des staatlichen Zusammenbruchs deuten und sie mit der Erwartung eines neuartigen Gotteshandelns in der Zukunft verbinden und auf diese Weise Gerichts- und Heilshandeln Gottes grundlegend aufeinander beziehen. Die vorexilische Frühzeit der alttestamentlichen Gottesvorstellungen soll demgegenüber gemäß den erkannten ‚Denkformen‘ dargestellt werden, wobei den prophetischen Texten insofern ein besonderes Gewicht zufällt, als sie bei weitem die bedeutendste Vorarbeit für die exilischen Neuentwürfe bieten, die sie ausnahmslos – in unterschiedlicher Auswahl – voraussetzen. Da diese prophetischen Texte jeweils Teil eines Prophetenbuches und somit einer umfassenden Konzeption sind, die wie die anderen Neuentwürfe auf das staatliche Ende des Nord- bzw. Südreichs reagiert, hätte man auch die Schriftprophetie dem Mittelteil des Buches zuordnen können, der dann allerdings im Vergleich mit den anderen Teilen allzu umfangreich ausgefallen wäre. Jedoch liegt mir daran zu betonen, dass die alttestamentlichen Gottesaussagen in einem viel stärkeren Maße prophetisch geprägt sind als gemeinhin bewusst.“(10)

**Das Matthäusevangelium – Teilband 2: Mt 16,21-28,20** ist eine von Walter Klaiber in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2928-8) verfasste Einführung in die Botschaft des Matthäus überschrieben. Im Vorwort schreibt der Autor dazu: „*Kommt, ihr Töchter, helft mir klagen*‘. Mit diesem Aufruf zur Totenklage über den gekreuzigten Christus beginnt die *Matthäuspasion* von Johann Sebastian Bach. Jahr für Jahr wird sie von Tausenden von Menschen mit Bewegung gehört. Es dürfte kaum einen Text des Neuen Testaments geben, der bis heute so intensiv auch Leute erreicht, die der christlichen Botschaft sonst fernstehen. Zumindest in der Interpretation von Bach spricht die Geschichte vom Leiden und Sterben Jesu, wie sie Matthäus berichtet, noch heute zu ihnen. Gilt das auch, wenn sie *das Buch zum Oratorium* lesen? Die Leidensgeschichte Jesu im Evangelium beginnt ja nicht erst – wie in der Matthäuspasion – mit der Salbung in Bethanien. Im Grunde ist der ganze zweite Teil des Evangeliums, von der ersten Leidensankündigung in 16,21 an, nichts anderes als Passionsgeschichte. Allerdings steht sie weniger unter dem Vorzeichen ohnmächtiger Klage als vielmehr im Zeichen heftiger Auseinandersetzungen Jesu

mit den damaligen religiösen Autoritäten. An manchen Stellen werden diese Auseinandersetzungen so heftig, dass sie uns erschrecken, zumal sie in der Geschichte der Kirche zum Ansatz antijüdischer Polemik oder Schlimmerem wurden. Dazu tritt ein weiterer Eindruck, der heutige Leser und Leserinnen eher abschreckt: Jesus spricht sehr viel vom Gericht. Nicht nur vom Gericht über die, die ihn in den Tod schicken, sondern vom Gericht, das auf alle wartet. Allerdings wird in diesem Gericht nicht nach religiösen Spitzenleistungen gefragt, sondern schlicht danach, ob Menschen bereit gewesen sind, anderen, die in Not waren, zu helfen (25,31-46). Bei dieser Frage geht es um nicht weniger als um Leben und Tod. Das sind Jesu letzte Worte vor der eigentlichen Leidensgeschichte, sein Vermächtnis also, mit dem er in den Tod geht. Und dieser Tod ist für den Evangelisten nichts anderes als die letzte Bewährung der Botschaft Jesu von der Kraft bedingungsloser Liebe! Darum ist die Passionsgeschichte des Matthäus nicht wie in der Matthäuspassion Bachs mit der Grablegung zu Ende. Diese schließt mit den Worten: ‚*Wir setzen uns mit Tränen nieder und rufen dir im Grabe zu: Ruhe sanfte, sanfte ruh!*‘ Bei Matthäus hat dagegen der Auferstandene das letzte Wort. Er sagt zu seinen Jüngern: ‚Mir ist alle Macht im Himmel und auf der Erde gegeben‘. Und die Konsequenz dieser Aussage lautet: ‚Geht also und macht alle Völker zu Jüngern‘ (28,18f). Auch dieser Satz ist heute nicht populär. Klingt das nicht nach christlichem Imperialismus? Sollten wir es nicht bei der Trauer über den toten Jesus belassen, statt anderen unseren Glauben aufzudrängen? Ich hoffe, meine Auslegung des zweiten Teils des Matthäusevangeliums hilft zu verstehen, warum das Evangelium nicht mit einer Einladung zur Totenklage endet. Ich hoffe, es wird klar, warum am Ende die Aufforderung stehen muss, möglichst viele Menschen dazu einzuladen, in der Schule Jesu zu lernen, was es heißt, aus der Liebe und in der Liebe zu leben. Und ich hoffe, dass auch manche fremd klingenden Texte durchsichtig für die Erkenntnis werden: Es geht in ihnen um den tiefen Ernst der teuren Gnade Gottes!“ (5f.)

Zwei empfehlenswerte Neuerscheinungen zu Martin Luther gilt es anzuzeigen: Zum einen das von Volker Leppin und Gury Schneider-Ludorff im Verlag Bückle & Böhm (ISBN 3-941530-05-8) unter Mitarbeit von Ingo Klitzsch herausgegebene umfassende Nachschlagewerk **Das Luther-Lexikon**, das auf 820 zweiseitigen Seiten in zahlreichen, von über 170 Spezialisten verfassten Artikeln sowohl die Biografie Luthers als auch sein fast unüberschaubares Werk und die vielfältigen Aspekte seiner weltweiten Rezeption behandelt. Im Vorwort zu diesem beeindruckenden Standardwerk heißt es: „Luther neu entdecken und zugleich zu sammeln, was wir über ihn wissen – interdisziplinär und international. Das war die Idee, die dem Projekt ‚Das Luther-Lexikon‘ zugrunde lag. Sie hat den Anstoß gegeben, dieses Kompendium in Angriff zu nehmen. Da die Lutherforschung durch eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze geprägt ist, hat sie sich zum Teil nach nationalen Forschungskulturen unterschiedlich entwickelt, zum Teil haben unterschiedliche methodische Ansätze jeweils andere Zugänge zur Person des Reformators eröffnet. Das vorliegende *Luther-Lexikon* führt diese unterschiedlichen Vorgehensweisen zusammen. Entsprechend umfassend und differenziert ist es gestaltet. Mit ihm ist ein Nachschlagewerk entstanden, das über die vielfältigen und vielseitigen Aspekte von Leben, Werk und Theologie Martin Luthers sowie über die Nachwirkungen – auch im internationalen Horizont – Auskunft gibt. Der Vorabend des Reformationsjubiläums 2017 war der geeignete Zeitpunkt hierfür – zugleich aber hoffen wir, dass es auch helfen kann, nach den Feierlichkeiten an die Ergebnisse und Überlegungen anzuknüpfen, die hier dokumentiert sind. *Das Luther-Lexikon* ist ein Werk vieler Autorinnen und Autoren.

Über 170 Luther-Forscherinnen und -Forscher aus allen Teilen der Welt haben dazu beigetragen. Sie repräsentieren unterschiedliche Ansätze und theologische Schulen der Lutherdeutung, haben sich aber selbstlos dem gemeinsamen Anliegen zur Verfügung gestellt. Der konfessionelle Hintergrund ist überwiegend evangelisch, einige Artikel stammen aber auch von katholischen Autorinnen und Autoren. Der interdisziplinäre Ansatz bietet die neuesten Forschungsansätze und Forschungsergebnisse aus den unterschiedlichen Disziplinen der Theologie sowie der Kunst-, Geschichts-, Literatur- und Musikwissenschaft.“(7) Zum anderen die von Reinhard Schwarz im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-151880-5) veröffentlichte umfassende Darstellung **Martin Luther – Lehrer der christlichen Religion**. Der Verfasser macht in seinem ersten Kapitel folgende Strukturelemente in Luthers Lehre der christlichen Religion aus: „Elementare Lehrpunkte von Luthers Grundverständnis der christlichen Religion sind – wie könnte es auch anders sein – in seinen beiden Katechismen des Jahres 1529 zu finden. Diese beiden Werke waren vorbereitet durch Auslegungen der drei katechetischen Hauptstücke. Auch in Reihenpredigten hat Luther die drei Hauptstücke des Katechismus ausgelegt, zunächst (1523) in einer kürzeren Reihe und später (1528) in drei aufeinander folgenden Predigtreihen, in die er, damals mit der Ausarbeitung des Großen und des Kleinen Katechismus beschäftigt, Taufe und Abendmahl einbezogen hat. Die Frage, was der theologische Kern sei in Luthers Grundverständnis der christlichen Religion, wird man am ehesten mit dem Hinweis auf die Rechtfertigungslehre beantworten wollen, hat Luther doch häufig – vielfach im Anschluß an Röm 3,28 – die Rechtfertigung des Sünders allein durch den Glauben an Jesus Christus als das Entscheidende der christlichen Theologie hervorgehoben. Verknüpft man das mit den Exklusivformeln, dann heißt es, der Mensch werde vor Gott gerecht ‚allein durch Christus‘, ‚allein durch den Glauben‘, ‚allein aus Gnaden‘. Wer aus diesem Zentrum heraus Luthers Theologie entfalten will, stößt unweigerlich schnell auf die Kategorien von Gesetz und Evangelium. Sie umgreifen das Geschehen der ‚Rechtfertigung des Sünders‘. Deshalb empfiehlt es sich, der Darstellung von Luthers Theologie zugrunde zu legen, dass dem Menschen Gottes Wort in der Doppelgestalt von Gesetz und Evangelium begegnet. Durch die Kategorien von Gesetz und Evangelium ergeben sich auch ohne weiteres religionstheologische Zusammenhänge, nicht nur durch die Relation von Altem und Neuem Testament, sondern auch durch die Beziehung der christlichen Religion zur elementaren Konstitution des Menschen in seiner Geschöpflichkeit unter dem Gesetz. Ihre Hauptbestimmung erfährt die christliche Religion jedoch durch das Evangelium des Jesus Christus, auf das sich der Glaube in seinem spezifisch reformatorischen Verständnis gründet. Wenn mit Gesetz und Evangelium das Gestaltungsprinzip von Luthers Theologie als Lehre der christlichen Religion vorausgesetzt wird, hat das für ihre Darstellung zweierlei zur Folge: Erstens, Luthers Theologie ist in allen Teilen auf die religiöse Erfahrung bezogen; zweitens, Luthers Theologie ist strukturiert durch ein Geflecht von Relationen und Unterscheidungen. Auf der Grundlage der christlichen Religion will Luthers Theologie unterweisen im Wahrnehmen des Wortes Gottes in der präzisen unterschiedenen doppelten Gestalt von Gesetz und Evangelium. Der Bezug zur Erfahrung ist ohne weiteres gegeben, wenn Gottes Wort wahrgenommen wird zum einen als unbedingter Anspruch Gottes an den Menschen, ausgesprochen im Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe wie auch im Dekalog, zum anderen als Gottes bedingungsloser Zuspruch seines Heils für den Menschen im Evangelium des Jesus Christus. Dementsprechend ist in Luthers Sicht Gottes Wort bereits in den biblischen Ursprungstexten erfahrungsgebunden. Denn diese Texte richteten sich, nicht nur wenn sie aus mündlicher Überlieferung

hervorgegangen sind, an Menschen in konkreten Situationen. Gegebenenfalls wurde das Überlieferte unter veränderten Umständen neu zur Sprache gebracht. Zum Beispiel versteht Luther die Verkündigung der Propheten zu einem wesentlichen Teil als vollmächtige Auslegung des Dekalogs. Die Verbindlichkeit der heiligen Schrift als Grundlage der christlichen Religion bringt es mit sich, dass Luther die heilige Schrift als differenzierte Einheit aus Altem und Neuem Testament betrachtet und in beiden Testamenten Gesetz und Evangelium bezeugt findet (Kap. 2). Mit der Person des Jesus Christus und der apostolischen Christus-Predigt ist das messianische Heil geschichtliche Wirklichkeit geworden, was in den Schriften des Neuen Testaments bezeugt wird. Das Evangelium des Jesus Christus, zu dem in Korrelation der christliche Glaube hinzugehört, bestimmt in Luthers Verständnis das Wesen der christlichen Religion. Diese Korrelation zieht noch andere Relationen nach sich, die ähnlich charakteristisch sind für Luthers Auffassung vom Christentum (Kap. 3). Trotz klarer Unterscheidung vom Gesetz kann das Evangelium nicht erfahren werden, wenn nicht die Macht des Gesetzes im Leben des Menschen bewusst geworden ist. Deshalb muss die christliche Theologie über das Wesen des Gesetzes Auskunft geben und den Menschen unterweisen, wie er mit den Geboten Gottes umzugehen hat (Kap. 4). Angesichts der Macht des Gesetzes wird in Luthers reformatorischer Theologie die Rechtfertigung des Gottlosen zum Inbegriff eines umfassenden und einheitlichen Geschehens der Befreiung vom Unheil zum Heil (1Kor 15,56 f), wenn der Mensch im Glauben an das Evangelium dessen Macht erfährt (Kap. 5). Die Einheit des Heils ist begründet in der Person des Jesus Christus in ihrem Amt, das Luther ausschließlich als das Amt des Erlösers und Mittlers zwischen Gott und dem Menschen begreift. In diesem Sinn interpretiert er das trinitarische Glaubensbekenntnis der Alten Kirche, das in Gestalt des Apostolicum zum Katechismus gehört (Kap. 6). Der an das Evangelium des Jesus Christus gebundene Glaube hat eine ungewöhnlich beherrschende Stellung in Luthers Theologie; deshalb muss die Lebensfunktion des Glaubens genauer betrachtet werden. Als sein stärkstes Merkmal erweist sich seine Gewissheit, an der auch das Gebet teilhat (Kap. 7). Weil der vom Evangelium lebendig gehaltene Glaube aus sich selbst heraus in der Nächstenliebe fruchtbar sein will, ergibt sich daraus als fester Bestandteil der christlichen Religion eine Ethik der Nächstenliebe, in der das Gesetz seine Erfüllung findet (Kap. 8). Schließlich existiert die christliche Religion in ständiger, geschichtlich bedingter Vermittlung durch die Christenheit. Solche Vermittlung geschieht im verantwortlichen Auslegen der heiligen Schrift; darin besteht letztlich der öffentliche Dienst der Kirche (Kap. 9).“(20ff.) Insgesamt eine äußerst bemerkenswerte Einführung in die Theologie Luthers!

**Das Bildungsverständnis des Theologen Friedrich Schleiermacher** ist die im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-153954-1) veröffentlichte Bonner Dissertation von Daniel Tobias Bauer überschrieben. Diese historisch versierte und systematisch ausgewiesene Studie zur Praktischen Theologie unter Einschluss der Religionspädagogik ist wie folgt aufgebaut: „Nach dem Aufzeigen der groben Züge der Forschung zu Schleiermachers Bildungsverständnis und dem teils impliziten Einordnen des Anliegens der Arbeit in diesen Kontext (B.), wird im ersten Kapitel Schleiermachers sogenanntes ‚Frühwerk‘, d.h. die „Monologen“ (1.A.), die erste Auflage der ‚Reden‘ (1.B.) sowie ‚Die Weihnachtsfeier‘ (1.D.), im Hinblick auf ein mögliches Bildungskonzept untersucht. Wegen der geringeren Komplexität der Untersuchung werden die zeitlich nach den ‚Reden‘ verfassten ‚Monologen‘ dabei vorgezogen. Es wird sich schon in diesem Frühwerk das problematische Verhältnis von Schleiermachers Philosophie und Theologie

zeigen, weshalb auch eine innere Verhältnisbestimmung von ‚Monologen‘ und ‚Reden‘ (1.C.) zwischengeschoben werden muss. Das Frühwerk, das im Vergleich zu seinem Spätwerk noch nicht ausgereift sein mag, wird hier jedoch nicht etwa aus dem Grund dargestellt, eine Gesamtschau auf Schleiermachers Werk zu erreichen, sondern zum einen deshalb, weil schon hier die Problematik des Bezugs seiner Philosophie auf seine Theologie erkennbar ist, zum anderen aber insbesondere deswegen, weil schon und gerade im Frühwerk wichtige Gedanken zur Bildung, aber auch ganz besonders zu seinem Religions- und Menschheitsverständnis enthalten sind, auf die sich das Spätwerk Schleiermachers fruchtbar beziehen lässt. Das zweite Kapitel widmet sich dann in Gänze dem Verhältnis von Schleiermachers Philosophie bzw. ‚Dialektik‘ und dogmatischer Theologie bzw. ‚Glaubenslehre‘, um die Berechtigung des Anliegens dieser Arbeit zu prüfen und zu begründen, ein Bildungskonzept des Theologen Schleiermacher zu entwickeln, damit die eingangs genannten Aktualitätsprobleme gelöst werden können. Hilfreich und von seinem Frühwerk überleitend wird dabei die Untersuchung der Konsequenzen für das Religionsverständnis durch Modifikationen aus philosophischem Interesse in den weiteren Auflagen der ‚Reden‘ (2.A.) sein. Als Interpretationsgrundlage für die Änderungen insbesondere in der zweiten Auflage der Reden wird noch zuvor (unter 2.) Schleiermachers vorausgehende Interessenslage um 1806 anhand seines ‚Brouillons zur Ethik 1805/06‘, seines ersten Entwurfs der ‚Hermeneutik‘ (1805) sowie seiner ‚Enzyklopädie‘ (1804/05) dargestellt. Es folgen schließlich die Abgrenzung von der ‚Dialektik‘ anhand dreier Schlüsselkategorien des Theologen Schleiermacher (2.B.) sowie die Begründung des Anspruchs auf einen von Philosophie unabhängigen religiösen Bildungsbegriff (2.C.). Das dritte Kapitel stellt die für ein religiöses Bildungsverständnis wichtigen dogmatischen Gedanken der reifen Theologie Schleiermachers, d.h. der (2. Auflage der) ‚Glaubenslehre‘ dar. Hierzu werden die drei Schlüsselkategorien, die schon als Abgrenzung von der ‚Dialektik‘ dienten – Positivität, Gleichursprünglichkeit und Externität –, aufgenommen und mit ihrer Hilfe die zentralen Konzepte von Frömmigkeit, Gefühl und unmittelbarem Selbstbewusstsein (3.A.), schlechthinigem Abhängigkeitsgefühl und Gottesbewusstsein (3.B.) sowie Schleiermachers Geistverständnis und Gottes Eigenschaften (3.C.) dargestellt. Außerdem wird das Verhältnis von Sündenbewusstsein und Erlösung untersucht (3.D.) und die besondere Bedeutung der Christologie in Bezug auf das unmittelbare Selbstbewusstsein und das Gottesbewusstsein dargestellt (3.E.). Das vierte Kapitel entwickelt schließlich das umfassende Bildungsverständnis des Theologen Schleiermacher, das gerade in der Christologie gründet – oder auch: gipfelt – und anhand des Gedankens des bildenden Christus dargestellt wird (4.A.). Anschließend soll das besondere Verhältnis von Individualität und Universalität als Bildungsdimensionen in den Blick genommen werden (4.B.), bevor durch einen kleinen Exkurs die Strukturähnlichkeit von Meister Eckharts – des vermutlichen Schöpfers des Bildungsbegriffs und -gedankens – und Schleiermachers Bildungsverständnis thematisiert wird (4.C.). Anschließend wird eine notwendige Differenzierung innerhalb Schleiermachers umfassenden Bildungsverständnisses durchgeführt: Zunächst wird die Unterscheidung zwischen religiöser und theologischer Bildung (4.D.), dann der Gedanke der sogenannten menschheitlichen Bildung dargestellt (4.E.), bevor letztlich das dialogische Prinzip der Bildung bei Schleiermacher nochmals verdeutlicht wird (4.F.). Zuletzt werden ein Fazit der Untersuchungen und Ergebnisse gezogen und ein Ausblick auf deren religionspädagogischen Anspruch sowie interdisziplinäre Anregungen der Weiterentwicklung auf ein pluralistisches Gesellschaftskonzept hin gegeben.“(6f.)

Peter Zimmerling hat im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-57041-8) eine umfassende informative Darstellung der Geschichte, Theologie und Praxis der evangelischen Mystik mit dem Titel **Evangelische Mystik** verfasst. Im Vorwort hält der Autor fest: „Mystik ist katholisch. Mystik und Protestantismus passen nicht zusammen.“ Tatsächlich konstatierten weite Teile der akademischen Theologie in den vergangenen 150 Jahren einen unüberbrückbaren Graben zwischen Mystik und Protestantismus. Auch wenn solche Vorbehalte in den vergangenen Jahrzehnten an Kraft verloren haben, wirkt die Skepsis bis heute nach. Darum ist für einen evangelischen Theologen der Weg zur Mystik immer noch weder selbstverständlich noch problemlos. Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit der Mystik war ein doppelter: Zunächst stieß ich bei der wissenschaftlichen Erforschung des trinitätstheologischen Denkens von Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf (1700-1760) immer wieder auf Bezüge zur Mystik. Der andere Ansatzpunkt war mehr existenzieller Natur: Ich begann mich zu fragen, ob es eine intensivere Form des Glaubens gab, als ich sie bis dahin kennengelernt hatte. Ich sehnte mich nach vertiefter Erkenntnis Gottes. Außerdem trieb mich die Frage nach dessen Erfahrbarkeit im Alltag um. Damals fing ich an, die Werke von Mystikerinnen und Mystikern unterschiedlichster Herkunft zu lesen. Neben Katharina von Siena und Gerhard Tersteegen beeindruckte mich vor allem Teresa von Avila und von dieser speziell ihre ‚Vida‘, ihre Autobiografie. Im Laufe der Zeit kristallisierten sich im Rahmen meiner Beschäftigung mit der Mystik drei Schwerpunkte heraus: 1. Ich habe ein kirchen- bzw. theologiegeschichtliches Interesse. Es geht mir darum, *die Geschichte* der Mystik, speziell der evangelischen Mystik, zu erforschen. 2. Ich nehme teil an der *theologischen* Auseinandersetzung mit der Mystik (auch mit Formen der Mystik in nicht-christlichen Religionen) und bemühe mich, die Rezeption der Mystik in der wissenschaftlichen Theologie voranzutreiben. 3. Ich lote die Möglichkeiten aus, wie mystisch orientiertes Christsein mit der traditionellen evangelischen *Spiritualität* vermittelt werden kann. Notwendig erscheinen mir heute vor allem geschichtliches Wissen, Kriterien zur Bewertung und Anleitung zur Praxis der Mystik. Diesem Dreischritt von Geschichte, Theologie und Praxis entspricht die inhaltliche Gliederung des vorliegenden Buches. Vorgeschaltet ist dem ein Einleitungskapitel mit einer vorläufigen Begriffsbestimmung und dem Versuch, eine Ortsbestimmung der Mystik in der Geschichte der evangelischen Theologie von ihren Anfängen bis in die Gegenwart vorzunehmen. Seit einigen Jahren ist eine Wiederkehr der Mystik zu beobachten. Das gilt auch für den Protestantismus. Dadurch konnte sich die Mystik aus ihrem Nischendasein befreien. Während nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst eher theologische Außenseiter wie Walter Nigg, Ernst Benz und Gerhard Wehr auf die Bedeutung der Mystik für die evangelische Theologie und Spiritualität aufmerksam machten, hat sie inzwischen den Mainstream erreicht. Ich beschränke mich in dem vorliegenden Buch auf eine Bestandsaufnahme *evangelischer* Mystik. Das soll nicht die ökumenische Verankerung mystischer Theologie und Spiritualität infrage stellen. Vielmehr geht es mir darum, durch diese Konzentration das Profil evangelischer Mystik besser erfassen zu können. Die Beschäftigung mit evangelischer Mystik schließt eine Wiederentdeckung verschütteter Frömmigkeitstraditionen ein. Darin scheint mir die Voraussetzung für eine echte Bereicherung evangelischer Theologie und Spiritualität durch die Mystik zu liegen. Diese wird in Zukunft nur dann nachhaltig wirksam werden, wenn es ihr gelingt, an entsprechende innerevangelische Traditionen anzuknüpfen. (...) Speziell im evangelischen Raum ist es nicht einfach zu sagen, wer ein Mystiker war. Traditionellerweise galten als solche vor allem theologische Außenseiter wie Thomas Müntzer, Kaspar Schwenckfeld, Sebastian

Franck, Valentin Weigel, Jakob Böhme, Johannes Scheffler (Angelus Silesius), Gerhard Terstegen und Friedrich Christoph Oetinger. Die Skepsis gegenüber der Mystik hat viele Mainstream-Theologen daran gehindert, sich als Mystiker zu verstehen, obwohl sie mystische Erfahrungen gemacht und sogar mystische Texte verfasst haben. Ein Grund dafür dürfte darin liegen, dass die Mystik ein unkontrollierbares Element der Religion darstellt. Zudem: welcher Theologe wollte schon freiwillig mit den genannten mystischen Außenseitern mit ihren ausgefallenen Ideen, ihren ekstatischen Gotteserfahrungen und ihrem oft tragischen Schicksal in einem Atemzug genannt werden. Angesichts der neuen Offenheit für Mystik erscheint es mir sinnvoll, hier eine Relecture vorzunehmen. Dadurch können auch solche kirchengeschichtlichen Personen einschließlich ihrer Werke der Mystik zugeordnet werden, die traditionellerweise nicht dazu gezählt wurden bzw. bei denen von der Forschung bestenfalls eine mystische Dimension konstatiert wurde. Mich interessieren nicht so sehr die theologischen Außenseiter unter den protestantischen Mystikern, sondern die ‚innerkirchlichen‘ Mystiker, die im Mainstream der Theologie verortet waren bzw. diesen mitgeprägt haben. Dadurch ergibt sich ein neues Bild der Theologie- und Spiritualitätsgeschichte. Es wird erkennbar: Evangelisches Christentum und evangelischer Glaube sind ohne Mystik gar nicht denkbar.“(9ff.)

Hervorragend passt zu diesem grundlegenden Buch die ebenfalls bei Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-60453-3) in der bewährten Reihe „Research in Contemporary Religion“ erschienene Veröffentlichung **Was bedeutet Spiritualität? Befunde, Analysen und Fallstudien aus Deutschland** von Heinz Streib und Barbara Keller. In der Einleitung heißt es zu Inhalt und Aufbau: „Dies ist kein Buch über die Theorie, den Begriff oder die religionsgeschichtliche Entwicklung von Spiritualität. Wir propagieren auch nicht den Gebrauch von ‚Spiritualität‘ als wissenschaftlichen Begriff; vielmehr beschränken sich unsere konzeptionellen Überlegungen auf ein Minimum (siehe Kapitel 1). Im Gegenteil: Wir gehen entschieden von den ‚Menschen auf der Straße‘ aus, von ihren Selbstbezeichnungen, ihrem Selbstverständnis und ihren erzählten Erfahrungen. Die doppelten Anführungszeichen für „Spiritualität“ sollen jeweils daran erinnern, dass hier die „Spiritualität“ der Menschen im alltäglichen Sprachgebrauch, „Spiritualität“ als Selbstattribution – und damit in einer potentiell breiten Bedeutungsvielfalt – gemeint ist. Die hier in ihrem deutschen Teil präsentierte Studie umfasst (nach Bereinigung der Daten) 1886 Fragebogenbeantwortungen und 104 Faith-Development-Interviews, die in den Jahren 2010 und 2012 erhoben wurden. Datengrundlage der Untersuchung in Deutschland und der in diesem Buch präsentieren Ergebnisse sind 773 Fragebogenbeantwortungen und 48 Faith-Development-Interviews, von denen hier zehn als Fallstudien aufgearbeitet und präsentiert werden. Aus dem Perspektivenwechsel hin zu dem, was die ‚Menschen auf der Straße‘ unter „Spiritualität“ verstehen, was sie davon halten, mit welchen Erfahrungen dies zusammenhängt und welche psychologischen und biographischen Folgen die Präferenz für „Spiritualität“ mit sich bringt, begründet sich auch die Struktur unserer Studie (siehe auch das hypothetische Modell in Anhang 1) und ihrer Darstellung in diesem Buch. Die beiden zentralen Instrumente, der Fragebogen und das Faith-Development-Interview, erfordern je besondere Analysen, die man grob in quantitative und qualitative Evaluation unterteilen kann. Und dies schlägt sich nieder in einer Zweiteilung des Buchs: in einem ersten Teil, in dem Ausgangsperspektiven und quantitative Analysen präsentiert werden, und einem zweiten großen Teil mit zehn ausgewählten Fallstudien in fünf Kapiteln. Bei den quantitativen Analysen aus unserer Studie

beschränken wir uns auf die wichtigsten und für die Situation in Deutschland aufschlussreichsten Ergebnisse zur Semantik von „Spiritualität“ (Kapitel 2), zum Zusammenhang von Mystik und „Spiritualität“ (Kapitel 3) und zu den Zusammenhängen von „Spiritualität“ mit religiöser Entwicklung und mit Offenheit für Erfahrung (Kapitel 4). In der Zusammenschau der Erkenntnisse aus diesen drei Kapiteln ist der Grund gelegt für eine innovative typologische Darstellungsweise, die sich erst im Lauf unserer Analysen herauskristallisiert hat und in Kapitel 5 vorgestellt wird: In einem aus Mystizismus und Offenheit für Erfahrung gebildeten Koordinatensystem können „Spiritualität“, die Semantik von „Spiritualität“ und die auf „Spiritualität“ bezogenen religiösen Stile dargestellt werden. Die Fallstudien nehmen mindestens die Hälfte ein in diesem Buch (Kapitel 6 bis 10). Hier zeigt sich unsere Fokussierung auf den Einzelnen, unser idiographisches Vorgehen mit der größten Deutlichkeit. Zentrale Grundlage für diese Fallanalysen sind die Faith-Development-Interviews. Jedoch werden für diese Fallanalysen stets alle verfügbaren Ergebnisse aus den Fragebogen-Daten genutzt und somit die quantitativen und qualitativen Daten triangulatorisch verknüpft: Die Skalenwerte für den einzelnen Fall werden den Mittelwerten für die zugehörige Fokusgruppe gegenübergestellt und das semantische Differenzial des Einzelfalls kann mit dem (in Anhang 3 präsentierten) entsprechenden semantischen Differenzial für die Fokusgruppe verglichen werden. So kann der Einzelfall anhand der Fragebogenergebnisse profiliert werden. Die Faith-Development-Interviews, die ja die zentrale Grundlage der Fallstudien bilden, werden einerseits klassisch anhand des *Manual for Faith Development Research* (Fowler/Streib/Keller: 2004) ausgewertet, andererseits haben wir neue Auswertungsperspektiven eingeführt, die die Analysen vertiefen. Dazu gehört insbesondere die Beachtung der Narrativität, die spezielle Auswertung aufschlussreicher narrativer Segmente im Interview. Dazu gehört jedoch auch die Analyse z. B. von Aspekten von Mentalisierung und von Weisheit. Die Fallanalysen thematisieren die Lebensgeschichte, die Beziehungen in Vergangenheit und Gegenwart, die gegenwärtigen Werte und Verpflichtungen und schließlich Religiosität und religiösen Einstellungen; sie nehmen somit Inhaltsdimensionen in die Interpretation mit auf und ziehen auch die Sequenz der Fragenabschnitte im Faith-Development-Interview-Leitfaden zum Verständnis des ‚Falls‘ in Erwägung. Gegliedert sind die fünf Kapitel mit Fallanalysen nach einem typologischen Muster, das konzeptionell entworfen wurde und sich nach den Selbstzuordnungen der Interviewten strukturiert, ob sie sich im Fragebogen als ‚mehr religiös als spirituell‘, ‚gleichermaßen religiös und spirituell‘, ‚mehr spirituell als religiös‘ oder ‚weder religiös noch spirituell‘ bezeichnen; und besondere Beachtung finden in einem eigenen Kapitel die ‚mehr spirituellen Atheisten/Nicht-Theisten‘. Unsere Studie wäre nicht missverstanden, wenn in der Rezeption dieses Buches in den Vordergrund rücken würde, was in Sachen „Spiritualität“ der „Fall“ ist.“(14ff.)

#### 4. Medien, Literatur und biblische Texte

Mit dem Verhältnis von Religion und Medien thematisieren die Beiträge in dem im Pano Verlag (ISBN 3-290-22012-9) von Jürgen Mohn und Hubert Mohr unter Mitarbeit von Lucia Lanz herausgegebenen Tagungsband **Die Medien der Religion** eines der zentralen Probleme der Religionsgeschichte. Im Vorwort schreiben die Herausgeber dazu: „Der Band bietet einen, wenn auch selektiven, so doch auch repräsentativen Überblick zu den verschiedenen Medien, in denen Religionen sich kommunikativ vermitteln. Hinzu kommen Beispiele aus dem Kontext der technischen Massenmedien. Die Medien der Religion und Religionen

bestimmen nicht nur die Form der Religion der Gesellschaft (D. Baecker), sondern weisen eine lange Geschichte vom Alten China (P. Bumbacher) über die Omnipräsenz des Geldes in der europäischen Religionsgeschichte (P. Seele) bis hin zu den gegenwärtigen Ausprägungen in den Massenmedien selbst auf: im Shugden-Konflikt (K. Kollmar-Paulenz), im globalen Hinduismus (F. Neubert), bei der Adaption von Forschungen in den heutigen Massenmedien (M. Jenny), bei religionsbezogenen Karikaturen (M. Glavac), in der Fernsehserie *Lost* (D. Johannsen / A. Kirsch) und schließlich unter den Bedingungen des Internets (O. Krüger).“(7) **Nur Fiktion? Religion, Philosophie und Politik im Science-Fiction-Film der Gegenwart** lautet der Titel des von Thomas Schärtl und Jasmin Hassel im Aschendorff Verlag (ISBN 3-402-12941-8) herausgegebenen Sammelbandes. Zum Inhalt schreiben die Herausgeber in der Einleitung: „Das vorliegende Buch setzt sich mit den Science-Fiction-Filmen der letzten zwei Dekaden auseinander und hängt sich inhaltlich besonders beim Übergang der 1990er in die 2000er Jahre auf. Einen Abstoßpunkt stellen dabei die *Matrix-Trilogie* und die *Star Wars*-Prequels dar. Durch diese Konzentration versucht das Buch eine bestehende Lücke zu füllen, die dadurch entstanden ist, dass die meisten philosophisch-theologischen Befassungen mit dem Genre auf Filme und TV-Serien vor der Jahrtausendwende Bezug nehmen. Trotz dieser Konzentration bemühen sich einzelne Beiträge des vorliegenden Buches, renommierte Vorläufer und Vorfagen nicht aus den Augen zu verlieren. Und wenn es notwendig war, haben die Autorinnen und Autoren dieses Bandes explizit auf ältere Filmbeispiele Bezug genommen, um von daher die Entwicklungen der jüngeren Gegenwart verstehen oder kontrastieren zu können. Inhaltlich gliedern sich die Beiträge dieses Buches in drei Bereiche: einen *theoretisch philosophischen*, einen *sozialphilosophisch-kulturtheoretischen* und einen *theologischen*. Die Artikel von Thomas Schärtl und Silke Lechtenböhrer widmen sich spezifisch philosophischen Fragen, die aus dem Bereich der theoretischen Philosophie stammen: einer zeichentheoretischen Relecture der Science-Fiction-Narration, einer philosophischen Reflexion auf die Utopie, einer Metaphysik des Personbegriffes oder diversen Aspekten der Philosophie des Geistes. Die Aufsätze von Rudolf Pfeifenrath und Isabella Hermann wiederum haben eine politikwissenschaftliche und sozialphilosophische Ausrichtung, weil sie die utopischen Konzepte einiger Science-Fiction-Filme einer analytischen und kritischen Diskussion unterziehen bzw. die Imagination der Andersheit, die in vielen Filmen und Serien ein zentraler Topos ist, als Ausweis des eigenen, menschlichen Selbstverständnisses zu erhellen versuchen. Zu dieser zweiten Gruppe zählt auch der Artikel von Linus Hauser und Michael Novian, der Elemente der so genannten ‚Präastronautik‘ in *Battlestar Galactica* (mit Seitenblicken auf Filme wie *Stargate* und *Prometheus*) aufspürt und ihr mythologisches Potenzial auch außerhalb des Science-Fiction-Genres darlegt. Die dritte und größte Gruppe von Beiträgen ist dagegen explizit theologischer Art: Christina Drobe geht den Erlösungsvorstellungen in ausgewählten Science-Fiction-Filmen nach, Thimo Zirpel widmet sich der Schrift-Theologie im Serienkosmos des TV-Serien-Remakes *Battlestar Galactica*. Und Joachim Valentin analysiert die eschatologischen und apokalyptischen Denk-, Darstellungs- und Deutungsmuster im zeitgenössischen Science-Fiction-Film.“(4f.)

Hans-Christoph Goßmann und Joachim Liß-Walther zeichnen als Herausgeber verantwortlich für den im Verlag Traugott Bautz (ISBN 3-88309-963-7) erschienenen Band **Gestalten und Geschichten der Hebräischen Bibel im Spiegel der Literatur des 20. Jahrhunderts**. Die Herausgeber schreiben zum Inhalt: Es „handelt es sich bei einigen der vorgestellten Romane und Erzählungen,

Dramen und poetischen Texte um zu Unrecht fast vergessene Werke, die nicht selten von heute nahezu unbekanntem Autoren verfasst wurden – man denke etwa an den Roman ‚Ararat‘ von Arnold Ulitz, an ‚Jaakobs Traum‘ von Richard Beer-Hofmann, an die Erzählungen zum ‚Kain und Abel‘-Problem von Alfred Neumann, Peter und Michael Schneider, aber auch an das Drama ‚Jeremias‘ und die Legende ‚Rahel rechnet mit Gott‘ des weltberühmten Stefan Zweig oder an das höchst ungewöhnliche Bibelstück ‚Der Weg der Verheißung‘ des ebenfalls weltbekannten Franz Werfel sowie an die durchaus ambivalenten Töne eines Thomas Mann zum Komplex ‚Juden und Judentum‘.“(7f.) Eine anregende Einladung zu literarischen Entdeckungsreisen! Die schönsten und wichtigsten Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament erzählt Martin Polster kindgerecht und verständlich in dem mit außergewöhnlichen und sehr ansprechenden Illustrationen von Ludvik Glazer-Naudé versehenen und im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30384-2) veröffentlichten Buch **Die Bibel. 365 Geschichten**. Ein wertvoller Vorleseschatz für das ganze Jahr! Dagegen enthält das im Fontis Verlag (ISBN 3-03848-062-4) erschienene Buch **Es begab sich aber – JETZT. Überraschende Geschichten zur Bibel** von Karsten Jung 56 aktuelle Mini-Stories, deren Prinzip einfach ist: „Die Pointe der Geschichte wird in die Gegenwart versetzt. Heraus kommt eine in wenigen Sekunden zu lesende Miniatur, die den Bibeltext neu erschließt und zum Nachdenken anregt. Und weil manche Geschichten nicht sofort erkennen lassen, welcher Bibeltext dahintersteckt, sind beide Texte nebeneinander platziert. Darüber noch eine Überschrift, die als produktive Verstärkung einen zusätzlichen Aspekt einbringt. Die Mini-Stories können die Bibel vielfältig neu erlebbar machen. Zum persönlichen Lesen. Als Idee für Unterricht oder Predigt. Vor allem aber in der Jugendarbeit. Deshalb gibt es im Anhang didaktische Tipps: Zu jeder Geschichte eine Hintergrundinfo, jeweils eine Frage mit Bezug zum Bibeltext und zur Lebenswelt Jugendlicher sowie ein mitunter provozierender Denkanstoß. Geschichte wird so zum aktuellen Gesprächsstoff.“(2) In der Veröffentlichung des Comenius-Instituts und der Projektgruppe Kulturgut Bibelfliesen (ISBN 3-943410-18-1) **Bibelfliesen – eine pädagogische Entdeckung**, die von Gottfried Adam, Hannegreth Grundmann und Steffen Kleint herausgegeben wird, geht es um die Wiederentdeckung der „Ikonen des Nordens“. Das Buch möchte dazu einladen, „das Potential der Bibelfliesen und der Fliesenbibel für die pädagogische Arbeit in Gemeinde und Schule wahrzunehmen und nutzbar zu machen. Teil A zeigt auf, wie Bibelfliesen das Leben von Menschen mit bestimmen können. Teil B bietet Überlegungen zu pädagogischen, theologischen und kulturell-religiösen Fragestellungen. Die in Teil C veröffentlichten Ideen, Impulse, Entwürfe und ausgearbeiteten Modelle betreffen unterschiedliche Altersgruppen und vielfältige Formen von Veranstaltungen in Gemeinde und Schule. Sie zeigen Möglichkeiten des praktischen Einsatzes auf und wollen dazu motivieren, Bibelfliesen als Medium für religions-pädagogische Handlungsfelder zu entdecken. Die Veröffentlichung erbringt damit auch einen Beitrag zur medialen Leistung von Bildern für den christlichen Glauben.“(12) Ein Lese- und Schaubuch für Gläubige, Ungläubige und Abergläubige mit Texten von Marianne Vogel Kopp und Niklaus Peter mit großartigen überraschenden Bild-Inszenierungen von Daniel Lienhard ist von der evangelisch-reformierten Zeitung für die deutsche und rätoromanische Schweiz im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17791-1) herausgegeben worden. Es trägt den Titel **ABC – Den Glauben buchstabieren** und enthält 26 spannende Betrachtungen zu christlichen Schlüsselbegriffen von Amen, Babylon, Christus und Dreieinigkeit über Märtyrer, Nächstenliebe, Opfer und Paradies bis zu Wiedergeburt, Xmas, Yoga und Zion. Ein sehr tief sinniges Buch!

Schließlich sei an dieser Stelle noch auf zwei Veröffentlichungen aus dem Gabriel Verlag hingewiesen. Zum einen auf das Bilderbuch **Nie mehr Wolkengucken mit Opa?** von Martina Baumbach mit ausdrucksstarken Illustrationen von Verena Körting (ISBN 3-522-30372-9), das Kindern in einer Trauersituation einfühlsame Hilfe bieten kann. Besonders zu erwähnen sind darin auch die „hilfreichen Tipps für trauernde Kinder und ihre Eltern“ am Schluss des Buches: „Wie du trauern darfst“ und „Wie wir uns an den Verstorbenen erinnern können“. Zum anderen die anschauliche und sachkundige, das Historische und Poetische an Mohammed vereinende Erzählung **Mohammed. Das unbekannte Leben des Propheten** von Lorenz Just (ISBN 3-522-30421-4). In seinem Vorwort schreibt der Verfasser zum Inhalt: „Das Kind Mohammed Ibn Abdallah wollen wir auf seinen ersten Reisen durch die Wüste begleiten und fragen, was die Wunder, die ihm begegneten, zu bedeuten hatten. Und was ist bekannt über Mohammeds späteres Leben als arabischer Kaufmann, der im Dienste seiner wohlhabenden Frau die Karawanen anführte? Wie war es, als ihn ein Engel aufsuchte und zu ihm sprach, und wie haben seine Zeitgenossen darauf reagiert, als er ihnen die göttliche Botschaft auf sagte? Worin bestand diese Botschaft? Wer glaubte ihm? Was waren die Wunder, durch welche er seine Mitmenschen zu überzeugen versuchte? Und warum hat Mohammed zu guter Letzt seine Heimatstadt verlassen? Diesen Fragen sind der erste und zweite Teil des Buches gewidmet. Mögliche Antworten werden immer wieder auf die Lebensgeschichten auch anderer Propheten verweisen, denen Ähnliches widerfahren ist. Oft finden sich in der überlieferten Biografie Mohammeds Motive der jüdisch-christlichen Prophetenliteratur wieder. Manchmal enthält auch die Offenbarung selbst Hinweise, die Mohammed an seine Vorgänger erinnern. Vor allem Mose, der von Gott die zehn Gebote erhielt, scheint ihm ein Bruder im Geiste gewesen zu sein. Im dritten Teil, *Mohammed der Anführer*, befindet er sich im Kreis seiner Gemeinschaft in Medina und arbeitet aktiv an der Herausbildung des Islams als Religion mit. Seine Anhänger werden ihn als Gesandten Gottes anreden, ihn um Rat fragen und bitten, in Streitfällen zu schlichten. Die neusten Offenbarungen werden sie unmittelbar aus seinem Mund vernehmen. Vor allem aber wird sich seine Gemeinschaft zum wichtigsten Machtfaktor in der Arabischen Wüste entwickeln. Im rasanten Lauf der Ereignisse werden Schlachten, Belagerungen, Vertreibungen, Eroberungen und das Aushandeln von Bündnissen und Verträgen aufeinanderfolgen. Am Ende seines Lebens wird Mohammed die Gewissheit haben, die arabischen Stämme unter dem Banner des Islams vereint zu haben. Wer einen Blick auf das Leben des islamischen Propheten werfen will, wird aber auch in eine Welt vorstoßen, die dem europäischen Erfahrungshorizont unbekannt ist. Die klassischen islamischen Quellen, die über das Leben und Wirken des Gesandten Gottes berichten, waren adressiert an Zeitgenossen, die bereits vieles über die Schauplätze ihrer Geschichte und die grundlegenden Bräuche und Gesetze jener Zeit wussten. Uns, die wir heute leben und im christlichen Kulturkreis, fehlt dieses Vorwissen. Allerdings bietet die europäische Forschungsliteratur, die versucht, die Entstehung des Islams im Hinblick auf Kultur und Geschichte zu erklären, ein ausführliches Hintergrundwissen. Sie wird uns Orientierung verschaffen, wenn die Reise nicht allein in das Gebiet des heutigen Saudi-Arabiens führt, sondern über vierzehn Jahrhunderte zurück in der Zeit, in die karge, damals weltvergessene Gegend.“(10ff.)

## 5. Unterrichtsmedien und didaktische Materialien

Hinzuweisen ist auf die von Axel Wiemer im Ernst Klett Verlag (ISBN 978-3-12-006660-6) herausgegebene, von Esther Richter, Axel Wiemer und Juliane Zeuch unter Mitarbeit von Karin Hank und Sara Henkel erarbeitete, eigens für den Religionsunterricht in der Grundschule entwickelte Auswahlbibel **Die Grundschul-Bibel** mit der durchgängigen Illustration durch Liliane Oser und einer Auswahl von sechzehn Kunstbildern vor allem aus neuerer Zeit. Sie ist Teil einer ganzen Produktfamilie „Grundschul-Bibel“, die des Weiteren aus 80 Karteikarten zum selbständigen Arbeiten (978-3-12-006662-0), einem Lehrerband mit CD-ROM inkl. 120 Kopiervorlagen (978-3120066613), einer Audio-CD mit achtzehn größtenteils neu entstandenen Liedern und sechs Playbackversionen (978-3-12-006664-4) sowie einem Kniebuch mit zehn ausgewählten Illustrationen aus der Grundschul-Bibel in Großformat (978-3-12-006663-7) besteht. Nach Angaben der Verfasser entstand die Grundidee zu diesem Projekt aus der Frage, wie Grundschul Kinder Bibeltex te in deren eigenem Kontext kennen lernen und einen Zugang zur Bibel als Buch gewinnen können. Die grundlegenden theologischen und religionspädagogischen Leitlinien des bibeldidaktischen Konzepts der Grundschulbibel lauten: „1. Die Bibel ist uns als Heilige Schrift vorgegeben. Auch die Einsicht in die Entstehung ihrer Texte aus dem Glaubenszeugnis von Menschen ändert nichts daran, dass der darin bezeugte Gott unverfügbar ist und bleibt. Die Gabe der Bibel achten wir also auch als Vorgabe. 2. Die Bibel zeichnet kein eindeutiges, sondern ein vielfältiges und vielschichtiges Gottesbild. Diese Vielfalt soll auch in der Grundschul-Bibel erkennbar werden. 3. Ebenso vielfältig wie das Gottesbild sind die menschlichen Lebenssituationen, in denen die Texte der Bibel entstanden sind. So regen die Texte zu eigenem Fragen und Nachdenken an und tragen dazu bei, Sprachfähigkeit und Lebenskompetenz für verschiedene Herausforderungen zu entwickeln. 4. Wir gehen davon aus, dass gerade diese Vielstimmigkeit der Bibel die richtige Weise ist, Antworten auf Fragen der Kinder anzubieten. Nicht nur theologisch, sondern auch religionspädagogisch ist eine Reduktion auf eindeutige Antworten nach unserer Überzeugung nicht angezeigt. 5. Etliche Evangelientexte bringen die Glaubensüberzeugung zur Sprache, dass Jesus als ‚Messias‘ bzw. ‚Christus‘, ‚Sohn Gottes‘ oder ‚Herr‘ auf die Seite Gottes gehört, also nicht einfach nur ein Mensch ist ‚wie du und ich‘. Entsprechend ist sein Tod am Kreuz für die Evangelien nicht (nur) ein tragisches, aber konsequentes Ende seines Lebenswegs, sondern hier geschieht etwas ‚für uns‘ bzw. ‚für viele‘. Diese (christologischen und soteriologischen) Aussagen sollen auch in der Grundschul-Bibel deutlich werden. 6. Die Grundschul-Bibel soll in Form und Gestalt der Bibel vergleichbar sein, also nach biblischen Büchern und deren Kapitelfolge geordnet werden. Nach Möglichkeit sollen die ausgewählten Texte nicht völlig ihrer biblischen Kontexte entkleidet werden. 7. Die Grundschul-Bibel soll kein bewusstes konfessionelles Profil tragen. Als evangelisches Team gehen wir in der Erarbeitung der Texte gleichwohl von der Lutherübersetzung aus.“(Lehrerband 6f.) Diese rundum äußerst gelungene Grundschul-Bibel enthält insgesamt „sechzehn Entdeckerseiten“ mit hervorragenden Impulsen zum Nachdenken über Hintergründe und Aussageabsichten der Texte. Die beiden einleitenden Übersichtsseiten zum Alten und Neuen Testament (6/7 und 171/172) akzentuieren unter anderem Fragen des Verhältnisses von Judentum und Christentum: „Die vielen Bücher der Bibel teilen wir in zwei Testamente ein: Das Alte Testament und das Neue Testament. Das Alte war zuerst da. Es ist die Heilige Schrift des jüdischen Volkes. Auch Jesus und seine Jünger kannten das Alte Testament. Klar, die waren ja Juden. Viele Juden glaubten an Jesus. Sie

schrieben die Geschichten von ihm auf. Daraus entstand das Neue Testament. Aber nicht alle Juden glaubten an Jesus. Darum gehört das Neue Testament nur zur christlichen Bibel. Das Alte Testament aber ist für Juden und Christen Heilige Schrift“ (7). Die anderen vierzehn Entdeckerseiten tragen „Gott“ im Titel und machen so eben das deutlich, dass die Bibel durchgängig Zeugnis von Gott ist. Die Verfasser begründen dies mit dem Hinweis auf Erkenntnisse der Kindertheologie: „Da sich das Fragen nach Gott auch im Theologisieren mit Kindern immer wieder als zentrale Dimension zeigt, weisen diese Überschriften außerdem auf die entsprechende Relevanz der Themen hin und wecken Energie für das eigenen Nachdenken.“ (Lehrerband 9). Im Anhang finden sich hilfreiche Worterklärungen von Altar über Menschensohn bis Zöllner/Zoll, ein Personenverzeichnis von Aaron über Josua bis Zachäus sowie Ortslisten und sehr anschauliche Karten zum Alten und Neuen Testament (Israel und Juda zur Zeit des Alten Testaments, Länder und Völker zur Zeit des Alten Testaments, Das Land Jesu zur Zeit des Neuen Testaments sowie Das römische Weltreich und die ersten Christen).

Gleich drei innovative und kompetenzorientierte, für die Zukunft zweifellos Maßstäbe setzende Lehrwerksfamilien für den evangelischen Religionsunterricht aus dem Ernst Klett Verlag gilt es vorzustellen: Zum einen für die Grundschule die Doppelbände **Die Reli-Reise 1/2** (ISBN 3-12-006007-9) und **Die Reli-Reise 3/4** (ISBN 3-12-006012-3) von den Autorinnen und Autoren Christian Gauer, Sabine Grünschläger-Brenneke, Antje Kruza und Micaela Röse unter Beratung von Simone Graser, Hans-Jürgen Röhrig und Axel Wiemer, die als Ziele explizit die Eignung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, die Möglichkeit, Religion zu erleben sowie die Erleichterung des kompetenzorientierten Unterrichts haben. Beide Schülerbände sind strukturell gleich aufgebaut und enthalten folgende Seitentypen: Einführende Schülerbuchseiten (4-6) zur inhaltlichen Einstimmung auf den Religionsunterricht, Kapiteleinstiegsseiten, wahrnehmungsfreundliche Themendoppelseiten mit einem ausgewogenen Text-Bild-Verhältnis, Kapitelabschlussseiten zur Wiederholung, Festigung und Reflexion des Gelernten sowie Seiten im Anhang mit Spielen und Arbeitsformen. Die zehn Kapitel im Doppelband 1/2 tragen die Überschriften *Ich bin einmalig, Wir gehören zusammen, Ich kann vertrauen, ich kann mit Gott reden, Ich staune über die Schöpfung, Ich bin auf meinen Wegen nicht allein, Ich lerne Jesus kennen, ich gehe in die Kirche, Ich begegne anderen Religionen sowie Ich erlebe das Kirchenjahr*; im Doppelband 3/4 *Zusammen leben, Schöpfung bewahren, Leben in Gottes Hand, Erfahrungen mit Gott, Geschichten von Jesus, Die Bibel entdecken, Christen – in der ganzen Welt, Anderen Religionen begegnen*. Die Lehrerbände mit CD-ROM 1/2 (ISBN 3-12-006008-6) und 3/4 (ISBN 3-12-006013-0) bieten im ersten Teil wertvolle Grundsatzartikel zu den Themen Inklusion, kooperative Lernformen, Kompetenzorientierung, Elternarbeit und zum Theologisieren mit Kindern, im zweiten Teil einen Methodenteil mit handlungsorientierten Informationen für den Unterricht und im dritten großen Teil umfangreiche didaktische Kommentare zu den Schülerbuchkapiteln und zahlreiche Kopiervorlagen. Im Anhang der Lehrerbände ist jeweils ein Begriffslexikon zu finden. Zum anderen die von Matthias Hahn und Andrea Schulte herausgegebene und von Uwe Böhm, Stefanie Pfister, Annike Reiß, Andreas Ziemer, Ruth Ziemer und Gerhard Ziener erarbeitete neue Reihe für Evangelische Religion an Haupt- und Realschulen bzw. vergleichbaren Schulformen **reli plus** mit den Schulbuchdoppelbänden **reli plus 1** für die Klassen 5/6 (ISBN 3-12-006622-4), **reli plus 2** für die Klassen 7/8 (ISBN 3-12-006623-1) und **reli plus 3** (ISBN 3-12-

006624-8), die explizit Inklusion und Bildungsgerechtigkeit als konzeptionelle Grundlagen des kompetenzorientierten Religionsunterrichts betont. Zur Konzeption schreiben die Herausgebenden: „Der Name steht für einen religionsdidaktischen Ansatz, der die didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung durch Alltags- und Lebensbezug, der Sachbezogenheit durch die Elementarisierung religiöser Inhalte und *last but not least* der Kompetenzförderung durch Anforderungssituationen, aufbereitete inhaltliche Materialien, methodische Anregungen und Evaluationsimpulse zu integrieren versucht. So ist ein schüler- und lebensweltorientiertes Buch entstanden, das die ‚Sache Religion‘ in evangelisch-christlicher Perspektive elementar zur Darstellung bringt.“ (Lehrerband 2, 6). Im Fokus stehen die Schülerinnen und Schüler als Subjekte religiösen Lernens, im Kern geht es um Religion als Modus des Weltverstehens und der Weltbegegnung, im Blick sind Kompetenzen religiöser Bildung, im Diskurs geht es um religiöse Themen und Inhalte, die Auswahl biblischer Texte orientiert sich an den aktuellen Lehrplänen. Es werden basal-perzeptive, konkret-gegenständliche und abstrakt-begriffliche Zugangsweisen und Aneignungsformen angesprochen. Die Lehrerbände mit CD-ROM **reli plus 1** (ISBN 3-12-006625-5), **reli plus 2** (ISBN 3-12-006626-2) und **reli plus 3** (ISBN 3-12-006627-9) erläutern unter anderem ergänzend und weiterführend jedes Kapitel aus den Schülerbüchern, geben Impulse, Ideen und Hinweise zur Gestaltung möglicher Lernarrangements und formulieren kleinschrittig die Kompetenzen. Eine Besonderheit stellt zudem das reli-plus-Tagebuch dar, das als Kopiervorlage für jedes Kapitel des Schülerbuchs genutzt werden kann und der Beobachtung, Dokumentation und Reflexion der individuellen Lerngeschichte der Schülerinnen und Schüler dient. Insgesamt eine gelungene vielfältige Integration der Anliegen von Inklusion und Heterogenität im Horizont des biblischen Versprechens eines guten Lebens für alle Menschen! Zum dritten das von Bärbel Husmann und Rainer Merkel herausgegebene und von Martina Hoffmeister, Joachim Jeska, Dennis Kramer, Christhard Löber, Annette Maschmeier, Kirsten Rabe, Detlev Schneider, Martina Sewerin und Rebekka Tannen unter Beratung von Hamideh Mohagheghi, Jonah Sievers und Kim Strübind erarbeitete Lehrwerk **Moment mal!** für den evangelischen gymnasialen Religionsunterricht. Es besteht aus den Schulbuchdoppelbänden **Moment mal! 1** (ISBN 3-12-006608-8) für die Klassen 5/6, **Moment mal! 2** (ISBN 3-12-006609-5) für die Klassen 7/8 und **Moment mal! 3** (ISBN 3-12-006610-1) für die Klassen 9/10, aus den jeweiligen Lehrerbänden mit CD-ROM **Moment mal! 1** (ISBN 3-12-006612-5), **Moment mal! 2** (ISBN 3-12-006613-2) und **Moment mal! 3** (ISBN 3-12-006614-9) sowie dem von Imke Heidemann, Tim Hofmann, Matthias Hülsmann, Bärbel Husmann, Rainer Merkel, Kirsten Rabe und Rebekka Tannen erarbeiteten Schulbuch **Moment mal! Oberstufe (Qualifikationsphase)** (ISBN 3-12-006791-7) und dem von Matthias Hülsmann verfassten **Moment mal! Grundbegriffe und biblische Basistexte. Oberstufe** (ISBN 3-12-006790-0). Herausgebende sowie Autorinnen und Autoren gehen dabei von einem Zusammenspiel religionsdidaktischer Strukturen aus und folgen keiner bestimmten religionsdidaktischen bzw. –pädagogischen Konzeption. Das Lehrwerk ist durchgehend kompetenzorientiert angelegt und fokussiert konsequent das Ergebnis von Lernprozessen. Deshalb wird insbesondere Wert gelegt auf situierte Lernaufgaben, Transparenz und Anregung zur Metakognition, Lernausgangslage und curricularen Aufbau, Vernetzung und Aufbau von Fachsprache, Methodenlernen, Konfessionalität, Gender und Dialogkompetenz sowie auf Bibel und Deutungskompetenz. Das Lehrwerk möchte die Schülerinnen und Schüler selbst in den Mittelpunkt stellen. Ihr jeweiliger Fraghorizont, ihre individuellen Kompetenzen und ihr eigenes Urteil sollen unhintergehbare

Anknüpfungs-, Orientierungs- und Zielpunkte des Unterrichts sein. In dieser konzeptionellen Grundbestimmung wird das Wesentliche dessen gesehen, was unter einem evangelischen Profil religiöser Bildung zu verstehen ist. Insgesamt sind alle drei vorgestellten Lehrwerke herausragende Beispiele für zeitgemäße Religionsbuchgestaltung in evangelischer Perspektive! Zusätzliche Informationen sind unter [www.klett.de](http://www.klett.de) abrufbar.

Mouhanad Khorchide zeichnet als Herausgeber für das von Eva-Maria El-Shabassy, Sahinder Gelim, Markus Gerhold, Carolin Asisa Hammad, Renate Karaoglan, Mouhanad Khorchide, Fereba Seleman und Ismail H. Yavuzcan mit Beratung von Clauß Peter Sajak, Yamina Tahiri und Irmgard Zingelmann erarbeitete, ebenfalls im Ernst Klett Verlag erschienene Schulbuch **Miteinander auf dem Weg 1/2** (ISBN 3-12-006030-7) verantwortlich, das in dem von Mouhanad Khorchide, Burcu Yilmaz und Frauke Döbber unter Beratung von Clauß Peter Sajak herausgegebenen Doppelband **Miteinander auf dem Weg 3/4** (ISBN 3-12-006032-1) eine ebenfalls sehr gelungene Fortsetzung gefunden hat. Es wird nicht nur Wissen über den Islam vermittelt, sondern es macht den Islam auch erlebbar. Es orientiert sich dazu an der Lebenswirklichkeit der muslimischen Schülerinnen und Schüler und befähigt sie, ihre eigene Religiosität zu reflektieren, um diese auch selbst zu verantworten.

**Das Kursbuch Religion 1** lautet der Titel der von Heidrun Dierk, Petra Freudenberger-Lötz, Michael Landgraf und Hartmut Rupp im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4324-1) herausgegebenen Neubearbeitung des bewährten Arbeitsbuches und „Navigationssystems“ für den evangelischen Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr. Die einzelnen Kapitel tragen folgende Überschriften: *Nach Mensch und Welt fragen, Über Gott nachdenken, Jesus Christus nachspüren, Der Bibel begegnen, Die Vielfalt der Kirche entdecken, Verantwortlich handeln sowie Religionen begegnen*. Das Kapitel „Grundfähigkeiten entwickeln“ (Wahrnehmen, Deuten, Urteilen, Miteinander sprechen sowie Anwenden und Gestalten) bildet den Abschluss. Im Claudius Verlag (ISBN 3-532-70051-8) ist das von Ingrid Grill-Ahollinger, Sebastian Görnitz-Rückert und Andrea Rückert herausgegebene, hervorragende Texte und ansprechende Fotos und Bilder enthaltende evangelische Religionsbuch für Gymnasien **Ortswechsel 7/8** erschienen. Die zehn Kapitel lauten: Standpunkte, „Es ströme Recht wie Wasser“, Beflügelt, „Wir haben so etwas noch nie gesehen“, Familienbande, Grenzüberschreitungen, Hier stehe ich, Stark für andere, Begegnung mit dem Islam sowie Religions-mündig. Gelungene Anregungen, über die eigenen Standpunkte nachzudenken und sich auf die Suche nach eigenen Standpunkten in der Welt und ihr gegenüber zu machen!

Viola Fromme-Seifert ist die Verfasserin der im Deutschen Katecheten-Verein (ISBN 3-88207-430-7) erschienenen kompetenzorientierten Unterrichtsbausteine und Stationen für Klasse 1 und 2 **Jesus begegnen**, die mithilfe des Zwillingsspärchens Ziva und David aus der Antike Kindern Einblick in die Welt zur Zeit Jesu geben sollen. Das Buch enthält einen dreizehnteiligen Baukasten zu einer Zeitreise in das antike Israel sowie einen Lernzirkel mit acht Stationen. Auf der beigelegten CD-ROM befinden sich alle Arbeitsblätter aus dem Buch und zusätzliche Bilder in Farbe und weitere Fotos von Israel. **Mut + Angst. Klasse 1/2 und 3/4** sind die Titel der von Barbara Brüning im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-15671-9 und 3-589-15672-6) verfassten Themenbände Ethik, die kurze Sachtexte, Mut- und Angstgeschichten zum Vorlesen, Spiele für Mut und gegen Angst und

Stille-Übungen sowie besondere Methoden des Philosophierens nach dem Fünf-Finger-Modell und vielfältige Arbeitsblätter zum selbstständigen Arbeiten enthalten. „Natur erkunden – Über die Schöpfung erzählen – Umwelt bewahren – Erntedank feiern“ lauten die Kapitelüberschriften in den im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4344-9) in der bewährten Reihe ReliBausteine primär erschienenen praxiserprobten Materialien **Schöpfung** von Michael Landgraf, die eine prägnante Einführung in das komplexe Thema, elementare Arbeitsmaterialien für Schule und Gemeinde sowie hilfreiche Kreativideen enthalten. Martina Steinkühler hat mit ihrem im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77012-2) erschienenen Buch **Religion mit Kindern 4. Materialien für die Grundschule** ihre anregende multiperspektivische und binnendifferenzierte Konzeption mit acht Unterrichtseinheiten zum Thema „Brücken bauen“ vervollständigt: 1. Wir planen ein Brücken-Projekt, 2. Wir sammeln unsere Stärken, 3. Wir geben acht, 4. Wir werden frei, 5. Wir tragen ein Licht, 6. Wir tragen gemeinsam, 7. Wir stehen am Abgrund sowie 8. Wir gehen auseinander und bleiben verbunden. Ein „Rundumsorglos-Paket“ für das gesamte vierte Schuljahr! Doreen Blumhagen hat im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-03950-0) für die Grundschule **Das schnelle Methoden 1x1 Ethik/Religion** mit Arbeitsmaterialien veröffentlicht.

In der bewährten Reihe „Bausteine für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ sind im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77014-6) unter dem Obertitel **Luthers Meisterwerk – Eine Bibelübersetzung macht Karriere** vier Bausteine von David Käbisch, Johannes Träger, Ulrike Witten und Jens Palkowitsch-Kühl erschienen, die die Faszination und Aktualität von Martin Luthers Bibelübersetzung erleben lassen möchten. Simone Hiller, Johannes Gather, Matthias Gronover und Aggi Kemmler legen in ihrem bei V&R ((ISBN 3-525-77009-2) veröffentlichten Buch **Technik – Leben – Religion** sehr hilfreiche Materialien für kompetenzorientierten Religionsunterricht in technischen Ausbildungsgängen vor. Die sechs Module heißen: *Welche Farben haben Trauer und Abschiednehmen?*, *Digital vernetzt bis in den Kühlschrank?*, *„Blutige Handys“ – Wie mein Handykauf Menschenleben kostet*, *Auf dem Bau sind alle gleich – oder nicht?*, *Salafisten hosten? Ein ethischer Konflikt in IT-Berufen* sowie *Eine Moschee entsteht – Religion im Bauhandwerk*. **Leben in Erwartung: die christlichen Zukunftshoffnungen** lautet der Titel des von Rolf Sistermann im V&R Verlag (ISBN 3-525-77686-5) veröffentlichten Themenheftes für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe, das folgende vier Bausteine enthält: 1. Das Streben nach unvergänglichem Ansehen – Die Erwartung der Selbstbehauptung, 2. Die Hoffnung des Menschen auf Unsterblichkeit – Die supranaturalistische Erwartung, 3. Die Angst vor Weltuntergang und Weltgericht – Die apokalyptische Erwartung sowie 4. Die Sehnsucht nach Teilhabe am Ewigen Leben Gottes – Die mystische Erwartung. Ebenfalls für die Sekundarstufe II ist das im V&R (ISBN 3-525-77015-3) erschienene Heft **Rock ´n´ Religion. Populäre Musik und Biblische Texte im Religionsunterricht** von Matthias Günther, das mit den ins Heft aufgenommenen Songs von Xavier Naidoo, Marteria, Fettes Brot, Deichkind, Die Toten Hosen, Unheilig, Bushido, Herbert Grönemyer und Key West einen subjekt- und progressionsorientierten Religionsunterricht fördern möchte. Schließlich ist hier das im Ernst Klett Verlag (ISBN 3-12-006666-8) erschienene, mit eindrucksvollen Fotos und Bildern versehene, ausgezeichnete Themenheft Oberstufe aus der bewährten Reihe „Kompetent in Religion“ **Das Zeugnis vom Zuspruch und Anspruch Jesu Christi** von Eva-Maria Schlitt vorzustellen. Es enthält folgende vier Kapitel: 1. Gestatten: Jesus von Nazaret – Jesus Christus, 2. Jesus und „seien Sache“ – Verkündigung des Reiches Gottes, 3. Jesu Ende?! –

Tod, Auferstehung, Himmelfahrt sowie 4. Wie es mit Jesus und seiner „Sache“ weitergeht.

Sechs Neuerscheinungen widmen sich dem interreligiösen Lernen: **Wie heißt dein Gott eigentlich mit Nachnamen? Kinderfragen zu fünf Weltreligionen** ist der Titel des im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30404-7) erschienenen Buches mit anregenden Fotocollagen von Jan von Holleben und informativen Texten von Jane Baer-Krause in Kooperation mit der einzigen interreligiösen Kinder-Website Deutschlands [www.religionen-entdecken.de](http://www.religionen-entdecken.de). Es beinhaltet spannende Fragen und einleuchtende Erklärungen zu den fünf Themenbereichen Eine Welt und viele Religionen, Gott und die Weltseele, Den Glauben leben, Orte zum Beten und Meditieren sowie Mit dem Tod ist nicht alles vorbei. In der bewährten Reihe „Bilderbuchgeschichten für unser Erzähltheater“ sind für die Altersstufe von vier bis sieben Jahre im Verlag Don Bosco Medien (EAN 4260179512537) die elf von Gabriele Pohl illustrierten und von Naciye Kamcili-Yildiz und Senay Biricik mit einem Text versehenen Bildkarten **Betül und Nele erleben den Ramadan** erschienen, die Kindern zeigen können, wie muslimische Familien den Fastenmonat Ramadan begehen und an dessen Ende das Fest des Fastenbrechens. Im Kösel Verlag sind in der Reihe „Interreligiös-dialogisches Lernen“ die methodisch variantenreichen Bände 1 **Wer bin ich? Wer bist du?** Unterrichtsmaterialien für die inklusive Grundschule (ISBN 3-466-50831-0) von Susanne Braunmühl und Britta Kuß unter Mitarbeit von Rachel Herweg, Rabeya Müller, Oliver Petersen, Amin Rochdi und Melek Yildiz sowie Band 5 **Für eine gerechte Welt – Prophetinnen und Propheten und wir.** Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe 1 (ISBN 3-466-50833-4) von Jochen Bauer und Mara Sommerhoff unter Mitarbeit von Rabeya Müller, Christian Pantenius, Oliver Petersen und Amin Rochdi erschienen. Der Fokus der jeweils mit einer CD-ROM versehenen Bände liegt auf lebensweltlichen Dimensionen von Religion und Dialog und von vorneherein ist eine Vielzahl von Religionen einbezogen. In Band 1 begeben sich die Kinder auf eine Schifffahrt zu den Inseln der großen Fragen und erforschen verschiedene Buchten, finden Schätze und bergen sie in ihren Logbüchern. Band 5 bietet zehn Lernwege durch prophetische Landschaften. Beide Bände folgen den didaktischen Grundsätzen der Schülerorientierung, der Traditionsorientierung, der Dialogorientierung, der Authentizität und der Wissenschaftsorientierung. Die im Deutschen Katecheten-Verein (ISBN 3-88207-439-0) von Michael Weiler überarbeiteten Anregungen zum interreligiösen Lernen **Abrahams Kinder. Wie Juden, Christen und Muslime ihren Glauben feiern** geben praxisorientierte Einblicke in die Gestaltung der Feste und Festzeiten der verschiedenen Konfessionen und Religionen und fördern somit die interreligiöse Verständigung und Solidarität in der Schule. Die im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-70214-7) veröffentlichte DVD **Glaube, Gott und letztes Geleit** von Karlo Meyer zeigt exemplarische Bestattungen aus Judentum, Christentum und Islam und enthält vier längere Unterrichtsvorschläge mit umfangreichen Materialien zu den Fragen „Was macht man vor dem Toten?“, „Wer oder was hilft mir im Ernstfall?“, „Warum lässt Gott das zu?“ sowie „Was kommt danach?“.

Zuletzt sei auf folgende im Verlag Don Bosco Medien erschienenen Veröffentlichungen hingewiesen: Zum einen auf die 30 Themenkarten **Kinder-Spiritualität** (EAN 4260179512773) von Agnes Wuckelt, die Denkanstöße und Diskussionsanregungen bieten, um im Team, bei Elternabenden oder im Seminar miteinander ins Gespräch zu kommen und sich der Spiritualität von Kindern

anzunähern. Zum anderen auf die vier in der bewährten Reihe „Bildkarten für unser Erzähltheater“ erschienenen jeweils elfteiligen, mit vollständiger Textvorlage versehenen Bilderserien **Vom Roten Meer in die Wüste. Das Volk Gottes unterwegs** (EAN 4260179512735 mit Text von Klaus-Uwe Nommensen), **Die Heilung des Gelähmten** (EAN 4260179512728 mit Text von Martina Groß), **Der Sturm auf dem See** (EAN 4260179512711) sowie **Die Emmausgeschichte** (EAN 4260179512513 mit Texten von Susanne Brandt und Klaus-Uwe Nommensen).