

Christliche Erziehung und Weltanschauung im Pluralismus des 20. Jahrhunderts – Religiosität und Rituale – Evangelikal orientierte Schulen – Kirchengeschichtsdidaktik – Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität – Trialogische Religionspädagogik – Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens – Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Hinweise auf aktuelle religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

von
Martin Schreiner

1. Religionspädagogik
2. Religionsdidaktik
3. Interreligiöse Bildung
4. Weitere theologische Disziplinen
5. Inklusive Bildung
6. Pädagogik und Unterrichtsentwicklung
7. Unterrichtsmaterialien und -medien

1. Religionspädagogik

Den Auftakt zu den diesmaligen Buchhinweisen bildet die ausgezeichnete Tübinger Dissertation **Christliche Erziehung und Weltanschauung im Pluralismus des 20. Jahrhunderts** von Sara Haen, die in der bewährten Reihe „Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft“ im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-78275-5) erschienen ist. Zu Recht konstatiert die Verfasserin in ihrem Vorwort: „Als ein Schlüsselproblem der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion kann das Verhältnis von christlicher Erziehung und Pluralismus bezeichnet werden, das in mehrfacher Hinsicht ein überaus aktuelles Thema darstellt: Zum einen bedarf es einer Klärung, wie sich eine christliche Erziehung im Pluralismus gestalten lässt und welche Herausforderungen dabei für Lehrende in der Schule entstehen. Wie zentral dieses Thema ist, zeigt die 2014 veröffentlichte Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) ‚Religiöse Orientierung gewinnen‘, indem sie Pluralismusfähigkeit als entscheidendes Lernziel benennt, das nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für Lehr- und Lernprozesse insgesamt viel Beachtung verdient. Zum anderen gewinnt das Thema Weltanschauung und Weltanschauungen zunehmend an Relevanz. Dabei steht nach wie vor die Frage im Raum, wie mit religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen umzugehen ist, denn eine Zuordnung eines christlichen Erziehungsverständnisses zu einem weltanschaulichen Bereich einerseits und eine (weltanschaulich)-neutrale Erziehung zu einer eher wissenschaftstheoretisch orientierten Erziehung andererseits, lässt sich eben nicht so einfach gegenüberstellen. Hier besteht nach wie vor Diskussionsbedarf zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Die vorliegende Arbeit strebt eine historisch-systematische Klärung an, die das gegenwärtige Verhältnis von christlicher Erziehung und Weltanschauung besser beschreiben will. Vor dem Hintergrund der historischen Entstehungszusammenhänge werden Theorieansätze von Vertretern aus der Erziehungswissenschaft, der

Religionspädagogik und der (Systematischen) Theologie vorgestellt, die einerseits Einsichten in die Zeitbedingtheit der jeweiligen Theorien erlauben und andererseits auch die damit verbundenen Grenzen erkennen lassen.“(5). Zu Zielsetzung und Vorgehensweise schreibt die Autorin: „Eine *erste* grundlegende Entscheidung besteht darin, dass sich die Analyse der Weltanschauungsthematik auf exemplarische Fallstudien konzentriert. Die Auswahl der historisch-systematischen Fallstudien orientiert sich an der Prämisse, dass die Disziplin der Religionspädagogik sowohl theologisch als auch pädagogisch zu verantworten ist. Deshalb werden beispielhaft sowohl Theoriekonzepte aus der Erziehungswissenschaft als auch aus den Disziplinen der Religionspädagogik, der Systematischen Theologie und von Vertretern der Kirche aufgeführt. Mit der Methode, die Weltanschauungsthematik anhand von Fallstudien zu untersuchen, ist eine Eingrenzung der Thematik verbunden, die sich auch auf die Vorgehensweise auswirkt: Zunächst soll eine Fallstudie individuell als Konzept oder (Erziehungs-)Theorie vorgestellt werden und erst in einem zweiten Schritt auf epochenspezifische Herausforderungen im Umgang mit einem religiösen und/oder weltanschaulichen Pluralismus geschlossen werden. Die Relevanz der Weltanschauungsthematik soll durch diese Herangehensweise auf breiter Basis sichtbar werden. Eine *zweite* grundlegende Entscheidung liegt darin, dass sich die Untersuchung nicht auf das gesamte 20. Jahrhundert erstreckt, sondern sich auf ausgewählte Zeitabschnitte konzentriert, in denen die Brisanz der vorliegenden Thematik besonders virulent erscheint. Ausgewählt wurden Zeitabschnitte, in denen verfassungsmäßig eine religiöse und weltanschauliche Pluralität garantiert ist. Dies ist auch der Grund dafür, warum die Zeit des Nationalsozialismus ausgespart wird: Auch wenn sich unter der Herrschaft der Nationalsozialisten zahlreiche Beobachtungen bezüglich der Einflussnahme und Auswirkung der so genannten nationalsozialistischen Weltanschauung auf Erziehungs- und Bildungsfragen aufzeigen ließen, so liegt in dieser Untersuchung der Fokus auf Konzepten, die plurale Strukturen von der Verfassung her ermöglichen. Die Auswahl der Zeitabschnitte fällt auf drei Phasen: Der *erste Teil* steht unter der Überschrift ‚Evangelische Erziehung und die Herausforderungen der Weltanschauungen – Zum Aufbrechen der Weltanschauungsproblematik in der Weimarer Zeit‘. Das entscheidende Kriterium dafür, warum die Untersuchung in der Weimarer Zeit einsetzen soll, ist, dass die Ausübung vielfältiger religiös-weltanschaulicher Lebensführungen erst in dieser Epoche verfassungsrechtlich normiert ist. Der erste Zeitabschnitt endet mit der Ernennung Adolf Hitlers zum Reichskanzler im Januar 1933. Als Fallstudien für den *erziehungswissenschaftlichen Teil* werden folgende vier Vertreter der so genannten ‚geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ analysiert: Zuerst steht *Wilhelm Dilthey* als Begründer dieser einflussreichen pädagogischen Richtung im 20. Jahrhundert im Mittelpunkt. Von seinen Schülern sind *Max Frischeisen-Köhler* und *Herman Nohl* ausgewählt, die die Weltanschauungslehre ihres Ziehvaters unterschiedlich ausgeprägt weiterentwickeln. Im *religionspädagogischen und systematisch-theologischen Abschnitt* wird das Konzept von *Otto Dibelius* vorgestellt, einem der einflussreichsten Theologen nach 1945. Der *zweite Teil* steht unter der Überschrift »Glaube statt Weltanschauung« – Begründung evangelischen Erziehungsdenkens als weltanschauungsfreie Haltung vor und nach 1945‘ und widmet sich den Herausforderungen der Weltanschauungsthematik in der Zeit unmittelbar vor nach dem Zweiten Weltkrieg. Diese Zeitspanne ist zunächst durch die Besetzung der Alliierten und ab 1949 durch die Herausforderungen, denen sich die junge Bundesrepublik in Westdeutschland stellen musste, gekennzeichnet. Auch wenn das ‚Grundgesetz

für die Bundesrepublik Deutschland' erst im Mai 1949 ausgefertigt wurde, so werden die Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs ebenfalls zum Untersuchungsabschnitt mit hinzugenommen. Im *erziehungswissenschaftlichen Abschnitt* wird das Konzept von *Wilhelm Flitner* aufgenommen, in dessen Konzept die Schwierigkeiten, mit denen die Nachkriegspädagogik konfrontiert war, sichtbar werden. Für den Abschnitt zur Religionspädagogik und Theologie nach 1945 wird das Programm vom *Oskar Hammelsbeck* dargelegt. Der Theologe hat nachhaltig die Geschicke der Kirche nach 1945 bestimmt und sich kritisch gegen eine christliche Weltanschauung ausgesprochen. Der *dritte Teil* unter der Überschrift ‚Funktionale Äquivalenz zwischen Religion und Weltanschauung – Systematische Analyse im Rahmen der Pluralismuskussion‘ setzt Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre ein. In diesem bis in die Gegenwart reichenden Teil kann man von einer Art Rehabilitierung des *Welt-Anschauungsbegriffes* sprechen, da der Begriff selbst nach Inkrafttreten des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland nicht immer Gegenstand der Diskussion war, und wenn, dann war er zumeist negativ konnotiert. Für den erziehungswissenschaftlichen Abschnitt ist als Fallstudie *Wolfgang Brezinka* ausgewählt, der ein Vertreter der so genannten ‚empirischen Erziehungswissenschaft‘ ist. Für den religionspädagogischen und systematisch-theologischen Abschnitt sind es zum einen *Karl Ernst Nipkow*, der den Begriff der Welt-Anschauung für die Religionspädagogik reformuliert, und zum anderen *Eilert Herms*, der den Weltanschauungsbegriff als zentralen Schlüsselbegriff für seine (sozial-)ethische Gesellschaftstheorie ausweist. Die Verhältnisbestimmung von christlicher Erziehung und Weltanschauung unterliegt in den einzelnen Fallstudien unterschiedlichen Begründungs- und Argumentationsmustern. Zur inneren Systematisierung der Fallbeispiele werden vier Zugangsweisen gewählt, die – mit unterschiedlicher Dominanz – vorkommen: So gibt es *anthropologische*, *theologische*, *pädagogische* oder *politische* Begründungen, die das Verhältnis von christlicher Erziehung und Weltanschauung bestimmen. Es ist für jede Fallstudie spezifisch zu begründen, welche der Argumentationsmuster in den einzelnen Fallstudien vorherrschen. Die Einteilung in drei (Zeit-)Abschnitte darf jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass sich scharfe oder exakte Trennungslinien in Bezug auf die Verhältnisbestimmung von christlicher Erziehung und Weltanschauung vornehmen ließen. Vielmehr ist in der Geschichte von fließenden Übergängen, Überlappungen oder dem Fortbestehen weltanschaulicher Haltungen auszugehen. Die Begründung der ausgewählten Zeitabschnitte zeigt, dass die Untersuchung keine komplette Rekonstruktion der Weltanschauungsthematik für das 20. Jahrhundert anstrebt, sondern Zeitabschnitte selektiert, in denen eine erhöhte Klärungs- und Begründungsrelevanz von religiösen und weltanschaulichen Haltungen notwendig erscheint.“ (34ff.). Die Verfasserin formuliert als Leitfragen über den Fallstudien in den Teilen I bis III: „1. *Umgang mit religiös-weltanschaulichen Fragen*. Wie wird ein religiöser und/oder weltanschaulicher Pluralismus in den jeweiligen Fallstudien thematisiert? Sind Befangenheiten oder sogar Ängste im Hinblick auf religiöse und/oder weltanschauliche Haltungen erkennbar, die explizit oder implizit geäußert werden? 2. *Argumentations- und Begründungsmuster im Umgang mit religiös-weltanschaulichen Fragen*. Welche theologischen oder pädagogischen Argumentationsmuster lassen sich in den jeweiligen Fallstudien im Umgang mit dem religiösen und/oder weltanschaulichen Pluralismus erkennen? Finden sich Begründungsmuster, die sich in historischer Perspektive in mehreren Fallstudien erkennen lassen? 3. *Handlungsorientierung im Umgang mit religiös-weltanschaulichen Fragen*. Welche Handlungsorientierungen in Bezug auf religiöse und/oder weltanschauliche Haltungen werden in den einzelnen

Fallstudien erkennbar? Gibt es konkrete Anhaltspunkte, wie mit dem religiösen und/oder weltanschaulichen Pluralismus aus Sicht von Kirche, Schule oder Staat jeweils umgegangen werden soll? In der Beschäftigung mit dem Weltanschauungsbegriff aus christlicher Perspektive werden die Abgrenzungen zu religiösen bzw. christentumskritischen Weltanschauungen immer auch mitschwingen, wenngleich es nicht primäres Ziel der vorliegenden Untersuchung sein kann, nach Abgrenzungen zu anderen Weltanschauungen zu suchen; vielmehr wird punktuell darauf verwiesen, wie sich in den einzelnen Konzepten aus religionspädagogischer, theologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive das Verhältnis zwischen Christentum und anderen religiösen bzw. christentumskritischen Weltanschauungen darstellt. Der Fokus auf die Weltanschauungsthematik wird eher darauf gerichtet sein, wie im Zusammenhang von christlichen Zeugnissen der religiöse Pluralismus kommuniziert wird. Dazu gehört weiter auch die Frage, wie der religiöse Pluralismus dann in die einzelnen kirchlichen Handlungsfelder wie Schule und Bildung, Diakonie, Seelsorge, oder auch Homiletik Eingang findet und zu einer christlichen Identitätsbildung und damit christlichen Lebensorientierung beigetragen hat und beitragen kann.“(37) Die hervorragende Arbeit mündet in die Aussagen: „Als Impuls für eine mögliche (Wieder-)Aufnahme der Kommunikation zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik kann sich das gemeinsame Nachdenken über den Umgang mit religiös-weltanschaulichen Herausforderungen – nicht nur für die Schule, sondern für eine allgemeine Bildungstheorie – als besonders fruchtbar erweisen. Im Rahmen eines gemeinsamen Dialogs ließen sich auch didaktische Modelle, z.B. zum interreligiösen oder interkulturellen Lernen, wechselseitig erschließen. Wie die historisch-systematische Rekonstruktion des Verhältnisses von christlicher Erziehung und Weltanschauung gezeigt hat, besteht ein erhöhter Kommunikationsbedarf darüber, wie man Kinder und Jugendliche angesichts einer Vielgestalt von Pluralität begleiten und ihnen Orientierungshilfen bieten kann. Die Rolle und die Funktion des Religionsunterrichts beim Erlernen einer religiös-weltanschaulichen (Wahrnehmungs-) Kompetenz – die einen reflektierten Umgang mit Wahrnehmungsgewohnheiten schult – kann dabei nicht überschätzt werden.“ (184).

Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“ lautet der Titel eines von Stefan Altmeyer, Gottfried Bitter und Reinhold Boschki in der traditionsreichen Reihe „Praktische Theologie heute“ im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-030319-5) herausgegebenen Bandes. Zur Einführung schreiben die Herausgeber: „Die Zeit, in der wir leben, ist eine Zeit allgegenwärtiger Transformationen. Nur wenig scheint mehr auf Beständigkeit angelegt zu sein. Dass alles und jeder sich stets erneuern muss, ist eine der wenigen Konstanten unserer Tage: Arbeitsverträge werden am liebsten nur noch auf Zeit geschlossen, Konsumprodukte werden rasch wieder durch neue ersetzt, Moden und Lebensstile sollen sich gegenseitig jagen, aber ja nicht länger verweilen. Der Markt diktiert den sich immer weiter beschleunigenden Lebensrhythmus. Solche und ähnliche Phänomene sind längst zu einer Signatur unserer Zeit geworden, die der Soziologe *Zygmunt Bauman* daher als ‚flüchtige Moderne‘ (liquid modernity) bezeichnet hat. Eine ‚Mentalität der kurzen Dauer‘ hat sich ausgebreitet, die jenseits bewusster Steuerung das alltägliche Leben der/des Einzelnen prägt und tiefgreifende Veränderungen des sozialen Zusammenlebens nach sich zieht. Die flüchtige Moderne äußert sich in einer Lebensweise jenseits stabiler, sich eben stets bewegender und zu erneuernder Ordnungen, Gruppen und Orientierungen. Als Kern dieser sich ständig beschleunigten Transformationen

identifiziert Bauman eine Veränderung in der ‚Beziehung zwischen Zeit und Raum‘, die sich in der ausgehenden Moderne zu unabhängigen Kategorien entwickeln. Raum ist nicht länger bestimmt durch das, was sich ein Mensch innerhalb einer konkreten Zeit erschließen kann, und umgekehrt ist Zeit nicht mehr die innerhalb eines vorgegebenen Raums miteinander geteilte, das Leben rhythmisierende Struktur. Vor diesem Hintergrund wird die Heimatlosigkeit, die ständige Bewegung, das Nomadische zum Grundmerkmal menschlicher Existenz. Folgt man diesen Analysen Baumans, wird schnell deutlich, welche Konsequenzen dies für die Identitätskonzepte und für die soziale Verbundenheit der Menschen hat. Die gesellschaftlichen Transformationen und die Veränderungen des Beziehungslebens betreffen in vollem Maße auch die Kirche und ihre Katechese als dem Vertrautmachen und Vertrautwerden mit den Lebensmöglichkeiten des Evangeliums. Katechese ist ein Entdeckungsweg, den zwei oder mehrere miteinander gehen, ein Erfahrungsweg des gemeinsamen Lernens auf der Suche nach Sinn, Ziel und Grund des Lebens, auf der Suche nach einem Geist, der das Leben trägt, weil er dieses Leben und diese Welt zugleich übersteigt. Katechese braucht also gemeinsame Zeit und geteilten Raum, sie lebt von Beständigkeit und Dauer. Ist dies in Zeiten der flüchtigen Moderne noch gegeben? Katechese ist eigentlich der Versuch, Menschen heute in einen vom Evangelium Jesu Christi inspirierten Lebensstil einzuladen, doch mit welcher Verbindlichkeit lassen sich Menschen in der flüchtigen Moderne zu solchen lebenslangen Projekten bewegen? Oder leben wir in einer katechetischen Illusion, weil wir Katechese denken und betreiben, als gäbe es noch Entscheidungen und Optionen, die auf Dauer und gar lebenslang gewählt werden? Dieser katechetischen Herausforderung will sich das vorliegende Buch stellen, dessen Beiträge aus einem internationalen und ökumenischen Kolloquium an der Universität Bonn hervorgegangen sind. Herausgefordert von den allgegenwärtigen Transformationen der flüchtigen Moderne auf allen Lebens-, Bildungs- und Wissenschaftsfeldern geht es in den hier versammelten Umschauen, Bilanzen und Reflexionen darum, nach Bedingungen, Chancen und Visionen einer zukunftsfähigen Katechese Ausschau zu halten. Gewiss lassen viele Berichte über die katechetische Praxis heute eine deutliche Dysfunktionalität katechetischer Prozesse, näherhin den Sinn-, Durchführungs-, Ergebnis- und Langzeitwirkungen der katechetischen Anstrengungen, erkennen. Die Rede von einer ‚Krise der Katechese‘ drängt sich auf. Doch schon ein kurzer Blick in die Geschichte der Katechese zeigt, dass noch jede Epoche vor der Aufgabe stand, ihre je eigenen Formen der Katechese zu entwickeln gemäß den jeweiligen Zeichen der Zeit. So sehen wir Ziel und Aufgabe des vorliegenden Buches darin, nicht die unbestreitbaren Transformationen des Religiösen und die Krisenhaftigkeit heutiger Prozesse des Glaubenlernens zu beklagen, sondern ein längst überfälliges Nachdenken über eine heute, unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne zeitgemäße Form der Katechese anzustoßen und voranzutreiben. Die hier versammelten 21 Beiträge versuchen Kontexte, Bedingungen und Visionen einer solchen Neuerfindung aufzuspüren.“(9f.) Es gelingt den 21 Beiträgen des Buches insgesamt eindrucksvolle Umriss einer alternativen katechetischen Praxis und Theorie erkennbar werden zu lassen: „Manche haben den Rang von Visionen. Alle zeichnen sich aus durch einen ‚Tutorismus des Wagnisses‘ (Karl Rahner). Sie meiden alle Formen der Banalisierung des christlichen Glaubens genauso wie überstrapazierte katechetische Crashkursmentalität. Stattdessen zeichnen sich viele aus durch ein positives Menschenbild, durch ein offenes Weltbild, durch eine Zukunft, in der sich Gott als Schöpfer, Begleiter und Vollender unserer Geschichte bewährt, und endlich durch Glaubensgestalten, die sich in Zweifel und Vertrauen,

in Spiritualität und solidarischem Engagement bewähren. Was allerdings nicht in Sicht ist, ist eine *geschlossene* Theorie der Katechese in der flüchtigen Moderne, allenfalls lassen sich theoretische Elementaria ausmachen, die für die vielfältigen Konzepte als Impulse dienen wollen, eine vertiefte Reflexion zu unternehmen. Wir sind der Überzeugung: Katechese braucht heute weder ein *einheitliches* Konzept noch eine *abgerundete* Theorie. Diese kann es streng genommen gar nicht geben. Unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne braucht es die Bereitschaft zur stetigen Neuerfindung und zur immer neuen theoretischen wie praktischen Selbstreflexion. Katechese in der flüchtigen Moderne wird also selbst in Bewegung kommen und jeden Anschein, schon am Ziel angekommen zu sein, ablegen müssen. So sehr das sich in diesem Buch abzeichnende Bild noch eher Zukunft als Gegenwart, mehr Vision als schon Realität ist, so lassen sich unseres Erachtens doch einige gemeinsame Bewegungen und Richtungen angeben: von einer vertikalen zu einer horizontalen Kirche, von einer antwortenden zu einer fragenden Haltung, von einer Hermeneutik der Vermittlung und lehrenden Katechese zu einer Hermeneutik der Beziehung und einladenden Katechese, von einer uniformen Katechesepraxis zu einer kontextsensiblen Vielzahl möglicher Wege.“(16) Zweifellos gelingt es diesem Buch „etwas Bewegung in die katechetische Szene“ zu bringen!

Horst Rupp und Susanne Schwarz zeichnen als Herausgebende verantwortlich für den im Verlag Königshausen & Neumann (ISBN 3-8260-5510-2) erschienenen sechsten Band des Projektes **Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie**. Zu Beginn des wie immer stattlichen Bandes steht der äußerst lesenswerte Beitrag der Herausgebenden „Stufen des Lebens‘ – Biographische Sequenzierung: eine mehrperspektivische Erschließung in religionspädagogischer Absicht“ (13-57). Sodann folgen 18 Autobiographien namhafter evangelischer und katholischer ReligionspädagogInnen: „Die jüngsten TeilnehmerInnen an diesem Band gehören dem Jahrgang 1955 an, vollenden also im Jahr des Erscheinens dieser Beiträge ihr sechzigstes Lebensjahr – sicherlich kein zu früher Zeitpunkt, um eine (Zwischen-)Bilanz zu ziehen. Wiederum sind sehr dichte Beiträge entstanden, in denen die enge Verzahnung von öffentlichem und privatem Leben, von religionspädagogischem Denken und Handeln, von gesellschaftlich-politischem wie auch von religiöskirchlichem Kontext sichtbar und greifbar wird. Und erneut haben uns auch Äußerungen von AutorInnen erreicht, in denen zum Ausdruck gebracht wurde, wie aufschlussreich für das Verständnis der eigenen Entwicklung im Kontext der größeren religionspädagogischen Landschaft die Abfassung der Texte empfunden wurde. Auch dies ist natürlich eine Bestätigung des Ansatzes unseres Projektes, das seinen ganz spezifischen Beitrag zur klärenden Interpretation des Weges der Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik in den zurück liegenden Jahrzehnten beisteuert.“ (9f.).

Die von Christoph Th. Scheilke im LIT Verlag (ISBN 3-8258-7665-4) herausgegebenen ausgewählten religionspädagogischen Beiträge **In Verantwortung für Bildung und Kirche** stammen von einem einzelnen Autor, nämlich von Ottokar Basse, dem langjährigen Schul- und Bildungsreferenten der Evangelischen Landeskirche in Württemberg. Scheilke schreibt in seinem Vorwort zum Aufbau des Buches: „In Kapitel I werden Grundsatzbeiträge zum evangelischen Religionsunterricht in Württemberg versammelt. Sie erlauben einen tiefen und differenzierten Einblick in die damalige Umbruchssituation, ‚den Aufbruch‘ (Basse) in den sechziger, siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Insbesondere ist es interessant, wie Ottokar Basse die Stellung,

Aufgaben und Herausforderungen des Religionsunterrichts im Blick auf die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten von Pfarrern, Lehrkräften, Landeskirche, Kirchengemeinden und Kirchenbezirken, aber auch der Eltern und der politisch Verantwortlichen pädagogisch, theologisch und mit großem politischen Gespür nachdrücklich entfaltet. Kapitel II enthält eine umfangreiche maschinenschriftlich gefasste Materialsammlung für einen Vortrag zum ‚Kampf um den Evangelischen Religionsunterricht in Württemberg im Dritten Reich und in der Nachkriegszeit‘, den O. Basse im November 1991, also fünf Jahre nach seinem Ausscheiden aus dem Amt des Bildungsdezernenten der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, zu einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum beigetragen hat. Die Auswahl der Materialien und ihre Zusammenstellung machen deutlich, vor welchem historischen Hintergrund O. Basse in seiner Amtszeit (bildungs)politisch nach innen, in seine Kirche, wie nach außen, dem Staat gegenüber, gehandelt hat. Ursprünglich war wohl eine selbständige Veröffentlichung geplant, zu der es leider angesichts der vielen anderen Verpflichtungen O. Basses nicht mehr kam. Diese unredigierten – und hier auch unkommentierten – Materialien liefern mit ihren ganz unterschiedlichen Belegen und Quellen (Berichte, Beschwerden, Erlasse, Stellungnahmen, Verhörprotokolle, Elternbriefe, Tafelanschriften etc., vieles davon aus dem Archiv der Württembergischen Landeskirche) eindrucksvolle Schlaglichter auf die NS-staatlichen Repressionen, denen der RU bis 1945 zunehmend ausgesetzt war. Dadurch wird auch ein sachgemäßes Verständnis für aus heutiger Sicht problematische Auffassungen und Entscheidungen bei späteren Entwicklungen und ‚Krisen‘ des RU gefördert. An die konkreten Hinweise könnte und sollte weitere Aufklärung zur Erinnerung an diese Zeit anknüpfen. Der zweite Teil davon, die Dokumentation über die Zeit nach Kriegsende und Kapitulation 1945, entspricht weitgehend der früheren Fassung eines Beitrags des Religionspädagogen an der PH Ludwigsburg, Prof. Dr. Albert Bailer. Da diese Zusammenstellung für den Hintergrund von O. Basses religionspädagogischem Denken und Verhandeln einschlägig war, habe ich sie in dem Basseten Zusammenhang und bei ihm vorfindlichen Wortlaut aufgenommen. Kapitel III umfasst Beiträge und Reden O. Basses mit EKD-weiter bzw. bundesrepublikanischer Bedeutung von 1971 bis 1986. Sie reichen thematisch von der Entwicklung der Sekundarstufe II über zentrale bildungspolitische Herausforderungen der Kirche der damaligen Zeit, die aber teils bis heute virulent geblieben sind (Christliche Gemeinschaftsschule; Konfessionalität des RU; Ethikunterricht; RU für Muslime) bis zu einem persönlichen Rückblick, ‚eine mehr besinnliche Rückblende‘.“(10f.)

In ihrer vorzüglichen, in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-04284-5) erschienenen Hallenser Dissertation **Religiosität und Rituale. Empirische Untersuchungen an ostdeutschen Jugendlichen** beschäftigt sich Sarah Demmrich mit Religiosität vor dem Hintergrund des konfessionslosen Kontextes Ostdeutschland und des Jugendalters. Die Verfasserin schreibt zu dem theoretischen Hintergrund und zu zentralen Fragestellungen ihrer Arbeit: „Erstens zeichnet sich Ostdeutschland zentral durch einen Abbruch religiöser Sozialisation in Familien aus: Die große Mehrheit glaubt nicht an Gott und weist eine indifferente Haltung gegenüber Religion und Religiosität auf. Zweitens gilt das Jugendalter als *der* Lebensabschnitt religiöser Instabilität. Für ostdeutsche Jugendliche kann dies bedeuten, dass die zunehmende Ablösung von ihrer religiös-indifferenten bis atheistischen Familie zu einer Öffnung gegenüber Religiosität führt. Dies wird auch in neuen empirischen Befunden unterstrichen, die Spuren von Religiosität in der jüngsten ostdeutschen Generation aufdecken

konnten. Auf ritueller Ebene zeigte sich bisher, dass ostdeutsche Heranwachsende, die mehrheitlich familial nicht-religiös sozialisiert werden, dennoch persönliche religiöse Rituale durchführen. Jedoch erlauben diese ersten Befunde weder einen tieferen Einblick in Funktionalitäten noch in individuelle religiöse Erfahrungen während dieser Rituale. Auch ist unklar, wie Jugendliche diese Rituale erwerben, wenn familiäre Sozialisation dahingehend ausbleibt. Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Forschungslücke mittels empirischen Untersuchungen an. Die zentralen Fragen sind, ob und welche religiösen Erfahrungen während persönlicher Rituale gemacht werden, wie Jugendliche diese Rituale lernen und welche Funktionen diese in ihrer psychischen Entwicklung einnehmen. Letzterer Aspekt wird im Zusammenhang zwischen Ritualen und den adoleszenten Entwicklungsaufgaben der Identitätsbildung und Emotionsregulation beleuchtet. Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit emotionale Repräsentationen übermenschlicher Mächte, die in Verbindung mit solchen Ritualen stehen können, das emotionale Erleben im Ritual beeinflussen.“(19). Zu den Methoden und Ergebnissen gibt die Autorin an: „Aufgrund der mangelnden empirischen Forschung zur religionspsychologischen Betrachtung persönlicher Rituale in der Adoleszenz wird ein Mixed Methods Forschungsdesign verwendet, welches qualitative und quantitative Methoden gewinnbringend miteinander kombiniert. In einer ersten qualitativen Studie wurden $N = 23$ Jugendliche der neunten Klasse (davon $n = 16$ weiblich) mittels halbstrukturierter Interviewleitfadens nach ihren persönlichen Ritualen und darin erlebten emotionalen Erfahrungen befragt. Darauf aufbauend wurden Hypothesen formuliert, Items zur Ritualmessung generiert und mittels dieses Fragebogens in einer zweiten Studie $N = 410$ Jugendliche derselben Klassenstufe befragt (davon $n = 227$ weiblich). Beide Studien fanden in Halle (Saale), Sachsen-Anhalt, statt. Ergebnisse und Diskussion: Ostdeutsche Jugendliche sind intrinsisch motiviert gegenüber Ritualen, wenn sie Fremdverstärkung von Seiten außerfamiliärer Sozialisationskanäle, v. a. ihrer *Peergroup*, erfahren. Aber auch kognitive und experimentelle Zugänge zum Ritual sind zentral. Darüber hinaus nutzen sie Rituale um Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz zu bewältigen, wobei Rituale emotionsregulativ, selbstreflektierend und identitätsbildend wirken. Während des Ausführens von Ritualen werden religiöse Erfahrungen berichtet, indem Rituale in Bezug zu einer übermenschlichen Macht wahrgenommen werden können - und dies unabhängig von der vorhandenen oder ausbleibenden familial religiösen Sozialisation. Religiöse Spuren im konfessionslosen Kontext Ostdeutschland lassen sich somit auch auf persönlich-ritueller Ebene bei Jugendlichen finden. Dabei unterscheiden sich religiöse von nicht-religiösen Ritualen nicht nur in selbstreflektierenden und identitätsbildenden, sondern auch in emotionsregulativen Prozessen, wobei letztere auch durch die emotionale Prägung übermenschlicher Mächte beeinflusst werden.“(19f.)

Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und Bibeldidaktik lautet der Titel eines von Nadja Troi-Boeck, Andreas Kessler und Isabelle Noth im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17787-4) herausgegebenen Buches. In ihrem Vorwort hält Isabelle Noth fest: „Mit der Jugendtheologie und der sie fundierenden Einsicht, die Jugendzeit – analog zur Kindheit – als eine ‚Lebensphase von eigener Würde und eigenem Wert‘ zu sehen, gerät wieder in den Blick, dass Jugendliche auch über ‚einen Kopf‘ verfügen und ein Anrecht auf eine umfassende religiöse Bildung und Auseinandersetzung haben. Die in letzter Zeit deutlich zu beobachtende religionspädagogische Tendenz zur Rückgewinnung der Schrift ist auch in diesem Zusammenhang zu sehen. Nun

haben Jugendliche und Bibel eine grundlegende Gemeinsamkeit: Sie sind beide anspruchsvoll. Beide erfordern hohe hermeneutische Kompetenzen im Umgang. Dies gilt erst recht, wenn sie aufeinandertreffen.“(10) In seinem grundlegenden Beitrag „Brauchen Jugendliche die Bibel?“ (13-21) zieht Thomas Schlag folgendes Fazit: „In religionspädagogischer Hinsicht gilt, dass gerade unter Maßgabe der Freiheit und Mündigkeit des Subjekts jede Form einer gar konversionsorientierten Überwältigungsdidaktik unbedingt zu vermeiden ist. Dies bedeutet, dass die kommunikative Verstehens-Arbeit mit biblischen Texten erheblich zu verstärken ist. In professionstheoretischer Hinsicht gilt dann: Nicht zuletzt aus jugendtheologischen Gründen ist es höchste Zeit für den theologisch profilierten Deuter bzw. die theologisch profilierte Deuterin des religiösen Lebens in seiner ganzen Fülle. Gerade weil das Geschäft der Deutung biblischer Überlieferung schwerfällt, ist es so profiliert wie möglich zu betreiben, was dann auch bereits in der Ausbildung die entsprechenden Angebote erforderlich macht. Im Sinn einer gesellschaftssensiblen und gerechtigkeitsorientierten kirchlichen Bildungspraxis ist auf der Grundlage der Bibel als geronnenem Text und als immer wieder neu zu interpretierendem Inhalt der produktive biblisch-ethische Diskurs mit Jugendlichen unbedingt zu befördern – und dies immer auch im Sinn des Widerspruchs gegen freiheitslimitierende Verhältnisse und Menschenbilder, um so die Lebensdienlichkeit der biblischen Botschaft so deutlich wie möglich öffentlich zu kommunizieren.“(21).

Martin Rothgangel, Martin Jäggle und Thomas Schlag sind in Kooperation mit Philipp Klutz und Monika Solymar die Herausgeber des im Verlag V&R unipress (ISBN 3-8471-0513-8) veröffentlichten Bandes **Religious Education at Schools in Europe. Part 1: Central Europe**. In seinem wichtigen Eröffnungsbeitrag „Comparing Religious Education in Schools in European Countries: Challenges für International Comparative Research“ (15-38) umreißt Friedrich Schweitzer das Ziel des auf sechs Bände angelegten komparativen Projekts wie folgt: „The aim of the present volume - and of the volumes to follow in this series - is to present the different ways in which religious education is organized and taught in schools in European countries. The first task in this context is to provide information about the current situation and its different social, cultural, legal, and educational backgrounds. Yet it is easy to see that this endeavour inevitably implies a comparative perspective. How do the different countries compare in respect to religious education at school? Are there common characteristics shared by at least a number of countries or must the model used in a particular country be viewed exclusively as an individual case that can only be appreciated and evaluated in its own national context? From a different point of view one may also wonder if the major differences to be observed can really be attributed to the national contexts or if there are similarities, for example, between teachers in different countries that are much stronger than the differences related to their respective nationalities. In other words, liberal teachers in Austria, for example, could be much closer to their liberal colleagues in the United Kingdom than to their conservative colleagues in their home country. Catholic religion teachers in Germany could have more in common with Catholic teachers in the Netherlands than with their Protestant colleagues in Germany, etc.” (15). Der Autor hält zudem fest: „Comparative research depends on international team work. Many studies cannot be done by one researcher alone, not because of the workload but mainly because of the required in-depth familiarity with different contexts, locations, and traditions. Much more than most of us have occasion to experience and to learn in our standard contexts of work and study, all researchers are influenced by the context in which

they think and work in their academic everyday life. Ideally, comparative research in religious education should be a joint enterprise carried out by mixed teams that comprise representatives from the different countries, denominations, or religions under study. Comparative research in religious education is a dialogical endeavour, and this requirement is not a burden but is the real promise of this kind of work.” (35).

Friedrich Schweitzer zeichnet auch mit Kati Niemelä, Thomas Schlag und Henrik Simjoki für die im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08225-7) erschienene großartige Studie **Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study** verantwortlich. In ihrer Einführung zu diesem Grundlagenwerk schreiben die Herausgebenden: „This volume presents the results of one of the largest studies on youth and religion that have become available so far: the second European study on confirmation work. The book examines the role and meaning of religion, faith, and church in the lives of Protestant youth in Europe. The basis for this analysis and the interpretation of its results consists of extensive data collected from nine European countries concerning confirmation work. For many young people confirmation time is crucial in determining their future attachment and relationship to religion, faith, religious identity and the church, their life orientations, moral attitudes and ethical reflection as well as their commitment to voluntary activities. What makes young people join confirmation work in the different countries? What are factors that make it meaningful to them? What does confirmation time mean for the Churches and their workers and volunteers? How do young people and their relationship to religion, faith and church differ in different countries and how does this relationship change during confirmation time? These are some of the questions that are examined in this book. The book is a contribution to studies aiming at understanding the role of religion in the lives of young people in Europe where religion is undergoing major changes and fast transitions. Religious pluralism is growing not only because of increased immigration but also because different and contradicting beliefs and worldviews can be found more and more among native citizens. At the same time, confirmation work should not be seen only as a central educational field of Protestant Churches but also as an important contribution to life orientation, civic education and a common understanding of how to live together. Therefore the results presented in this book can and should be interpreted against the background of European debates on education, youth and religion. Yet the Churches as religious and societal institutions can also benefit from the results of this comparative study in many important ways. The results and interpretations presented in this volume are interconnected with the first European study on confirmation work which was conducted in 2007/2008 and which, in many respects, was the first study of its kind (cf. Schweitzer et al. 2010). With the first international study which was carried out in seven European countries – Austria, Denmark, Finland, Germany, Norway, Sweden and Switzerland (Zurich) – systematic international comparisons on an empirical basis became possible for the first time. The present study is based on new data from 2012/2013 in nine European countries. It builds upon the first study and expands it further, geographically by including Hungary, Poland, and Switzerland as a whole as well as in theoretical and empirical scope. Moreover, the Methodist Church in Germany (Evangelisch-methodistische Kirche) also joined the study.” (14f.) In einem abschließenden Kapitel „Conclusions and Challenges for the Future” halten die Herausgebenden fest: „Considering these results presented above, it has to be asked what this means for possible or even necessary improvements of

confirmation work in the future. The overall results depict confirmation work as a specific social setting in which young people develop a certain knowledge and understanding of faith, strengthen their »sense of community« and, to some degree, come to identify with the church. If it is true that positive experiences of such connectedness are an important resource both of individual well-being and of caring societies, then confirmation work obviously contributes to this and does it well. Or to put it the other way round: this kind of non-formal education is definitely not experiencing a crisis, neither in the confirmands' nor the workers' view. Nevertheless, the results also show that this educational program and its attractiveness must not be taken for granted. And not to forget: the increase in satisfaction rates captured by the study may, at least in part, be due to the shrinking milieu which is still addressed and reached by an institution like the church, and to how people within this milieu respond to church programs. Therefore it would also be important to capture the discontent or lack of interest of those who do not join confirmation time any more, although this task is beyond the possibilities of the present study. In any case, certain improvements are not just »nice to have« but rather can be viewed as a precondition for the future success and plausibility of confirmation work.” (311). Und ferner heißt es: „Besides exploring and experiencing fun, etc., it is important for the adolescents during confirmation time to find a place in the church where they feel comfortable, are taken seriously with their needs and their search for identity and get supported and inspired in their individual and collective processes of life-orientation. Taking into consideration this subject-orientation and the relevance of faith-issues requires forms of sensitive and dialogical religious communication. In today's Europe with its pluralising societies, fostering awareness and tolerance of religious difference is widely regarded as one of the most important tasks of religious education. Thus, the confirmands' knowledge and understanding of other religions is also a highly important contribution of confirmation work. Although confirmation work in general is doing well for most of the confirmands, it can not be ignored that there is a significant gap between the satisfied and the dissatisfied confirmands in most of the participating countries. Even more challenging is the fact that the religious and family background is of high importance for the question of overall satisfaction. Consequently, the motivation, integration and inclusion of young people who feel a severe distance to the church, is one of the major challenges of future confirmation work. The general appeal of confirmation work and confirmation beyond the »insiders«, i. e., the adolescents with a strong church affiliation from childhood on, is vital to its existence. In other words, more efforts are needed to give more to those who need it most.” (314f.)

Theologische Hintergründe, bildungstheoretische Reflexionen und schulpädagogische Perspektiven erörtert Tobias Lehmann in seiner hervorragenden Freiburger Dissertation **Evangelikal orientierte Schulen – geschlossene Systeme oder exemplarische Bildungsräume?**, die im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3325-0) in der bewährten Reihe „Schule in evangelischer Trägerschaft“ erschienen ist. Im Resümee seiner luziden Studie schreibt der Verfasser: „Christliche Schulen sind exemplarische Modelle des ihnen eigenen Wirklichkeits- und Bildungsverständnisses, Nachweismöglichkeit und Reflexionsfeld einer weltanschaulich gebundenen Bildung und Erziehung. Sie haben jedoch auch eine *heuristische Funktion* für das öffentliche Schulwesen, die vor allem dort ansetzt, wo die Pädagogik nicht ohne religiöse Deutungsmuster oder weltanschauliche Prämissen auskommt. Dieses Schnittfeld von Theologie und Pädagogik eröffnet sich erstens in der Frage nach den Voraussetzungen von

Bildung und damit nach dem Ermöglichungsgrund von Personsein und Identität. Zweitens ergibt es sich in der Frage nach dem Zielhorizont von Bildungsprozessen und damit nach der Grundorientierung des Menschseins. Und drittens zeigt es sich in der Frage nach dem Einfluss von religiösen Gewissheiten und gelebter Spiritualität auf die pädagogische Handlungsorientierung von Lehrpersonen sowie auf die Wertorientierung von Kindern und Jugendlichen. Die Bildungsmitverantwortung erstreckt sich damit auch auf eine wissenschaftlich begleitete Reflexion der schulischen Praxis und ihrer konstitutiven Bedingungen, die in den öffentlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen einzubringen ist. Dieses Bewusstsein zeigt sich innerhalb der evangelikal geprägten Schulbewegung aber weder im theoretischen Begründungszusammenhang noch in den praktischen Strukturen in ausreichender Weise. Ein erstes Forschungsfeld, das auch für die allgemeine Erziehungswissenschaft von Interesse ist, eröffnet sich in der Frage, inwiefern das religiöse Wirklichkeitsverständnis und die gelebte Spiritualität Auswirkungen auf die Qualität von Schul- und Unterrichtskultur, von Führungsverhalten und pädagogischem Handeln haben. Das Selbstverständnis evangelikal geprägter evangelischer Schulen beinhaltet eine wertschätzende sowie vertrauensvolle Atmosphäre und warmherzig-kooperative Strukturen. Das Führungsverständnis der Schulleitungen gründet auf dem persönlichen Vorbildsein und auf einer fürsorglichen Unterstützung des Kollegiums. Eruiert werden könnte, inwiefern die Schulen dem selbstformulierten Anspruch gerecht werden und in welcher Weise sich dies auf die Qualität von Schulentwicklungs- und Bildungsprozessen auswirkt. Eine zweite mögliche Forschungsperspektive zeigt sich im Blick auf die Wertebildung von Schülerinnen und Schülern. Sichtbar wird an den Schulen ein großes Potenzial der Vermittlung ethisch orientierter Gewissheiten. Einerseits hinsichtlich des Sinnkontextes einer in Jesus Christus eröffnenden, sinnstiftenden Bestimmung des Menschen zur Gemeinschaft mit Gott sowie zur Liebe in der Welt und andererseits hinsichtlich des Lebenskontextes einer gemeinschaftlich praktizierten Spiritualität sowie prägender Sozialbezüge im Schulalltag. Welche Werte jedoch an den Schulen in welchem Maße gefördert werden, ist unklar. Da die Gründungsmotive und wesentlichen Argumentationsmuster evangelikal geprägter Schulen oftmals auf dem Anspruch einer besseren Wertevermittlung als an staatlichen Schulen basieren, wäre diese Fragestellung von besonderem Interesse. Grundsätzlich ist eine qualifizierte Beurteilung evangelikal geprägter Schulen lediglich auf der Basis eines umfassenden und differenzierten Verständnisses der Evangelikalen Bewegung vor dem Hintergrund des Protestantismus einerseits und dem Fundamentalismus andererseits möglich. Diese Untersuchung möchte eine Orientierungshilfe für bildungspolitische Institutionen bieten und eine Grundlage für eine adäquate Einschätzung evangelikal geprägter Schulen ermöglichen. Dem Anliegen wurde in mehrperspektivischer Hinsicht nachgegangen, das Proprium der Schulen in innerevangelikaler Konvergenz und Divergenz nachgezeichnet und vor dem spezifischen weltanschaulichen Hintergrund entfaltet. Sichtbar wurde dabei eine heuristische Funktion für das öffentliche Bildungswesen, wobei dieses (Selbst-)Bewusstsein bei evangelikal orientierten evangelischen Schulen nur selten vorhanden zu sein scheint.“ (402f.) Mit Recht hält der Autor abschließend fest: „Im Kern ist es eine Frage des Vertrauens, an der sich in innerevangelikaler Perspektive nicht nur der theologische, sondern auch der schulische Kurs entscheidet. Die Untersuchung zeigt, dass es für die Schulen weichenstellend und richtungsweisend ist, ob das Ziel von Bildung und Schule vorrangig in einem geschlossenen bibelorientierten Weltverständnis oder in einer offenen menschenorientierten Weltverantwortung

gesehen wird. An dieser Stelle scheint sich zu entscheiden, ob evangelikal orientierte Schulen eher als geschlossene Systeme oder aber als exemplarische Bildungsräume in den Blick kommen, die für die Gesellschaft eine heilsame und befreiende Horizonterweiterung in der Tiefe und Weite eines christlichen Wirklichkeits- und Bildungsverständnisses im Lichte des Evangeliums Jesu Christi darstellen können. Grundlegend hierfür sind ein adäquates Verhältnis von Identität und Verständigung und eine zu entwickelnde Identitäts- wie Pluralitätsfähigkeit. Darin liegt wohl die zukunftsweisende Herausforderung und essenzielle Bildungsaufgabe für die evangelikale Schulbewegung.“ (410).

In ihrer im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-025631-6) erschienenen eindrucksvollen Grazer Habilitationsschrift **Bibliodrama und Bibliolog als pastorale Lernorte** fragt Maria Elisabeth Aigner, was Bibliodrama und Bibliolog mit Kirche, Pastoral und Theologie zu tun haben und inwiefern diese sehr spezifischen Bewegungen ein interessantes Handlungsfeld pastoraltheologischer Forschung darstellen. In ihrer Einleitung schreibt die Verfasserin ferner: „Bleiben diese sehr faszinierenden, aber auch herausfordernden Ansätze pastoral und wissenschaftlich-theologisch gesehen ein kirchlicher Sonderzustand und Ausnahmefall in der Nische, oder lassen sich gerade an diesen Orten wesentliche Merkmale erkennen, die darauf hinweisen, welchen Herausforderungen die Kirche angesichts der allgegenwärtigen Brüchigkeit im Verhältnis von Kultur und Religion gegenübersteht? Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass es sich bei bibliodramatischen und bibliologischen Prozessen um spezifische Entdeckungspraktiken handelt, an denen sich für pastorale Handlungsfelder relevante Hinweise finden lassen, wie sich die Kirche gegenwärtig ihrem Wesen nach verwirklichen kann. In bibliodramatischen und bibliologischen Prozessen kommt es in einer sehr spezifischen Art und Weise zu einer inszenierten Form der Konfrontation zwischen Existenz und Tradition. Eine Gruppe von Menschen folgt der szenischen Struktur eines biblischen Textes, die Teilnehmenden treten in Rollenimaginationen ein und inszenieren ein Spiel in Interaktion, bei dem sich Lebensgeschichte und Text wechselseitig auslegen. Das Erleben wird gemeinschaftlich reflektiert und im wechselseitigen Austausch hermeneutisch genutzt. Die Anwesenden erleben durch diese spezifische Anbindung an die christlich jüdische Tradition eine Form der Realisierung des Evangeliums, der explizit Bedeutung für ihr Leben und ihren Glauben zukommt. Für die Pastoraltheologie ist interessant, warum solche Erlebnisse und Erfahrungen genau dort geschehen und welche Krieteriologie eine solche Realisierung des Evangeliums begünstigt. Das zu untersuchende Feld der Bibliodrama- und Bibliologbewegung ist äußerst komplex. Um einigermaßen Zugang zu den spezifischen Dynamiken, Beziehungskonstellationen und Prozessabläufen zu erhalten, wurde eine empirische Studie erstellt, in der ProtagonistInnen der Szene befragt wurden. Bibliodrama und Bibliolog sind zwar methodisch planbare, in ihren Abläufen jedoch unkontrollierbare, ereignisreiche Phänomene. Die qualitative Untersuchung intendiert einerseits diesen Phänomenen genauer auf die Spur zu kommen, andererseits in ihnen relevante Hinweise für die gegenwärtige Kirchenbildungsproblematik herauszuarbeiten. Um in diesen Untersuchungsgegenstand eintauchen zu können, ist zum einen ein bestimmtes Wissen über die psychodynamischen Prozessabläufe und die spezifischen methodischen Implikationen, die mit bibliodramatischen und bibliologischen Abläufen einhergehen, erforderlich. Zum anderen benötigen LeserInnen eine bestimmte Kenntnis über die Entstehungsgeschichte und den Verlauf dieser Bewegungen. Aus diesem Grunde werden der empirischen Studie Ausführungen

vorangestellt, die in die Szene einführen, ihre spezifischen Merkmale aufzeigen und erzählerisch unmittelbar wahrnehmbar vermitteln, was einen Bibliodramaprozess eigentlich auszeichnet. Sowohl im Bibliodrama als auch im Bibliolog stellt der *Prozessverlauf* ein ganz wesentliches Merkmal dar. Dieser muss von der Leitung umsichtig begleitet werden, beteiligt alle Anwesenden, ermöglicht den Subjekten direkte Erfahrungserlebnisse und führt zu weiterführenden Erkenntnissen. In Anlehnung daran folgt auch die vorliegende Arbeit einem Prozess, in den die Leserin/der Leser hineingenommen wird. Die Arbeit beginnt demnach mit dem ersten Interview, das als Einstieg in das zu untersuchende Feld vorgenommen wurde. An diesem ersten Gespräch mit einem Protagonisten der Bibliodramaszene wird exemplarisch deutlich, welche Themen das Feld hinsichtlich der gegenwärtigen Kirchenbildungsproblematik generiert. Das Interview vermittelt anhand einer konkreten Biografie erste Eindrücke darüber, welche Spuren eine gut dreißigjährige Bibliodramapraxis lebensgeschichtlich wie theologisch hinterlässt und inwiefern diese Spuren relevante Themenbereiche der Kirchenkonstitutionsproblematik sichtbar werden lassen. In einem zweiten Schritt widmet sich die Arbeit der Vielschichtigkeit konkreter Bibliodramaprozesse, die intensiver in die Dynamiken bibliodramatischer Praxis einführen sollen. Um auch jenen LeserInnen einen Zugang zu verschaffen, die bislang weder mit Bibliodrama noch mit Bibliolog in irgendeiner Form in Berührung gekommen sind, skizzieren Protokollnotizen, verschriftlichte Erlebnisberichte, Tagebucheintragungen u.Ä. in erzählerischer Form, was im Bibliodrama erlebt wird und in welchen Bildern und Figuren sich diese Erlebnisse präsentieren. Diesen weniger wissenschaftlich als ästhetisch vermittelten Erzählvarianten der ersten beiden Kapitel folgt in einem dritten Kapitel ein geschichtlicher Abriss, der den Entwicklungsverlauf der Szene im Spannungsfeld von Theologie und Kirche thematisiert. Die qualitative Studie selbst, die im darauffolgenden vierten Kapitel dargestellt wird, präsentiert eine Grounded Theory, die im Forschungsverlauf Parallelstrukturen zu bibliodramatischen Prozessverläufen herstellt. Ihre zentralen Ergebnisse entstanden im kreativen Zueinander strenger Forschungsdisziplin und -struktur, wie sie das Vorgehen einer Grounded Theory Methodology vorsieht, und dem offenen freien Feld prozessualer Entwicklungen, wie sie auch das Bibliodrama kennt. Die daraus gewonnenen zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse werden aus der Distanz heraus in einem letzten Schritt aufgegriffen, der zu zeigen versucht, was Kirche und Pastoral von Bibliodrama und Bibliolog lernen können. Dabei kommt es zu vielschichtigen gegenseitigen Spiegelungen. Diese Spiegelbilder zeigen Lernfelder auf, die sowohl für das Bibliodrama und den Bibliolog als auch für Kirche, Pastoral und Theologie von Bedeutung sind.“ (14ff.) Das Thema ergänzend ist im Schwabenverlag (ISBN 3-7966-1695-2) das Praxisbuch **Bibliodrama als Seelsorge. Im Spiel mit dunklen Gottesbildern** von Nicolaas Derksen, Claudia Mennen und Sabine Tscherner erschienen, in dem langjährige Erfahrungen aus Bibliodrama-Spielen erzählt und unter seelsorgerlicher, theologischer und bibliodramatischer Perspektive reflektiert werden. In ihrer Einführung schreiben die Herausgebenden: „Unsere theologische, exegetische und seelsorgerliche Arbeit an einer leibhaften Spiritualität steht im Kontext der gegenwärtigen Welt. Arbeiten an Glaubenskommunikation und Spiritualität bedeutet für uns, dass wir wegkommen aus dem nur privaten Bereich von Glauben und Gottesdienst und lernen, uns inmitten unserer Kultur und Gesellschaft zu bewegen, die von Gottes- und Menschen-Vergessenheit zeugen.“ (18).

In der zweifellos für eine zukunftsfähige religionspädagogische Forschung und

Lehre wichtige Akzente setzenden Reihe „Religionspädagogik innovativ“ ist im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 3-17-030944-9) der von Stefan Bork und Claudia Gärtner herausgegebene interdisziplinäre Band **Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik** erschienen. Die Herausgebenden schreiben zum Aufbau ihres grundlegenden Werkes: „In einem ersten Teil steht der gegenwärtige Forschungsstand im Fokus. Aus den vier benachbarten Disziplinen Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik, Religionspädagogik sowie Kunstgeschichte wird aus der jeweiligen fachspezifischen Sicht eine *Ortsvermessung* des kirchengeschichtsdidaktischen Feldes durchgeführt. Relevante Aspekte sind die theoretischen und methodischen Grundlagen, die das eigene Fach in die Kirchengeschichtsdidaktik einspeist, das aus dieser Perspektive formulierte Interesse an und die entsprechenden Bedingungen für eine Kirchengeschichtsdidaktik sowie die Schwerpunkte aber auch die Grenzen der fachspezifischen Verantwortung für eben diese. *Norbert Köster* entwickelt historisch-theologische Perspektiven auf die Didaktik der Kirchengeschichte. Mit einem Blick zurück auf die Historie kirchengeschichtlicher Lehr-/Lernprozesse propagiert er einen neuen, von der Kategorie der ‚Erinnerung‘ gelösten Ansatz kirchengeschichtlichen Lernens und veranschaulicht diesen am Konzept des Museums Kolumba in Köln. *Stefan Bork* reflektiert Impulse aus der allgemeinen Geschichtsdidaktik für kirchengeschichtliches Lehren und Lernen. Unter der Prämisse, dass hierbei neben Zielen religiösen Lernens auch wahr- und ernst genommen werden muss, was geschichtliches bzw. historisches Lernen ausmacht, skizziert er grundlegende Konzeptionen der Geschichtsdidaktik und untersucht ihre Relevanz für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. *Klaus König* betrachtet die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive der Religionspädagogik. Auf der Basis geschichtswissenschaftlicher Voraussetzungen sowie der Rolle von Kirchengeschichte in der Religionsdidaktik konstatiert er drei entsprechende Modelle religiösen Lernens und zeigt religionspädagogische Grundlagen kirchengeschichtsdidaktischer Praxis auf. Zuletzt skizziert *Barbara Welzel* den Dialog der Kirchen- mit der Kunstgeschichte und stellt hierbei Kirchengebäude als Erinnerungsorte und Überlieferungsträger in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Spannungsverhältnis von Bekenntnisorientierung und -neutralität sowie im Hinblick auf religiöse und kulturell heterogene Kontexte beleuchtet sie den Relevanzrahmen kunstdidaktischer Aspekte für kirchengeschichtliches Lernen. Der zweite Teil nimmt exemplarische *Ortsbestimmungen* einer zeitgenössischen Kirchengeschichtsdidaktik vor. Während der erste Teil den gegenwärtigen Forschungsstand aus der Sicht der unterschiedlichen Disziplinen aufzeigt, werden im zweiten Teil exemplarisch weiterführende und innovative kirchengeschichtsdidaktische Positionen entfaltet, wobei neben diesen Fokussierungen auch offene Fragestellungen und Problemüberhänge markiert werden. Diese kirchengeschichtsdidaktischen Entwürfe werden ebenfalls aus der Perspektive der jeweiligen Fächer und Orte entwickelt. *Wilhelm Damberg* als Vertreter des Fachs Kirchengeschichte reflektiert die Kirchengeschichtsdidaktik aus der Perspektive (nach-)konziliarer Prozesse des II. Vatikanischen Konzils. Er diagnostiziert demnach in Kirche wie Gesellschaft eine Amnesie der historischen Dimension, was nicht nur unter Aspekten wie ‚Tradition‘ und ‚Erinnerung‘ Auswirkungen auf kirchengeschichtliches Lernen heute hat. Die Schnittstelle von allgemeiner Geschichts- und Kirchengeschichtsdidaktik nehmen *Markus Kroll und Benjamin Städter* in den Blick. Sie zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschieden auf und erörtern exemplarisch das Potenzial der Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Zugriffe für kirchengeschichtliche

Lehr-/Lernprozesse. Eine entsprechende Notwendigkeit der Interdisziplinarität betont *Harald Schwillus*, wenn er aus Sicht der katholischen Religionsdidaktik für eine Zusammenarbeit mit dem Fach Kirchengeschichte plädiert. Beide Fächer müssten im Diskurs ihren Beitrag leisten, um als Anwältinnen die geschichtliche Dimension religiösen Lernens im Religionsunterricht zu sichern. *Harmjan Dam* hingegen beleuchtet die bisherige und aktuelle Praxis evangelischer Kirchengeschichtsdidaktik. Auf der Basis *des status quo* der Bedeutung kirchenhistorischer Themen im Religionsunterricht sowie unterschiedlicher Intentionen für kirchengeschichtliches Lernen allgemein legt er Grundpositionen der evangelischen Kirchengeschichtsdidaktik und Eckpunkte einer entsprechend umgesetzten Praxis dar. Die Perspektive auf die Kirchengeschichtsdidaktik aus Richtung der künstlerisch-kulturellen Bildung eröffnet *Claudia Gärtner*. Unter Berücksichtigung der Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Kirchenraumpädagogik und Bilddidaktik werden Möglichkeiten und Grenzen des kirchengeschichtlichen Lernens mit Bau- und Kunstwerken analysiert und dargestellt. Der dritte Teil wendet sich der kirchengeschichtsdidaktischen Praxis zu und präsentiert beispielhafte *Ortserkundungen*. Hier werden auf der Basis einer sowohl überblicksartigen wie grundlegenden Reflexion der konkreten Praxis kirchengeschichtlicher Lehr-/Lernprozesse kirchengeschichtsdidaktische Theorie-Praxis-Modelle aus der Perspektive unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze vorgestellt und reflektiert. *Florian Bock* und *Andreas Henkelmann* entfalten kirchengeschichtliches Lernen am Lernort Hochschule. Als Reaktion auf die Bolognareform und die Kompetenzorientierung erarbeiten sie Konzepte eines an der allgemeinen Geschichtsdidaktik angelehnten forschenden Lernens sowie einer entsprechenden universitären Ausbildung der Religionslehrer/-innen. Kirchengeschichtsdidaktik als Vermittlungsprozess im Rahmen des Fachs Kirchengeschichte fokussiert *Kirsten Gläsel*. Dem Bedeutungsverlust der Kirchengeschichte im Religionsunterricht stellt sie im Sinne notwendiger neuer Zugänge ein kompetenzorientiertes Modell kirchengeschichtlichen Lernens gegenüber, das Schüler/-innen an und mit Anforderungssituationen lernen lässt. Vor dem Hintergrund der breiten Tradition von Biografischem in der Kirchengeschichtsschreibung, dem Interesse von Jugendlichen an diesen sowie der Bedeutung derselben für religiöses Lernen, reflektiert *Konstantin Lindner* didaktische Chancen und Grenzen des Einsatzes biografischer Ansätze in kirchengeschichtlichen Lehr-/Lernprozessen. *Heidrun Dierk* und *Florian Bock* halten ein Plädoyer für kirchengeschichtliches Lernen mit reformatorischen Flugschriften von Frauen. Sie heben hierbei das besondere Potenzial im Sinne einer gendersensiblen, konstruktivistischen und narrative Kompetenz fördernden Begegnung mit kirchengeschichtlichen Quellen hervor. An der Schnittstelle von Geschichtsdidaktik, Kirchenraum-, Museums- und Gedenkstättenpädagogik zeigt *Norbert Köster* das interdisziplinäre Potenzial kirchengeschichtlichen Lernens an historischen Orten auf und präsentiert die Chancen von ‚Erkundungen‘ und ‚Lebensweltorientierung‘ in Form der direkten Begegnung mit Zeugnissen historischer Lebenswelten. *Stefan Bork* bezieht sich auf die geschichtsdidaktische Kategorie der Kirchengeschichtskultur und ein Lernen mit entsprechenden Phänomenen im Religionsunterricht. Er legt seinen Fokus auf kirchengeschichtliches Lernen mit historischen Romanen aus der Perspektive von Kirchengeschichte, Geschichtsdidaktik und religiösem Lernen mit Literatur. Zum Abschluss eröffnet *Lena Tacke* den spezifischen Charakter geschichtssensiblen religiösen Lernens mit kunst- und kulturgeschichtlichen Objekten. Am Beispiel von Reliquie und Reliquiar zeigt sie auf, wie hierdurch nicht nur Heiliges; sondern auch Geschichte und Tradition sinnlich-konkret erfahr- und reflektierbar werden, und

unterstreicht den besonderen Ansatz ästhetisch-kirchengeschichtlichen Lernens.“ (9ff.)

Johannes Daniel Falk aus der unverdienten Vergessenheit zu holen und die Interpretationen um kritische und differenzierte Perspektiven zu ergänzen, um so mehr, aber auch von Falk zu lernen, ist das Ziel des von Ralf Koerrenz und Michael Haspel im Wartburg Verlag (ISBN 3-86160-271-2) herausgegebenen Sammelbandes **Johannes Daniel Falk – Impulse für Pädagogik, Diakonie und Sozialpolitik**. Die Beiträge beschäftigen sich mit der Zeit des Übergangs von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft, von der Agrar- zur Industrieproduktion, und liefern mit kontextbezogenen Interpretationen interessante Mosaiksteine zu Person und Werk Falks, der im Frühjahr 1813 gemeinsam mit dem Stiftsprediger Karl Friedrich Horn in Weimar die *Gesellschaft der Freunde in der Not* zur Unterstützung für durch Kriegswirren eltern- und heimatlos gewordene Kinder und Jugendliche gegründet hat, die als Gründungsdatum der Evangelischen Jugendsozialarbeit und als einer der Gründungsimpulse der Diakonie und des modernen Sozialstaates angesehen werden kann.

In ihrer im Verlag V&R unipress (ISBN 3-3-8471-0532-9) erschienenen Hildesheimer Dissertation **In Kommunikation mit Wort und Raum** entwirft Birgit Sendler-Koschel eine interessante bibelorientierte Kirchenpädagogik in einer pluralen Kirche und Gesellschaft. Die Autorin schreibt in der Einleitung zu ihrer umfassenden Studie: „Die Genese, Begrifflichkeit und das bisherige Spektrum der Kirchenpädagogik wird unter religionspädagogischer Perspektive im ersten Teil der vorliegenden Arbeit kritisch darzustellen und zu reflektieren sein. Dabei muss aus protestantischer Perspektive gefragt werden, wie die Kirchenpädagogik mit ihren verschiedenen Ansätzen auf- und wahrnimmt, dass der Kirchenraum als Raum für Wortverkündigung und sakramentale Feier gebaut wurde. Kommt bei kirchenpädagogischen Erschließungen für die Lernenden in den Blick, dass nicht nur Architektur und Kunst durch die biblische Tradition inspiriert wurden, sondern dass sie in Beziehung stehen zur sich ständig neu ereignenden Aktualisierung der Bibel als des in Gottesdienst und Andacht zur Verkündigung kommenden Wortes Gottes? Erschließt sich in kirchenpädagogischen Lerngängen, dass jede Kirche ein ‚Wortraum‘ ist, der gerade deshalb für Christinnen und Christen jenseits seiner mehr oder weniger gelungenen architektonischen und künstlerischen Qualität bedeutsam ist? Die vorliegende Arbeit untersucht die bisher entstandene Kirchenpädagogik unter der Frage, ob und wie sie eine Kirche als ‚Wortraum‘ erschließt. Dabei wird in einem zweiten Schritt zu klären sein, wie Wort und Raum in Theologie, Semiotik, Rezeptionsästhetik, Soziologie und Philosophie verstanden werden und wie sie in kirchenpädagogisch geplanten Lernprozessen aufeinander bezogen wahrgenommen, erlebt, kommuniziert und interpretiert werden können. Daraus wird ein religionsdidaktischer Ansatz entwickelt für die Erschließung von biblischen Texten und Kirchenraum im Kontext von kirchenpädagogischen Lerngängen, der nicht voraussetzt, dass die Teilnehmenden in kirchenpädagogischen Lerngängen schon Kenntnisse über den christlichen Glauben, über den Kirchenbau, die Bibel oder gottesdienstliches Feiern mitbringen. Die Heterogenität einer Lerngruppe, die stets die Pluralität in Kirche und Gesellschaft abbildet, wird als Perspektivreichtum für die religiöse Kommunikation und die Kommunikation über religiöse Deutungen und Bedeutung genutzt. Der auf der Semiotik basierende religionsdidaktische Ansatz ist ein religionspädagogischer Beitrag dazu, wie über religiöse Bildung, die Erleben und Reflektieren zusammenhält, die Pluralitätsfähigkeit religiös Lernender erweitert

wird, wenn diese über ihre eigenen Deutungen und die traditionellen Deutungen der christlichen Theologie in Kommunikation und zur Verständigung kommen. Wenn Kirchenpädagogik mit biblischen Texten für Schule und Gemeinde relevant werden soll, muss sie über ihre Funktion und ihren didaktischen Ort im Zusammenhang des Zugewinns religiöser Kompetenz in religiösen Bildungsprozessen auskunftsfähig sein. Daher erfolgt eine Einordnung der Kirchenpädagogik in die Diskussion um die Erweiterung der religiösen Kompetenzen in religiösen Bildungsprozessen im Kontext religionspädagogischer Arbeit an verschiedenen religiösen Lernorten. Die Bedeutung der Kirchenpädagogik in der Religionspädagogik in Kindertagesstätten, Schule und Gemeinde, in der Erwachsenenbildung, in den Medien sowie im Bereich Kirche und Tourismus wird gezeigt und auch auf die Funktion im Rahmen der Kirchenentwicklung in einer pluralen Kirche und Gesellschaft hin befragt. Im didaktischen Teil erfolgt die detaillierte Entfaltung einer semiotisch begründeten Religionsdidaktik für eine kirchenpädagogische Praxis, die die Teilnehmenden in Kommunikation mit Kirchenraum und Bibeltexten, mit Deutungen der Lerngruppe sowie der christlichen Theologie bringt. Die entwickelte, bibelorientierte Kirchenpädagogik kommt in Varianten zum Einsatz, die dadurch unterschieden werden können, welche didaktische Verortung und Funktion die biblischen Texten in den jeweiligen kirchenpädagogischen Lerngängen hat. Hier zeigt sich, dass der Wort-Raum-Bezug immer neu – je nach Lerngruppe und Lerngangszielen – gewichtet und entsprechend religionsdidaktisch inszeniert werden muss. Als subjektorientierte Bildungsarbeit in evangelischer oder katholischer Bildungsverantwortung oder Bildungsmitverantwortung reagiert die Kirchenpädagogik religionspädagogisch auf die Pluralisierung in Kirche und Gesellschaft. Daher wird die Bedeutung und das Potential der Kirchenpädagogik als Kommunikation mit Wort und Raum in den Horizont aktueller religionspädagogischer Entwicklungen und Entwürfe eingezeichnet.“ (17ff.) Insgesamt möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, „die vorhandenen Kirchengebäude als Lern- und Begegnungsräume mit dem christlichen Glauben über die Tourismusarbeit hinaus mit all den Angeboten religiösen Lernens zu verschränken, in denen die großen Kirchen in der von ihnen wahrgenommenen Bildungsverantwortung und Bildungsmitverantwortung Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen begegnen.“ (19). Eine hervorragende Ergänzung zum Thema bietet das soeben in überarbeiteter Auflage von Hartmut Rupp im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4370-8) herausgegebene Standardwerk **Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 1: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen**, das zum Ziel hat, die Geschichte, Konzeption und Praxis der Kirchenpädagogik vorzustellen: „Es möchte Anregungen und konkrete Anleitungen geben, Kirchengebäude als ‚heilige Orte‘ und Kirchenräume als ‚heilige Räume‘ entdecken und erleben zu können. Diesem Anliegen entsprechen die vier großen Teile des Handbuchs: 1. Die Konzeption der Kirchenpädagogik (10-31), 2. Das Kirchengebäude und seine Elemente (32-97), 3. Der Kirchenraum und seine Einrichtung (98-227) und 4. Die Kirchnererschließung und ihre Methoden (228-283). Ein ausführliches Literaturverzeichnis sowie eine Auswahl wichtiger Quellentexte bieten die Möglichkeit zur eigenen Weiterarbeit und Vertiefung. Die zahlreichen Abbildungen wollen die Zugänge veranschaulichen und die Vielfalt und Schönheit christlicher Kirchen vor Augen stellen. Bewusst werden evangelische und katholische Kirchen nebeneinander gestellt. Die Vielfalt orthodoxer Räume blieb ausgespart. Synagoge und Moschee werden in diesem ‚Handbuch‘ thematisiert, wo es offenkundige Verwandtschaft oder Ähnlichkeiten nahe legen.

Bewusst wurde darauf verzichtet, die Kirchenpädagogik um Elemente einer eigenständigen Synagogen oder Moscheenpädagogik zu erweitern. Dies hat seinen Grund in dem Respekt vor anderen Religionen und deren Sicht ihrer eigenen Orte und Räume. Nach eigenen Erfahrungen ist der kirchenpädagogische Zugang zu diesen Räumen (noch) fremd. Die Anwendung kirchenpädagogischer Methoden und vor allem ihre deutende Erschließung werden von Angehörigen anderer Religionen häufig als Ausdruck eines Missverständnisses und gar als Übergriff verstanden. Hier darf man auf Weiterentwicklungen hoffen, die jedoch nur gemeinsam vollzogen werden können. Den Kern des Handbuches bilden die Erschließungen einzelner Gebäudeteile und Einrichtungsgegenstände. Mit Absicht wurde auf modellartige Kirchenerschließungen verzichtet. Stattdessen wurde von den Einzelteilen einer Kirche ausgegangen, sodass jede beliebige Kirche mit ihren besonderen Elementen erschlossen werden kann. Je nach Situation kann so der eine oder andere Aspekt deutlicher herausgestellt werden.“ (7).

2. Religionsdidaktik

Die im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3234-5) in der bewährten Reihe „Religious Diversity and Education in Europe“ erschienene Wiener Dissertation **Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität** von Philipp Klutz entspringt der Realität zunehmender religiöser Pluralität mit Folgen für den Religionsunterricht. In seiner Einleitung schreibt der Verfasser dieser wichtigen qualitativ-empirischen Studie in Wien: „Vor allem in Regionen und Städten, die besonders durch religiöse Pluralität gekennzeichnet sind, kann an einigen Schulstandorten der Religionsunterricht in seiner konfessionellen Organisationsform an Grenzen geraten, beispielsweise wenn wenige SchülerInnen an ihm teilnehmen. Welche Organisationsform des Religionsunterrichts jedoch den Herausforderungen religiöser Pluralität am ehesten gerecht wird, ist gegenwärtig Gegenstand kontroverser Diskussionen in der Religionspädagogik. Die Studie lässt sich vom Positionspapier des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF) leiten, das sich unter bestimmten Bedingungen für die Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts ausspricht. Ist aber eine andere Form für jene, die ihn an der Schule verantworten und mittragen, überhaupt denkbar? Mit Hilfe von Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode untersucht die Studie den schulinternen Diskurs um den Religionsunterricht an zwei höheren Schulen (allgemeinbildend und berufsbildend) in der Großstadt Wien, an denen der Religionsunterricht organisatorisch an Grenzen gerät. Die Erforschung dieser schulinternen Diskurse mit ihren vielfach impliziten Einstellungen gegenüber Religion und dem Religionsunterricht sind für die Entwicklung zukunftsweisender Formen des Religionsunterrichts von hoher Relevanz. Die Untersuchung umfasst fünf Kapitel: Im ersten Teil findet eine einführende Problemanalyse statt. Es werden die Besonderheiten des Religionsunterrichts in Österreich und die (kontroverse) Auseinandersetzung um ihn dargelegt. Außerdem wird auf den Religionsunterricht im europäischen Kontext mit der wachsenden Aufmerksamkeit für religiöse Bildung eingegangen. Nicht ob, sondern wie der Religionsunterricht organisiert werden sollte, steht im Zentrum des durchaus strittigen Diskurses. Der Blick auf Europa zeigt, wie vielfältig der Religionsunterricht organisiert ist und welche Wege gefunden wurden, mit dem je spezifischen Kontext umzugehen

(Kap. 1). Die methodologischen und methodischen Überlegungen dieser qualitativ-empirischen Studie werden im zweiten Kapitel eingehend dargelegt (Kap. 2). Die rekonstruierten kollektiv geteilten Orientierungsrahmen der beiden untersuchten Schulen werden in Fallbeschreibungen nachgezeichnet und in Schulfallbündelungen konzentriert dargestellt (Kap. 3 und Kap. 4). Eine daran anschließende fallübergreifende Bündelung führt zu fünf empirischen Befunden, die mit anderen empirischen Studien diskutiert werden. An diese Diskussion schließen sich religionspädagogisch motivierte Ausblicke, die sich in Plädoyers ausdifferenzieren und für die religionspädagogische Theorie und Praxis von besonderem Interesse sind (Kap. 5).“ (11). Zweifellos gelingt dem Autor ein wertvoller Beitrag zu einer kontextsensiblen Religionspädagogik!

Grundlagen, Materialien und Methoden für integrierte Schulsysteme bietet das von Christine Lehmann und Martin Schmidt-Kortenbusch im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70218-5) veröffentlichte **Handbuch Dialogorientierter Religionsunterricht**, das auf folgenden Überlegungen gründet: „Integrierte Schulsysteme finden in allen Bundesländern zunehmend Akzeptanz. Sie zielen darauf, die traditionelle Dreigliedrigkeit – bzw. sogar Viergliedrigkeit – im deutschen Schulsystem abzumildern oder weitgehend aufzuheben. Die verschiedenen Schularten werden zu einer neuen, eigenständigen Schulart umgestaltet. Diese integrierten Systeme haben je nach Bundesland unterschiedliche Namen, z. B. Gemeinschaftsschule, Integrierte Gesamtschule, Kooperative Gesamtschule, Oberschule, Sekundarschule. Weil sie die Integration der Schularten auf unterschiedliche Weise umsetzen, unterscheiden sie sich auch in ihren Strukturen: Es gibt Systeme, die zwei Schularten integrieren (z. B. die Sekundarschulen), in anderen (wie den Gesamtschulen) sind es alle drei (manchmal sogar vier). So werden z. B. an integrierten Gesamtschulen alle Schülerinnen und Schüler in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer während der ersten vier Jahrgänge (Jg. 5-8) gemeinsam unterrichtet. Andere integrierte Systeme organisieren in einzelnen Fächern den Unterricht gemeinsam für die Schülerinnen aller Schularten (häufig Sport, Religion, Musik), während in der Mehrzahl der Fächer die Schüler nach Schulzweigen oder Kursen getrennt unterrichtet werden. Wieder andere führen den Unterricht für alle Schülerinnen der Klassen 5 und 6 in allen Fächern gemeinsam durch. Innere und äußere Fachleistungsdifferenzierung werden in den integrierten Systemen auf unterschiedliche Weise gehandhabt. Vielfalt – und zwar in besonders ausgeprägter Weise – ist das Charakteristikum der Schülerschaft integrierter Schulsysteme: sozial, kulturell, intellektuell, religiös, weltanschaulich, politisch. Diese Vielfalt pädagogisch sinnvoll zu gestalten, ist eine Herausforderung, vor der ganz besonders Lehrerinnen integrierter Schulsysteme jeden Tag aufs Neue stehen. Auch der Religionsunterricht ist davon betroffen. Viele Religionslehrer stellen sich dieser Herausforderung mit großem Engagement, merken aber tagtäglich, dass ihnen für didaktische Fragen und die größeren Zusammenhänge religionspädagogischen Handelns zu wenig Zeit bleibt. Dieses Handbuch will Religionslehrkräften, Referendaren und Lehramtsstudierenden Wege zeigen, wie das Fach Religion zum Bildungsauftrag integrierter Schulsysteme beitragen und die Persönlichkeit der Schüler stärken kann. Vielfalt braucht den Dialog. Nur so kann sich das bereichernde Potential entfalten, das in ihr steckt. Dialogorientierter Religionsunterricht bedeutet: den fairen Streit der Meinungen über biblische, theologische, weltanschauliche und ethische Positionen zu pflegen; gemeinsame Gespräche über die ‚großen Fragen nach dem Menschen und der Welt‘ wichtig zu nehmen und ihnen genügend Zeit einzuräumen; zum Einbringen von Erfahrungen,

aktiven Zuhören, Nachfragen und perspektivenbewussten Argumentieren zu motivieren; die Schülerinnen an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts zu beteiligen; die Rückmeldung und Bewertung von Leistung dialogischer zu gestalten; mit Menschen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen offen und wertschätzend zu kommunizieren; das Fach Religion und sein Alternativfach miteinander ins Gespräch zu bringen; Beiträge zum Schulleben zu gestalten, bei denen sich das Fach Religion mit wichtigen Themen und als anregender Gesprächspartner einbringt. Zu allen genannten Aspekten finden sich in dem Handbuch Vorschläge und Ideen. Sie sind der Ertrag unserer langjährigen ökumenischen Zusammenarbeit in Schule und Lehrerfortbildung.“ (9f.) Allerdings gilt: „Ein Dialog kann nur gelingen, wenn die Gesprächspartner bereit sind, miteinander auf Augenhöhe zu kommunizieren, die Erfahrungen und Positionen des Gegenübers ernst zu nehmen und von ihm zu lernen. Dialogorientierter Religionsunterricht bedeutet, den Dialog zwischen Lehrkräften und Schülern, Lehrern und Eltern sowie der Lehrkräfte und der Schülerinnen untereinander als ein leitendes fachdidaktisches Prinzip zu entfalten. Dazu will dieses Handbuch Anregungen und Hilfen geben. Thesen zur Bedeutung des Faches für die allgemeine Bildung oder zum Umgang mit Leistung, Übersichten über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Organisationsformen des Religionsunterrichts an integrierten Schulen oder über die Unterschiede zwischen den Fächern Religion und dem Alternativfach lassen sich vielseitig verwenden: zur Auseinandersetzung in den Fachgruppen, für Ausbildungsseminare, für Fortbildung und Studium. Unterrichtsentwürfe, Projektbeispiele, Schülerbriefe, Testbeispiele, Rückmeldebögen und vieles mehr wollen zu einem dialogorientierten Religionsunterricht anstiften. Dieses Handbuch behandelt Themen und Arbeitsfelder, die Religionslehrkräften integrierter Schulsysteme auf den Nägeln brennen. Es fordert zum Diskurs mit der wissenschaftlichen Religionspädagogik und den Bildungsverantwortlichen der Kirchen auf.“ (11). Insgesamt ein gelungener ökumenischer Beitrag auf dem Weg zur inklusiven Schule!

Das von Rudolf Englert, Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37098-6) verfasste Buch **Innenansichten des RU** enthält vielfältige Fallbeispiele, Analysen und Konsequenzen mit dem Ziel, die Diskussion über den Religionsunterricht noch stärker an die unterrichtliche Praxis zurückzubinden. In ihrem Vorwort schreiben die AutorInnen: „Es wird viel geschrieben über den Religionsunterricht. Aber was geschieht eigentlich unterhalb der Ebene der Verlautbarungen und Programme, der Plädoyers und Konzepte? Wie sieht der Religionsunterricht in der Praxis aus? Was passiert hinter den Türen, in den Klassenzimmern? Das ist die Frage, um die es in diesem Buch geht. Wobei sich der Fokus des Interesses dann noch einmal besonders auf jenen Punkt richtet, der seit Langem als das eigentliche Kernproblem des Religionsunterrichts gilt, nämlich: Wie lässt sich Religion bzw. wie lassen sich Religionen mit der heutigen Lebenswelt so in Beziehung bringen, dass es für Kinder und Jugendliche dabei etwas zu lernen gibt? Wie versucht man diese Beziehung in der Praxis einzufädeln und so zu gestalten, dass Lernchancen daraus erwachsen? Der entscheidende Punkt ist hier also nicht: Wie sollte oder könnte man dies vielleicht tun, sondern: In welcher Weise geschieht es tatsächlich, im ‚real existierenden Religionsunterricht‘? Um dies herauszufinden, haben wir, die religionspädagogische Forschungsgruppe Essen (rpfe), einige Jahre lang Unterricht videografisch aufgezeichnet und analysiert. Dabei ist ein facettenreiches Bild entstanden. Es zeigt, welches Potenzial im Religionsunterricht

steckt, aber auch, mit welchen Schwierigkeiten dieses Fach konfrontiert ist und womit sich heutige Religionslehrer/innen besonders schwer tun. Um nötige Weiterentwicklungen anzustoßen, möchten wir gerade auch die Problemzonen heutigen Religionsunterrichts gezielt ansprechen.“ (7). Im abschließenden Kapitel unter dem Titel „Wie kann es weitergehen mit dem Religionsunterricht?“ geben die VerfasserInnen „vorsichtige Empfehlungen zur weiteren Entwicklung“: „Unsere Untersuchung ist so etwas wie ein Guckloch auf die Realität gegenwärtigen Religionsunterrichts. Durch ein solches Guckloch sieht man beileibe nicht alles, aber doch einiges. Unsere zentrale Frage war: Auf welche Weisen wird das Gespräch mit der religiösen Tradition im Religionsunterricht in Gang gebracht und gestaltet? Dabei hat sich eine Menge gezeigt, in gewisser Weise mehr, als wir ursprünglich wissen wollten. Es wurde deutlich, wo der Religionsunterricht Potenzial hat, aber auch, wo er mit ‚strukturellen Verlegenheiten‘ kämpft, das heißt, mit Verlegenheiten, die nicht nur mit bestimmten Bedingungen: dem Thema, dem Lehrer/der Lehrerin, einer bestimmten Schülerschaft, einer besonders ungünstigen Situation usw. zu tun haben, sondern mit grundlegenden Konstruktionsproblemen. Wenn wir nun abschließend fragen: Wie stellt sich die zukünftige Entwicklung des Religionsunterrichts im Lichte unserer Befunde dar, dann wird beides zu betrachten sein – die Stärken, aber auch die Schwachstellen gegenwärtigen Religionsunterrichts. Gerade auch die weniger günstigen Ergebnisse werden sehr ernst zu nehmen sein, wenn unsere Studie dazu beitragen soll, dass der Religionsunterricht für alle Beteiligten ein attraktives Fach bleibt, ein Fach, das zur Entwicklung der den Schüler/innen am Ende ihrer Schulzeit zu bescheinigenden ‚Reife‘ etwas Unverzichtbares beitragen kann. Der von uns aufgenommene und analysierte Religionsunterricht lässt ein erhebliches Spektrum unterschiedlicher Gestaltungsformen erkennen. Es gibt keineswegs nur ein einziges Muster, nach dem der Unterricht modelliert würde. Von daher fällt zunächst einmal die Pluralität der Stile und Ansätze ins Auge. Wenn man unsere Momentaufnahme gegenwärtigen Religionsunterrichts jedoch in einen größeren entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang rückt, zeigen sich auch übergreifende Gemeinsamkeiten. Es wird erkennbar, wie sich heutige von älteren Formen religionsunterrichtlicher Arbeit abheben. Darunter sind einige Merkmale, die wir, mindestens aus der Sicht von heute, als Stärken der gegenwärtigen Praxis betrachten. Man könnte auch sagen: Es gibt Merkmale, die Entwicklungen erkennen lassen, die den Religionsunterricht besser oder jedenfalls gegenwartstauglicher gemacht haben.“ (219f.) Es lohnt sich diese Merkmale in dem praxisorientierten Band zu studieren!

Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen lautet der Titel eines von Albert Biesinger, Johannes Gather, Matthias Gronover und Aggi Kemmler im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3035-8) herausgegebenen Buches. Im abschließenden Beitrag „Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen wohin? Neue Wege für bekenntnis- und kompetenzorientiertes Unterrichten“ führt Matthias Gronover aus: „Der Religionsunterricht an der Berufsschule steht unter Druck. Seine legitimatorische Grundlage im Grundgesetz verlangt eine klare strukturelle Bekenntnisorientierung, seine Befürworterinnen und Befürworter in Wirtschaft und Gesellschaft heben besonders seine Funktion als Wertevermittler hervor und seine religionspädagogische Herausforderung besteht in der hohen religiösen Heterogenität, der er gerecht werden muss. Zwischen religiöser Bildung und ihrer Funktionalisierung in Richtung Wertevermittlung verfolgt dieser Unterricht auf einem schmalen Grat sein Ziel, die Frage nach Gott wach zu halten und seinen Schülern ein religiöses Bekenntnis zu

ermöglichen. In allen drei genannten Begründungszusammenhängen – rechtlich, gesellschaftlich und religionspädagogisch – spielt Kompetenzorientierung als Leitperspektive des Unterrichtens nach PISA eine tragende Rolle. Sie ist es vor allem, die Religionsunterricht an der Berufsschule dringend notwendig macht. ‚Umfassende Handlungsfähigkeit‘, wie sie vom Berufsbildungsgesetz perspektivisch vorgegeben wird, ist nur wirklich umfassend, wo die Akteure ihre Handlungen auch von der Seite anschauen können. Und gerade das zeichnet kompetenzorientierten Religionsunterricht aus: In ihm wird das religionspädagogische Handeln (im Sinne des Deutens, Darstellens, Urteilens, Sprechens und Gestaltens) typischerweise selbst zum Thema, werden gemeinsame Erlebnisse und Arbeitsprozesse nochmals gewendet und unter dem Aspekt beleuchtet, was wäre, wenn Gott dabei im Spiel gewesen ist. In letzter Zeit mehren sich die Überlegungen zur Zukunft des Religionsunterrichts. Der RUabS könnte hier für andere Schularten wegweisend sein, wenn es ihm gelingt, seine Erfahrungen mit dem Unterricht in heterogenen Lerngruppen religionsdidaktisch so zu strukturieren, dass konfessionelle Perspektivität und Kompetenzorientierung gelingend aufeinander bezogen bleiben.“ (107).

Peter Kliemann hat in Zusammenarbeit mit Wolfgang Kasper im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4394-4) ein kleines Büchlein mit dem Titel **Curriculum: Wohin führt der Weg?** verfasst, in dem er aus der Perspektive gymnasialer Lehrerbildung Anmerkungen zur Bildungsplanarbeit im Fach Evangelische Religionslehre macht. In seinen Vorüberlegungen schreibt der Autor: „Die Qualität von Unterricht, auch von Religionsunterricht, wird nicht allein durch Bildungspläne bestimmt. Ebenso wichtig und vermutlich von wesentlich stärkerer Wirkung sind u.a. der Umfang und die Qualität der Lehrerbildung, die Qualität der vorliegenden Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, die Qualität und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen sowie die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen ein Fach unterrichtet wird. Dennoch führt das häufig kolportierte Lehrervotum, es sei doch gleichgültig, nach welchem Bildungsplan man nicht unterrichte, in die Irre. Gerade Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger erwarten von Bildungsplänen zu Recht Orientierung und Hilfe bei der Unterrichtsplanung, und sie müssen in Prüfungen auch nachweisen, dass sie den jeweils geltenden curricularen Vorgaben gerecht werden. Auch sonst dokumentieren Bildungspläne neben zahlreichen anderen Funktionen, die sie sinnvollerweise haben könnten, zumindest die offizielle konzeptionelle Ausrichtung eines Faches. Dies dürfte nicht zuletzt für das immer wieder umstrittene Fach Religionslehre im Gespräch mit Eltern, Schulverwaltungen sowie Kolleginnen und Kollegen anderer Schulfächer von besonderer Bedeutung sein. Die folgenden Überlegungen zur Bildungsplanarbeit im Fach Evangelische Religionslehre gliedern sich in drei Kapitel: 1. Einen kurzen Überblick über die Geschichte der Bildungsplanarbeit im Fach Evangelische Religionslehre am Beispiel des gymnasialen Curriculums in Baden-Württemberg. 2. Beobachtungen zu den aktuellen Bemühungen, einen praxistauglichen kompetenzorientierten Bildungsplan zu erstellen. 3. Perspektiven und Desiderate für die zukünftige Bildungsplanarbeit im Fach Evangelische Religionslehre.“ (5).

Bilderbuchstunden lautet der Titel des von Mirjam Zimmermann und Christian Butt im V&R Verlag (ISBN 3-525-70220-8) veröffentlichten Bandes, der Bilderbücher für religiöse Bildungsprozesse in Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe fruchtbar machen möchte. In ihrer Einführung schreiben die VerfasserInnen: „Eine Bilderbuchstunde ist für uns nicht (nur) die mit sehr gut

bestandene Examenslehrprobe, sondern eine Unterrichtsstunde, in der die Klasse den Gong überhört, weil sie so begeistert über das Thema des Bilderbuches spricht; in der man in den Augen der Kinder die Betroffenheit, das Interesse und die Faszination erkennt und davon selbst angespornt wird; in der die Kinder bzw. Jugendlichen fasziniert mit leuchtenden Augen auf den Ausgang der Bilderbuchgeschichte warten und man eine Stecknadel fallen hören könnte; in der einige Schülerinnen und Schüler noch im Gespräch zum Stundenthema verweilen und dabei ihr Essen vergessen, obwohl der Lehrer schon den Raum verlässt; in der die Bilder des vorgestellten Bilderbuches in der Pause noch einmal ganz genau angeschaut werden müssen. Solche Momente gehören zu Bilderbuchstunden dazu, jeder Lehrende kennt diese Flow-Erlebnisse für sich selbst und seine Klasse. Für uns waren Bilderbücher immer wieder Medien für solche Bilderbuchstunden. Das stand am Anfang der Planungen, ein solches Buch zu schreiben. Bilderbücher faszinieren, sprechen alle Altersgruppen an, auch und gerade in unserem visuellen Zeitalter, und haben ein großes pädagogisches Potenzial. Sicher, nicht jede Gesprächsrunde oder Unterrichtsstunde mit einem Bilderbuch wird automatisch eine ‚Bilderbuch-Stunde‘ und doch beeindruckt Bilderbücher sowohl Kinder als auch Jugendliche und Erwachsene und bieten so Anlass zu vielerlei Auseinandersetzungen mit ihnen. Durch das breite Themenspektrum, das Bilderbücher mittlerweile abdecken, kann man auch zu äußerst schwierigen Fragen mit ihnen arbeiten. Gerade zu Bereichen wie Gott, Sinn des Lebens, Krankheit, Behinderung, Tod oder auch Krieg und Flucht bieten Bilderbücher einen verdichteten und sensiblen Zugang, der lange Lektürepräsen oder ermüdende Materialbearbeitung ersetzen kann. Dieses Buch möchte Mut machen, die Vielfalt der Bilderbücher zu nutzen und in Kindergärten, Schulen und auch Gemeinden einzusetzen. Die Beschäftigung mit Bilderbüchern beschränkt sich nicht nur auf die Arbeit mit kleinen Kindern, auch wenn dies immer noch der klassische Bereich ist und sie hier eine Fülle von Aufgaben leisten. Über dieses Alter hinaus kann man Bilderbücher mit Gewinn auch bei älteren Kindern und Jugendlichen in der Sekundarstufe, im Konfirmandenunterricht oder in der Erwachsenenbildung einsetzen und dabei fruchtbare Gespräche, kreative Prozesse und erstaunliche Aktionen initiieren. Dazu möchte das Buch mit den unterschiedlichen Teilen beitragen.“ (13f.). Das anregende Buch ist wie folgt aufgebaut: „Zunächst gibt es im *ersten Teil* einen bewusst kurz gehaltenen, nichtsdestotrotz aber informativen Überblick und eine fachliche Einführung, die auch praktische Hinweise zur Arbeit mit Bilderbüchern enthält. Das umfangreiche 9. Kapitel bietet umfassende Beispiele und Anregungen quer durch alle Altersgruppen und belegt damit die Aussage, dass Bilderbücher sich nicht nur an eine bestimmte jüngere Adressatengruppe richten. Im *zweiten Teil* werden thematisch gruppiert fast 100 Bilderbücher zu unterschiedlichen Bereichen, mit didaktisch-methodischen Hinweisen versehen, vorgestellt. Dabei wurden sowohl Klassiker als auch erst kürzlich erschienene Bücher ausgewählt. Unsere Erfahrung ist, dass gute Bilderbücher nicht alt werden und sich die Arbeit mit ihnen immer (noch) lohnt.“ (14). In der Tat bietet das Buch eine wahre Schatzkiste!

Eine wertvolle Schatztruhe stellt auch die im Verlag V&R unipress (ISBN 3-8471-0475-9) erschienene zweibändige Paderborner Habilitationsschrift **Bild-Konzeptionen in Bilder- und Kinderbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart** von Marion Keuchen dar, die phänomenologisch den Bildbestand in historischen Kinderbibeln untersucht. In ihrer Einleitung schreibt die Autorin: „Meine Beobachtungen sind an konkreten

historischen Quellen festgemacht. Die Frage nach Angemessenheit der einzelnen Bild-Konzeptionen ist bei diesem Vorgehen für mich irrelevant. Meine Vorgehensweise ist deskriptiv: Vereinfacht gesagt werden hier in einem ersten Schritt Phänomene wahrgenommen und in einem zweiten Schritt die beobachteten Phänomene zu kategorisieren versucht. Ich analysiere Bild-Konzeptionen, die auf höchst unterschiedliche Weise ihr Potenzial entfalten. Dabei fasse ich unter Bild-Konzeptionen Phänomene wie Rahmen, Einzelmotive/ Vignetten und auch Hinzufügungen nicht-biblischer Details. Die Konzeption des Rahmens umrahmt zunächst ein Bild und damit ein Geschehen und kann bei Wiederaufnahme desselben oder eines ähnlichen Rahmens innerhalb eines Werkes auch Verbindungen zwischen einzelnen Geschichten erzielen. Die Konzeption der Einzelmotive und Vignetten konzentriert sich auf einen Gegenstand und verdeutlicht diesen noch einmal besonders. Nicht-biblische Details in einem Bild bringen weitere Aspekte in biblische Geschichten hinein. Mein deskriptives Vorgehen basiert nicht auf einer theoretischen Systematik, sondern ist phänomenologisch angelegt, einzelne Phänomene werden wahrgenommen und zu kategorisieren versucht.“ (29) Sodann schildert die Verfasserin, wie sie zum Aufgreifen bestimmter Strukturelemente von Bild-Konzeptionen gekommen ist: „Beim Betrachten einzelner Bibeln fielen mir einzelne Konzeptionen sofort ins Auge. Hier ergibt sich methodisch eine Grenze, insofern ich nur solche Werke für eine genauere Analyse ausgewählt habe, in denen auch die von mir wahrgenommenen Bild-Konzeptionen auftreten. Diese Grenze tritt aber bei jedem deskriptiven Vorgehen auf. Beim Betrachten der Werke zeigte sich nun, dass die Konzeptionen in diesen auch zu finden waren, und zwar sowohl in Vergangenheit als in Gegenwart. Die These meiner Arbeit lautet daher, dass es zeitübergreifende Konzeptionen von Bildern gibt, die sich als Analyse- und Beschreibungsinstrumente in der Produktion, dem Einsatz und der Bewertung gegenwärtiger und zukünftiger Kinderbibelbilder als hilfreich erweisen können. In einem Werk gilt es, zunächst zwischen Bild-Konzeptionen zu unterscheiden, die sich durch das ganze Werk ziehen, und solchen, die nur auf einzelnen Illustrationen zur Anwendung kommen. Dabei ist die Trennlinie unscharf, da sich auch Bild-Konzeptionen, die sich auf ein ganzes Werk beziehen können, hypothetisch in nur einer Illustration wiederfinden lassen könnten. Außerdem greife ich nur einige Bild-Konzeptionen auf und vernachlässige andere. Meist durchgehende und sehr auffällige Komponenten sind z. B. die Farbwahl und die Malweise. Beide sind aber nicht Teil meiner Untersuchungen, da Farbigkeit und gar Wiedergabe unterschiedlicher Malweisen in erster Linie von den technischen Möglichkeiten, insbesondere von der sich immer weiter entwickelnden Drucktechnik abhängig sind und von daher die Beschränkung häufig keine konzeptionelle Beschränkung war. Aus technischen und finanziellen Gründen konnten historische Werke oft keine Farben zum Einsatz bringen. Bis in die 1940er Jahre noch sind die meisten biblischen Geschichten mit schwarzweißen Umrisszeichnungen illustriert, ‚was auch auf die verbilligte Illustrationstechnik zurückzuführen ist‘. Daher schränke ich diesen Bereich darauf ein, dass ich die Bildgestaltung der Collage oder Montage untersuche. Deren Einsatz ist nicht an Farbigkeit gebunden. Als eine Illustrationstechnik bezieht sich diese Bild-Konzeption in der *Regel* auf ein ganzes Werk wie auch die Bildkonzeptionen Rahmungen und Einzelmotive oder Vignetten. In den drei Bild-Kompositionen (Rahmen, Einzelmotive/ Vignetten, Collagen/ Montagen) lassen sich deutliche Unterschiede und Besonderheiten innerhalb der Werke finden. Ich mache diese Bild-Konzeptionen zum Teil meiner Untersuchungen. Bei einer Analyse der Einzelillustration ist die jeweilige Wahl der Perspektive aussagekräftig. Die

Perspektivwahl in den von mir ausgewählten historischen Werken zu betrachten, ist aber nicht sehr ergiebig, da es wenig auffallende Unterschiede gibt. Anders ist das bei den von mir herangezogenen modernen Werken, in denen verschiedene Perspektiven deutlich zum Einsatz kommen. Hier zeigen sich Grenzen meines Ansatzes, Phänomene in historischen Kinder- und Bilderbibeln in solchen der Gegenwart wiederzuentdecken. Anders ist das bei der Bild-Konzeption Pluriszenität. Die Anordnung verschiedener Szene innerhalb eines Bildes kommt öfter vor und weist über Jahrhunderte hinweg interessante Details auf. Ein weiteres auffälliges Element, das sich in allen Jahrhunderten findet, ist die Hinzufügung von Unterschiedlichem, das in der biblischen Perikope nicht erwähnt wird. Diese Hinzufügungen können sich zum einen auf Erläuterungen zum Bild beziehen, wie z. B. ergänzende Schrift und Zahlen im Bild. Zum anderen können auch weitere Details ergänzt werden, die nicht im biblischen Text stehen. Aufgrund dieser Überlegungen untersuche ich folgende sechs Bild-Konzeptionen in meinen Werken: Auf das ganze Werk bezogene Bild-Konzeptionen: Rahmen – Einzelmotive und Vignetten – Collagen und Montagen. Auf das Einzelbild bezogene Bild-Konzeptionen: Pluriszenität – Schrift und Zahl im Bild – Hinzufügung nicht-biblischer Elemente. Um auf solche spezifische Konzeptionen überhaupt aufmerksam zu werden, bietet sich ein historischer Längsschnitt an, der unter der Frage steht, ob sich Kinderbibelbild-Konzeptionen mit der Zeit verändert haben und ob man bestimmten historischen Zeitspannen spezifische Bildkonzeptionen zuweisen kann. Illustrationen in Kinderbibeln sind schwerpunktmäßig didaktische Illustrationen, die zumindest als eine ihrer Funktionen auf eine Vermittlung biblischer Inhalte zielen. Bilderbibeln für vornehmlich Erwachsene werden meist nicht mit diesem explizit didaktischen Hintergrund konzipiert. Künstlerische Aspekte spielen eine größere Rolle. Weisen solche Bilder in Bilderbibeln aufgrund ihrer fehlenden ausdrücklichen didaktischen Funktion andere Bild-Konzeptionen auf als die der Kinderbibelillustrationen? Dazu müssen historische Bilderbibeln mit Kinderbibeln verglichen werden, die zur annähernd selben Zeit im Umlauf waren. Bei der Wahrnehmung von Bild-Konzeptionen, die sich an ein jeweils anderes Zielpublikum richten, sollen bestehende Konzeptionen hinterfragt werden. Religionspädagogisch ist darüber nachzudenken, wie die wahrgenommenen Bildkonzeptionen die gegenwärtigen und zu künftigen Kinderbibelillustrationen bei ihrer Produktion, Bewertung und ihrem Einsatz unterstützen können. Buchillustrationen werden oftmals als sog. ‚Gebrauchskunst‘ bewertet, der biographische Entstehungshintergrund der Illustrierenden rückt in den Hintergrund. Solche biographischen Ansätze werden eher der sog. ‚freien‘ Kunst und seltener der angewandten Kunst zugebilligt. Illustrationen in Bilderbüchern und spezieller in Kinderbibeln waren und sind aber eingebettet in das ästhetische und soziokulturelle Umfeld. Daher unterstützen Analysen der biographischen und der historischen Umstände der Illustrierenden das Verständnis der Illustrationen. Ein biographischer Ansatz unterstützt außerdem die Bedeutung der Kinderbibeln und Buchillustrationen als künstlerisches Werk.“ (29ff.).

Im Mittelpunkt der im Verlag V&R unipress (ISBN 3-8471-0439-1) veröffentlichten Braunschweiger Dissertation **Das Herrenmahl essen (1 Kor 11,20)** steht die exegetisch-religionsgeschichtliche Untersuchung und das religionspädagogische Bedenken des frühchristlichen Herrenmahlverständnisses. Die dreiteilige Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit zu der Thematisierung religionsgeschichtlicher Perspektiven im Religionsunterricht lautet: „Inwiefern werden religionsgeschichtliche Perspektiven im gegenwärtigen Religionsunterricht

berücksichtigt? Wie werden das Abendmahl und die Eucharistie didaktisch aufbereitet und inwiefern werden sie in aktuellen religionspädagogischen Konzeptionen bedacht? Spielt dabei ihr religionsgeschichtlicher Hintergrund eine Rolle? Diese Fragen erfahren im ersten Kapitel Berücksichtigung, mit dem Ziel die derzeitige religionspädagogische Ausgangslage zum Thema zu bestimmen. Hierfür soll anhand einer Untersuchung der aktuellen Kerncurricula, Schul- und Lehrerhandbücher eruiert werden, inwiefern religionsgeschichtliche Lehrinhalte, das Abendmahl sowie dessen religionsgeschichtlicher Hintergrund im gegenwärtigen evangelischen und die Eucharistie im katholischen Religionsunterricht aufbereitet werden und welche fachwissenschaftliche Darstellung von den Lehrerhandbüchern zu diesem Thema vertreten wird. Mit diesem Blick werden außerdem die aktuellen religionspädagogischen Konzepte analysiert. Ausgehend von der übergeordneten Idee dieser Arbeit, dass sich durch die Verzahnung von Religionspädagogik und Fachwissenschaft gegenseitige Bereicherung herbeiführen lässt, gilt als Grundlage für die sich anknüpfenden religionspädagogischen Konkretisierungen im zweiten Kapitel aus exegetischer, also bewusst lehrtraditionellunabhängiger, Sicht sich mit dem frühchristlichen Verständnis, der Begehung und religionsgeschichtlichen Bestimmung des Herrenmahls zu beschäftigen. Die fachwissenschaftliche Analyse wird von folgenden Leitfragen bestimmt: Wie stellen die ältesten Herrenmahlüberlieferungen die christliche Mahlfeier dar? Welche Deutungsmotive sind für diese Mahlfeier kennzeichnend? Inwiefern lassen sich in der antiken Mahlmitwelt Analogien und Differenzen zum speziell christlichen Mahlkonzept ausmachen und wie ist das Herrenmahl von daher religionsgeschichtlich zu bestimmen? Der Reiz religionsgeschichtlicher Auseinandersetzungen wird mit Blick auf die Entstehungssituation des Christentums deutlich: Aus dem antik-hellenistischen Judentum und im Kontext polytheistischer Kulte hat sich die christliche Religion in Auseinandersetzung und Abgrenzung mit dieser Mitwelt entwickelt. Ihre grundlegenden Vorstellungen sind nicht im luftleeren Raum entstanden, sondern gründen auf Erfahrungen mit Gott, Jesus Christus und dem göttlichen Geist – wie auch auf dem Einfluss anderer religiöser und kultureller Vorstellungen und Praktiken. In diesem grundlegenden Miteinander, aber auch der vollzogenen Abgrenzung, zeigen sich mögliche Chancen für religiöses Lernen: Von Beginn an setzt sich das Christentum mit anderen Religionen auseinander. Von daher wird die vorliegende Arbeit durch folgenden Grundgedanken begleitet: ‚Man kann sich oder seine Religion nicht wirklich kennen, wenn man nicht andere kennt.‘ Die Erarbeitungen der ersten beiden Kapitel sollen im dritten Kapitel darin münden, Anregungen zu schaffen und bisher nicht bedachte Möglichkeiten der unterrichtlichen Thematisierung des religionsgeschichtlichen Hintergrundes der Herrenmahltradition aufzeigen zu können. Dies geschieht in doppelter Hinsicht: Zunächst werden an die gegenwärtigen Aufbereitungen anknüpfend Umsetzungsmöglichkeiten in Hinblick auf die Lernenden entwickelt und anschließend die Perspektive des Lehrenden berücksichtigt, um schließlich zu reflektieren, welche Chancen und Grenzen sich mit der religionsgeschichtlichen Perspektive des Herrenmahls im Religionsunterricht verbinden. Leiten sollen dabei folgende Fragen: Welche bisher nicht bedachten Aspekte erfahren durch den Einbezug der religionsgeschichtlichen Bestimmung der christlichen Mahlfeier in der religionspädagogischen Praxis Berücksichtigung? Inwieweit stellen fachwissenschaftliche Erkenntnisse eine Bereicherung der Religionspädagogik dar? Welche Konsequenzen ergeben sich für die religiöse und lehrtraditionelle Reflexion auf Seiten der Lehrperson?“ (15f.). Die Untersuchung lädt ReligionspädagogInnen ein, aktuelle exegetische Diskussionen sowie deren

Erkenntnisse wahr- und ernstzunehmen und für einen kreativen Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

3. Interreligiöse Bildung

Wertvolle Perspektiven zukunftsreichen interreligiösen Lernens enthält das von Rita Burrichter, Georg Langenhorst und Klaus von Stosch im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-78259-5) herausgegebene innovative Buch **Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik**, das der Frage nachgeht, wie sich Religionen wirklich begegnen können, auch über die gemeinsame Besinnung auf die Förderung von Frieden und Gerechtigkeit hinaus: „Wie können sie voneinander und miteinander lernen und aus einer apologetisch-abgrenzenden zu einer dialogisch-kooperativen Haltung finden? Die Komparative Theologie, seit 30 Jahren in den angloamerikanischen Ländern konzipiert, seit 15 Jahren auch im deutschen Sprachraum mehr und mehr diskutiert, hat zur Beantwortung dieser grundlegenden Fragen eigene Wege entwickelt. Diese Ansätze wurden bislang in der Religionspädagogik zwar vereinzelt durchaus zur Kenntnis genommen, aber noch nicht systematisch und konzeptionell für die Theorien interreligiösen Lernens oder die Didaktik der Begegnung mit den Weltreligionen im Religionsunterricht fruchtbar gemacht. Hier möchten die Beiträge des vorliegenden Bandes Akzente setzen: Welche Impulse gehen aus von der Komparativen Theologie für eine interreligiös ausgerichtete Religionspädagogik und Religionsdidaktik? Aber auch umgekehrt: Welche Rückfragen stellen sich von Seiten der Religionspädagogik und Religionsdidaktik an die Erfahrungen und Theorien der Komparativen Theologie? Diese korrelative Doppelfrage prägt den vorliegenden Band. Zu Wort kommen in ihm namhafte Vertreterinnen und Vertreter der Religionspädagogik und Fachdidaktik, die Anknüpfungsmöglichkeiten an die Komparative Theologie sondieren und in ein kritisch-konstruktives Gespräch mit ihr einsteigen.“ (10) In ihrer Einleitung skizzieren die Herausgebenden den Aufbau des lesenswerten Bandes: „Eröffnet wird der vorliegende Band durch einen Beitrag des Paderborner Religionspädagogen *Jan Woppowa*, der programmatisch nach der Transferierbarkeit Komparativer Theologie in die Fachdidaktik fragt und eine Reihe von gemeinsamen Anliegen zwischen beiden aufzeigt. Ausgehend von der jüngsten Unterrichtsforschung stellt er zugleich grundlegende Anfragen, die die Zukunft des Religionsunterrichts insgesamt betreffen und deutet an, wie sich diese im Gespräch mit der Komparativen Theologie angehen lassen. Nach dieser ersten Verhältnisbestimmung im Blick auf die Fachdidaktik folgen drei Verhältnisbestimmungen zwischen Komparativer Theologie und bestimmten Konzeptionen der Religionspädagogik. Zunächst bringt *Clauß Peter Sajak* die Komparative Theologie mit der dialogischen Religionsdidaktik ins Gespräch. Danach untersucht *Manfred Riegger* Anknüpfungspunkte für eine religionspädagogische Ethnografie, bevor *Reinhold Boschki* die Aufgabe übernimmt, die besondere Rolle des Judentums für christliche Religionspädagogik zu explizieren. Abgeschlossen wird der erste Teil des Bandes durch den Beitrag des Augsburger Religionspädagogen und Mitherausgebers *Georg Langenhorst*, der eine programmatische Verhältnisbestimmung von Komparativer Theologie und Religionspädagogik mit kritischen Anfragen an Gestalt und Vorhaben Komparativer Theologie verbindet. Im zweiten Kapitel dieses Bandes geht es darum, konkrete Perspektiven für den Religionsunterricht aus dem Gespräch mit der Komparativen Theologie abzuleiten. Eröffnet wird dieser Teil durch den programmatischen Beitrag von *Monika Tautz und Stefan Altmeyer*, die im

Gespräch mit der Komparativen Theologie ‚Anerkennung‘ als Schlüsselkategorie religiöser Bildung im Allgemeinen und des interreligiösen Lernens im Besonderen zu profilieren versuchen. Gefolgt wird dieser Beitrag von der Grundsatzreflexion der Paderborner Mitherausgeberin und Religionspädagogin *Rita Burrichter* zur Bedeutung des Konfessorischen im schulpädagogischen Kontext angesichts einer immer stetig zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft. Von dieser Problemstellung gehen auch *Kathrin Kürzinger* und *Elisabeth Naurath* aus und fragen konkret danach, was das Konzept eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und Komparative Theologie wechselseitig voneinander lernen können. Abgerundet wird der zweite Teil dieses Bandes durch einen Beitrag von *Katja Boehme*, die den Ansatz der Komparativen Theologie mit dem religionspädagogischen Konzept der kooperierenden Fächergruppe ins Gespräch bringt. Der dritte Teil des vorliegenden Bandes sondiert religionspädagogische Kooperationserfahrungen und -möglichkeiten insbesondere im Blick auf das muslimisch-christliche Gespräch. Nach einer allgemeinen Rekapitulation der letzten Jahrzehnte religionspädagogischer Arbeit auf diesem Feld durch *Stephan Leimgruber* stellen *Werner Haußmann* und *Frank van der Velden* jeweils ihre Lernerfahrungen in Erlangen-Nürnberg und Kairo dar. *Rabeya Müller* verwendet ihre Erfahrungen als muslimische Autorin von Unterrichtswerken, um sich ebenfalls mit dem komparativ theologischen Anliegen auseinander zu setzen. Schließlich bieten *Lothar Kuld* aus christlicher und *Tuba Isik* aus muslimischer Sicht Überlegungen zum Verhältnis von Bibel- und Korandidaktik, wobei Tuba Isik einige positive Rezeptionsmöglichkeiten Komparativer Theologie aus muslimischer Sicht aufzeigt. Ausnahmslos alle Beiträge dieses Bandes zeichnen sich durch ein intensives Gespräch mit den Anliegen Komparativer Theologie aus, wie sie insbesondere von dem Paderborner Fundamentaltheologen *Klaus von Stosch*, Mitherausgeber des Bandes, in die deutschsprachige Diskussion eingeführt wurden. Von daher liegt es nahe, dass er zum Abschluss dieses Bandes auf die versammelten religionspädagogischen Anfragen und Kritikpunkte repliziert und auf diese Weise aus komparativ theologischer Sicht das Verhältnis zur Religionspädagogik bestimmt.“ (10ff.)

Georg Langenhorst stellt in seinem im Herder Verlag (ISBN 3-451-31592-3) veröffentlichten umfangreichen Buch **Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam** ein äußerst interessantes Konzept vor. Folgende Fragen strukturieren das empfehlenswerte Buch: „Was soll das sein, ein *trialogisches Lernen*? Wie konturiert sich eine *trialogische Religionspädagogik* als reflexive Begleitwissenschaft von Prozessen des interreligiösen Lernens *zwischen* Juden, Christen und Muslimen sowie *angesichts* von Judentum, Christentum und Islam? Was verbindet sie mit anderen Ansätzen interreligiösen Lernens, wo gewinnt sie ihr eigenes Profil – im theoretischen Diskurs, in den unterschiedlichen Praxisfeldern vor Ort?“ (20) Der Verfasser schreibt in seiner Hinführung: „Je intensiver die Einarbeitung in das Thema voranschritt, umso mehr wurde dabei deutlich: Ein solches Unternehmen lässt sich nicht standortfrei betreiben. Wie interreligiöses Lernen allgemein, lebt der Dialog von klarer, transparent vorgegebener *Positionierung*. Von einer (vermeintlichen) Metaperspektive aus oder aus (vorgeblich) objektiver Distanz lässt sich ein solcher Entwurf nicht konzipieren. Deshalb sei von vornherein klargestellt: Die hier vorgelegte Version einer trialogischen Religionspädagogik entstammt erstens einer *christlichen Sicht*, die sich freilich darum bemüht, den Dialogpartnern Judentum und Islam gerecht zu werden und soweit wie möglich ihre Traditionen und Positionen mit

aufzunehmen, zu bedenken und fruchtbar werden zu lassen. Zweitens aber entwickelt sie dabei eine explizit *katholische Perspektive*, erneut im Versuch, evangelische Optionen und Stimmen dem Eigenverständnis nach mit aufzugreifen. Diese Beheimatung, diese Sichtweise wird sich immer wieder zeigen. Gerade deshalb ist eine transparente Benennung der Position so wichtig. Zugleich ergibt sich daraus die Einladung und Aufforderung zum Diskurs, zu Anknüpfung und Widerspruch, zur Konzeption von authentischen Bausteinen und Entwürfen einer dialogischen Religionspädagogik aus evangelischer, jüdischer und muslimischer Sicht. Zunächst geht es in dieser dialogischen Pionierstudie darum, den Stand des gegenwärtigen interreligiösen Lernfeldes auszuloten: Welche Begriffe und Ansätze haben sich etabliert? Wie tauglich erscheinen sie im Licht einer differenzierten Prüfung? Welche Reichweite zielen sie an? Wie bestimmen sie praktische Lernprozesse vor Ort? Vor dem damit entworfenen Spektrum geht es im folgenden Schritt darum, Profil, Programm und Reichweite des dialogischen Lernens und der dialogischen Religionspädagogik zu skizzieren. Dann ändern sich Stil, Ebene und Perspektive der Ausführungen: Der Blick auf einerseits zentrale, andererseits exemplarische Praxisfelder soll veranschaulichen, welcher religionspädagogische Gewinn durch eine Beachtung des Prinzips dialogischer Sensibilität möglich wird.“ (20f.)

Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren lautet der Titel des von Katja Boehme im Mattes Verlag Heidelberg erschienenen lesenswerten Studienbuches. Zum Inhalt des Buches schreibt die Herausgeberin: „Nun ist der gewaltsame Tod aus religiösen Motiven zu einem gesellschaftlichen Thema geworden. Umso mehr sind die Religionen herausgefordert, Stellung zum Tod und zu ihrer über ihn hinausweisenden Hoffnung zu beziehen, die das Leben lebenswert macht. Alle hier vorgestellten Religionen, das Judentum, das katholische und evangelische Christentum und der Islam sind von der Hoffnung getragen, dass mit dem Tod nicht alles zu Ende ist. Alle beziehen sich auf Jahrhunderte alte schriftliche Traditionen ihrer Religionsgemeinschaften, die – wie alle Verfasserinnen und Verfasser dieses Bandes betonen – nur in Bildern und Metaphern das zum Ausdruck bringen können, was ein vollendetes Leben nach dem Tod bedeuten könnte. Der eschatologische Vorbehalt, unter welchem jedwede theologische bzw. philosophische Reflexionen über eine Hoffnung nach dem Tod steht, verbietet eine wortwörtliche Auslegung. Eine solche ist, wie vor allem die Autoren des islamischen Beitrags, *Abdel-Hakim Ourghi* und *Bernd Feininger*, hervorheben, eine Fehldeutung und unzulässige Manipulation der Leser. Entsprechend der Chronologie, in der die Religionen in die Menschheitsgeschichte traten, beginnt der Band mit dem jüdischen Beitrag von *Daniel Krochmalnik*. Schon Moses Maimonides kritisierte an einer sinnlichbuchstäblichen Auslegung, dass diese die radikale Andersartigkeit einer zukünftigen Welt verkennt und somit das Jenseits auf das Diesseits reduziert. Mit Maimonides unterstreicht Daniel Krochmalnik die Notwendigkeit einer doppelten zweidimensionalen Eschatologie, in welcher sowohl die Transzendenz als auch die Immanenz für das individuelle und das kollektive Heil gleichermaßen wertgeschätzt wird, ‚damit der Mensch nicht dem Heil der Menschheit und die Menschheit nicht dem Seelenheil des einzelnen Menschen geopfert wird.‘ Aus katholisch-theologischer Perspektive entwickelt *Julia Knop* die Bedeutung der Begegnung mit Jesus Christus, mit dessen Tod und Auferstehung der christliche Glaube auf die Menschheitsfrage letztlich nicht mit einer Lehre antwortet, sondern eine Person bekennt. Nicht mehr die bildhaft und oft drastisch dargestellten ‚letzten Dinge‘ – Tod und Auferstehung, Gericht, Himmel und Hölle – prägen die

gegenwärtige katholische Eschatologie, sondern das personale Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch, das durch Jesus Christus eröffnet wurde. Die Identität des Menschen als Einheit von Leib und Seele ist daher für die christliche Auferstehungshoffnung zentral – Eschatologie erweist sich somit im letzten als Anthropologie. In evangelisch-theologischer Perspektive gilt, wie *Dorothee Schlenke* in ihrem Beitrag entfaltet, dass eschatologische Aussagen über ‚Letztes‘ (Ende/ Zukunft) und ‚Letztgültiges‘ (Ziel/Vollendung) als Implikationen des reformatorischen Rechtfertigungsglaubens zu entwickeln sind: Die Gewissheit der letztgültigen, auch den Tod transzendierenden Bestimmung von Mensch und Welt zum Heil wird dem als Sünder begriffenen Menschen im Rechtfertigungsgeschehen nur schlechthin passiv (*sola gratia*), allein im Glauben (*sola fide*) an Christus (*solus Christus*) durch das Wort des Evangeliums (*solo verbo*) zuteil. So ist christliche Existenz grundlegend eschatologische Existenz im Glauben. Die Vorstellungen über ein Leben nach dem Tod im sunnitischen Islam werden in zwei Schritten von *Abdel-Hakim Ourghi* und *Bernd Feininger* entfaltet: In einem ersten, exegetischen Teil unterscheidet Ourghi innerhalb des Korans verschiedene ‚Offenbarungsperioden‘: die frühe Periode in Mekka, eine zweite und dritte mekkanische Periode (610-622 n. Chr.) und die Offenbarungsperiode in Medina (622-632 n. Chr.). Dass sich diese Offenbarungsperioden auch darin als unterschiedlich erweisen, dass sie denselben Begriffen unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben, zeigt Ourghi an mehreren Beispielen auf. Auch hebt er mehrfach hervor, dass es sich um eine Bildsprache handelt und dass in verschiedenen Suren des Koran das Rätsel des Todes schöpfungstheologisch beantwortet wird. Eine lineare Textauslegung, die sogar schlimmstenfalls zur Rechtfertigung von Selbstmordattentaten missbraucht werden kann, wird von den beiden Verfassern mit Nachdruck verurteilt. Dass es im Gespräch zwischen Christen und Muslimen durchaus Reibungspunkte gibt, die dringend der gegenseitigen Erläuterung bedürfen, wird von Bernd Feininger im zweiten Teil des Beitrags ausgeführt. Feininger weist schließlich auf die Bedeutung der ästhetischen Ausdrucksformen islamischer Kultur hin, der es vielfach gelingt, Materie im Sinne einer ‚Ästhetik der Ewigkeit‘ transparent zu machen. Immanuel Kants berühmte Frage ‚Was darf ich hoffen?‘ rechtfertigt die Aufnahme der Philosophie in das Gespräch der Religionen zur eschatologischen Frage. Jedoch geht es der Philosophie – so hebt *Hans-Bernhard Petermann* in seinem Beitrag hervor – keineswegs darum, eine Antwort zu geben, sondern metakritisch zu prüfen, wonach, wie und warum mit der Frage nach einer ‚Hoffnung über den Tod hinaus‘ gefragt wird. In diesem Sinne geht Hans-Bernhard Petermann philosophiegeschichtliche, geschichtsphilosophische, säkular-eschatologische, und sogar die eine Eschatologie negierenden Ansätze kritisch prüfend durch, um zum Ende wieder zu Kant zurückzukommen und mit ihm die Bedeutung der eschatologischen Frage für die Philosophie herauszustellen. In einem weiteren Beitrag expliziert Hans-Bernhard Petermann die Tiefendimension eschatologischer Aussageintentionen anhand des 11. Kapitels des Johannesevangeliums, die er mit einem Bild von Caravaggio in ein interessantes Gespräch bringt, das viele (hoch-)schuldidaktische Impulse bereit hält.“ (9ff.).

Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger sind die Herausgeber des im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-3259-8) veröffentlichten Bandes **Kulturell und religiös sensibel? Interreligiöse und interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich**. Er enthält zunächst eine Analyse von Lehr- und Ausbildungsplänen bzw. -ordnungen für ausgewählte Bundesländer. „In einem weiteren Schritt wird von explorativen Interviews sowie von einer Online-Umfrage

mit Expertinnen und Experten berichtet. Drittens kommen solche Experten und Expertinnen aus der Praxis selbst in eigenen Beiträgen zu Wort und berichten aus ihrer Praxis in der Ausbildung für den Elementarbereich. Auch wenn sich daraus naturgemäß kein in sich geschlossenes Bild ergibt, wird doch deutlich, dass die auf interreligiöse Bildung bezogene Ausbildung für den Elementarbereich inzwischen zum Teil zwar stark beachtet und in ihrer wachsenden Bedeutung wahrgenommen wird, dass eine, entsprechende Ausbildung aber keineswegs als allgemein gesichert gelten kann. Vieles befindet sich offenbar noch in einem Anfangsstadium oder wird nur punktuell und ansatzweise umgesetzt. In dieser Hinsicht will der vorliegende Band weitere Diskussionen und vor allem auch Ansätze in der Ausbildungspraxis anregen und ermutigen. In der Frage nach interreligiöser und interkultureller Kompetenz verbinden sich die Perspektiven verschiedener Religionen und verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, und beides in einem internationalen Horizont. Der vorliegende Band enthält deshalb eigene Darstellungen aus der islamischen sowie aus der jüdischen Religionspädagogik, in denen Bildungs- und Ausbildungsfragen aufgenommen und in unterschiedlicher Weise akzentuiert werden. Von Anfang an wurde großer Wert darauf gelegt, dass auf diese Weise auch das Judentum und der Islam in authentischer Weise zu Wort kommen und der vielfach angestrebte interreligiöse Dialog nicht nur von Seiten einer Religion geführt wird. Auch in diesem Falle versteht sich allerdings von selbst, dass die Autoren in erster Linie für sich selber sprechen und nicht einfach für eine Religion oder für eine Religionsgemeinschaft. Pauschale Zuschreibungen sind auch in der wissenschaftlichen Religionspädagogik keineswegs angebracht. Darüber hinaus sowie in teilweiser Überschneidung mit den interreligiösen Beiträgen finden sich in diesem Band Darstellungen aus Dänemark, Finnland, Norwegen und Österreich. Diese Darstellungen beruhen zum Teil auf neueren empirischen Erhebungen, die auf eine verstärkte Beachtung von Religion und Religionen im Elementarbereich verweisen – so in Dänemark – oder die auf Erfahrungen in der Ausbildung für den Elementarbereich im jeweiligen Land zurückgreifen. Auch wenn es in den genannten Ländern derzeit keine Form der Ausbildung gibt, die einfach als vorbildlich angesprochen und für andere Länder wie Deutschland übernommen werden könnte, ergeben sich aus diesen Darstellungen doch vielfache Impulse, die auch in Deutschland Beachtung verdienen. Offenbar stellt eine Integration, die (inter-)religiöse Aspekte nicht länger übergeht, eine internationale Herausforderung dar. Am Ende des Bandes steht ein Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, der die Bedeutung auch von Religion als Aspekt von Heterogenität und Vielfalt akzentuiert. Zugleich wird in diesem Beitrag noch einmal deutlich, dass die Erziehungswissenschaft religiösen und religionspädagogischen Dimensionen lange Zeit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat und insofern vor einem deutlichen Nachholbedarf steht. Umso mehr wird hier sichtbar, wie fruchtbar eine Verknüpfung interkultureller und interreligiöser Perspektiven sein kann und wie gewinnbringend eine interdisziplinäre Kooperation sein kann, die unterschiedliche disziplinäre Perspektiven zum Tragen bringt.“(13f.) Wertvolle Impulse für Erziehung und Bildung im Elementarbereich!

Spannende systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht enthält die im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-7809-1) erschienene Paderborner Dissertation **Die Bedeutung des Gesandten Muḥammad für den Islamischen Religionsunterricht** von Tuba Isik. Der Verfasserin geht es in ihrer Arbeit darum, „(I.) die Spannung zwischen allgemeiner

Frömmigkeit und theologischer Reflexion in Bezug auf Muḥammad in seiner Rolle als Vorbild nachzuzeichnen und zu diskutieren, sowie (II) festzustellen, welche Rückschlüsse aus dieser Diskussion für die islamische Fachdidaktik gezogen werden können. Dazu wird es im zweiten Kapitel zunächst eine thematische Einführung in die Aufgabenstellung, die sich in einem Geflecht von Religionspädagogik, Fachdidaktik und Theoriebildung befindet, geben. Es soll den Leser anhand von grundsätzlichen, religionspädagogisch-theoretischen Überlegungen in das Dissertationsthema einführen. Das dritte Kapitel legt aus – hauptsächlich – kalāmwissenschaftlicher (systematischer) Perspektive die Problematik des Prophetieverständnisses dar. Dies soll deutlich machen, wie bestimmte Diskurse die Prophetenvorstellung geprägt haben und was den Propheten Muḥammad als Propheten ausmacht. Und so soll auch Muḥammad beweisen, was er vorgibt zu sein: nämlich ein Diener und Gesandter Gottes. Sicherlich hat der Prophet innere Ruhe, Vertrauen und Barmherzigkeit ausgestrahlt. Vielleicht wurde ihm auch sehr viel mehr zugetraut als anderen Menschen seiner Zeit, aber dennoch wird von ihm auch ein Beweiskriterium seiner Prophetie eingefordert. In diesem dritten Kapitel betrachte ich nicht nur die Kriterien, die die Wahrhaftigkeit eines Propheten ausmachen sollen, sondern auch jene, die die Berechtigung Muḥammads, als Vorbild im Leben der Muslime betrachtet zu werden, ergeben. Obwohl ich den theologischen Teil der Arbeit in einem kalāmwissenschaftlichen Rahmen verorte, ist es unerlässlich, an entscheidender Stelle auf die Aḥādīṭ-Werke zu verweisen, sofern sie im jeweiligen Zusammenhang und aus religionspädagogischer Reflexion notwendig und relevant erscheinen: Insbesondere geht kein Weg an den spezifischen Überlieferungswerken über den Gesandten Muḥammad vorbei, wenn es um die Vorstellung des traditionell geprägten Propheten-Bildes geht. An einigen anderen Stellen ist es wiederum nicht möglich, kalāmwissenschaftliche und ḥadīṭwissenschaftliche Fragestellungen aufzugreifen oder ihnen vertieft nachzugehen wie es konsequenterweise womöglich erwartet werden würde, da auch dies den gesteckten Rahmen und den Schwerpunkt der religionspädagogischen Reflexion meiner Dissertation sprengen würde. Dies gilt auch für das vierte Kapitel, *Theologie der Offenbarung*. Prophetologie wird eng mit Offenbarungstheologie zusammengedacht, und ein überzeugendes theologisches Prophetenverständnis kann erst dann gewonnen werden, wenn expliziert wird, wie Offenbarung und damit zusammenhängend die Eingebung von Propheten gedacht wird. Dies ist schon deswegen unerlässlich, weil die Frage nach den transzendentalen Voraussetzungen von Offenbarung spätestens seit der Religionskritik des 19. Jahrhunderts einer behutsamen Rekonstruktion bedarf. Im Rahmen der christlichen Theologie waren es insbesondere die Offenbarungsphilosophien von Denkern wie Schelling und Hegel, die einen Übergang von einem instruktions- zu einem kommunikationstheoretischen Offenbarungsverständnis ermöglicht haben, das die moderne christliche Theologie insgesamt geprägt hat. Ob der dabei entwickelte Begriff der Selbst- als Wesensmitteilung allerdings muslimisch anschlussfähig ist, ist auch in modernen Neuansätzen der muslimischen Theologie hoch umstritten. Daher beginne ich dieses Kapitel mit der Frage, wie der (seit seiner Neuinterpretation im deutschen Idealismus) spezifisch christlich klingende Begriff der Offenbarung muslimisch angeeignet werden kann, um einen genuin qur'ānischen Zugang zu ermöglichen. Zentraler Begriff des Qur'ān ist an dieser Stelle der des *wahy*, den ich entsprechend der qur'ānischen Vorgaben ausdifferenziere und diesen mit der christlichen Tradition ins Gespräch bringe. In diesem Kapitel kann ich nicht auf alle theologisch verwobenen Themen eingehen und muss an einigen Stellen die

Diskussion eher skizzenhaft darlegen. Eine Systematisierung versuche ich im Anschluss mit zwei der wichtigsten islamischen Theologen der Gegenwart, den türkischen Professoren Hüseyin Atay (geb. 1930) und den ägyptischen Gelehrten Nasr Hamid Abü Zaid (1943-2010). In diesem Kapitel gehe ich insgesamt der Frage nach, ob und wenn ja, welche Bedeutung dem Gesandten Muḥammad durch seine Rolle als Offenbarungsempfänger zuteil wird. Es wird sich zeigen, dass seine Erwählung als Gesandter keine hinreichende Antwort auf die Ausgangsfrage, welche Bedeutung er für das praktische Leben eines Muslims hat/ haben soll/ haben kann, bietet. Diesem Defizit wird dadurch abgeholfen, dass Inhalte aus entsprechenden Werken der Ḥadīṭ-Wissenschaft dargelegt und zur Diskussion gestellt werden. Das fünfte und abschließende Kapitel bildet das Herzstück der Dissertation. Es widmet sich anhand der Reflexionen aus den theologischen Erträgen grundsätzlichen Erörterungen einer sich neu zu etablierenden Islamischen Religionspädagogik und Fachdidaktik. Die fachdidaktischen Hinweise, die ich in den Ausführungen herausarbeite, sollen Impulse und wichtige Perspektiven einerseits für die Formatierung und Konzeption einer islamischen Religionsdidaktik, andererseits für die religionsdidaktisch-konzeptuelle Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts in der Primarstufe liefern. Theologische Inhalte sollen religionspädagogisch für die fachdidaktischen Überlegungen um den Gesandten fruchtbar gemacht werden. Dieses Vorgehen schließt nicht die Betrachtung der didaktischen Umsetzung des thematischen Gegenstandes ein, in der es darum gehen würde, anhand von konkreten, exemplarischen Inhalten (historischer Gegebenheiten aus der *Sīra*, der Lebensgeschichte des Propheten) den Prozess einer fachdidaktischen Vermittlung zu reflektieren und konkret vorzuführen. Hier scheint sich vielmehr ein Desiderat für eine eigene Untersuchung anzuzeigen. In der konzeptionellen Erarbeitung sind aus diesem Grunde didaktische Aspekte des Unterrichts ausgespart (Unterrichtsmethoden, musikalische, spielerische, meditative Handlungselemente u.ä.). Die primäre Frage, der es nachzugehen gilt, ist die Frage nach dem fachdidaktischen Konzept, das sich für die Theologie des Propheten Muḥammad eignet bzw. das sich aus den beiden theologischen Kapiteln ergibt. Die konzeptionelle Suche soll entlang von insgesamt zwei christlich-religionspädagogischen Ansätzen erarbeitet werden, die zugleich Aufschluss und Anhaltspunkte für den fachdidaktischen Umgang mit dem Gesandten Muḥammad für den Religionsunterricht geben können. Bei dieser Analyse können wir in Deutschland bedauerlicherweise nicht auf einen bestehenden islamischen Erfahrungsschatz zurückgreifen. Auch eignet sich die traditionelle islamische Didaktik kaum für mein Anliegen, da es sich größtenteils um eine Nachahmungsdidaktik handelt, die theologisch von einem invariablen Bild des Propheten ausgeht, den es zu lieben, zu verehren, zu bewundern und nachzueifern gilt. Die christliche Religionspädagogik blickt auf eine lange Tradition zurück, die lediglich als Impulsquelle für die konzeptionelle Entwicklung islamischer Religionspädagogik nützlich sein kann. Das bedeutet letztendlich, dass christliche Konzepte nicht analog auf den Islam umgemünzt werden können. Eine bloße Kopie oder gar ein Plagiat christlicher Überlegungen mit einer Ergänzung muslimischer Perspektiven darf es nicht geben. Als muslimische ReligionspädagogInnen in Deutschland sollen und wollen wir die gegebene, religiös heterogene Situation als Bereicherung annehmen und dürfen sie nicht als Bedrohung oder gar Bevormundung empfinden. Der Einsatz und die Aufarbeitung von (ursprünglich christlich entwickelten) Konzepten müssen aus den Kernbedeutungen und aus dem Selbstverständnis der jeweils entlehnten Bezugswissenschaft entspringen. Es gilt anschließend zu diskutieren, ob sich

konzeptionelle Gedanken, die für einen ersten Entwurf eines neuen religionspädagogischen Ansatzes, der den Gesandten Muḥammad für das Kind menschlich greifbar und verstehbar machen will, in die islamischen Sprachspiele übersetzen lassen und so erfolgreich umsetzbar sind.“(16ff.). Es gelingt der Autorin eindrucksvoll, mit der vorliegenden Arbeit einen grundlegenden Beitrag zu den fachdidaktischen Überlegungen der Islamischen Religionspädagogik zu leisten, notwendige Fragestellungen aufzugreifen und in erste Zielperspektiven zu überführen, die gleichzeitig als basale Diskursebene einer islamisch-religionspädagogischen Debatte dienen können!

Eine sehr willkommene Arbeitshilfe für gemeinsames Feiern mit dem Titel **Begegnung von Christen und Muslimen in der Schule** haben im V&R Verlag (ISBN 3-525-70219-2) Harmjan Dam, Selçuk Doğruer und Susanne Faust-Kallenberg ergänzt um einen Beitrag von Reinhold Bernhardt verfasst. In ihrem einleitenden Kapitel schreiben die AutorInnen: „Andere Religionen und Überzeugungen werden selbstverständlich im konfessionellen Religionsunterricht behandelt. Guter Religionsunterricht vollzieht eine Pendelbewegung zwischen Innen- und Außensicht auf die eigene Religion. Er bietet Heimat und begibt sich mit den Schülerinnen und Schülern auf die Reise zum Anderen. Er ermöglicht so Vergewisserung des Eigenen und die Entdeckung des Anderen. Dabei darf nicht nur über den Anderen gesprochen werden, sondern es muss in der Schule zu wirklichen Begegnungen kommen. Das ist nicht immer einfach. In diesem Buch versuchen wir Anregungen für diese Begegnung und insbesondere für gemeinsames Feiern zu geben. Wir sind uns bewusst, dass wir mit unseren Überlegungen noch am Anfang stehen. Es sind nun Praktiker gefragt, die verschiedenen Modelle weiter zu erproben und die Erfahrungen dann zu teilen.“ (13) Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Im nächsten Kapitel sind zuerst zwei theologische Sichtweisen auf die Thematik des gemeinsamen Betens von Christen und Muslimen dargelegt. Weil es nicht die *eine* christliche oder die *eine* muslimische Sicht gibt, haben wir hier zwei namentlich erkennbare Überlegungen aufgenommen. Die evangelische Sicht wird hier von Reinhold Bernhardt (Universität Basel) vertreten. Die islamische Sicht auf das gemeinsame Gebet wird von Selçuk Doğruer (Frankfurt) dargestellt. Im dritten und vierten Kapitel werden praktische Informationen für die Begegnung von Muslimen und Christen in der Schule gegeben. Sie sind nach Praxisfragen aus der Schule geordnet. Schwerpunkt dieses Buches bilden die Kapitel 5 und 6. Zunächst werden vier theologische Formen von religiösen Feiern in der Schule unterschieden: liturgische Gastfreundschaft, multireligiöse Feier, interreligiöse Feier und Schulveranstaltung mit religiösen Elementen. Diese Unterscheidungen sind notwendig, um theologische, juristische und praktische Fragen der gemeinsamen Feiern von Christen und Muslimen zu klären. In Kapitel 6 werden praktische Beispiele dargestellt. Hierzu gehören u. a. Einschulungsgottesdienste und Trauerfeiern. Das Kapitel endet mit einer Materialsammlung von Gebeten und Segensworten. Auch wenn in einzelnen Beiträgen dieses Buches eine gewisse Vorsicht durchklingt, ist damit nicht gemeint, dass wir das gemeinsame Beten von Christen und Muslimen verhindern möchten. Im Gegenteil, dass wir als christlicher Theologe, als islamischer Theologe und als christliche Theologin gemeinsam dieses Buch geschrieben haben, zeigt, dass die Zeit vorbei ist nur *über* einander zu sprechen. Gemeinsam wollen wir auf diese Weise den Beitrag von Religion am Schulleben fördern.“ (13f.). Dies ist ohne Zweifel sehr gut gelungen!

Im Verlag Ferdinand Schöningh ist als UTB (ISBN 3-8252-4517-7) der

verdienstvolle Grundlagenband **Basiswissen Theologie: Das Judentum** von Klaus Dorn erschienen. Er enthält unabdingbare Basisinformationen über die Geschichte, Überlieferungen und Glaubensvorstellungen, Traditionen und heutige Praxis des Judentums, die eindrucksvoll belegen, dass das Judentum weitaus umfänglicher und auch reicher als „nur“ das Alte Testament ist. Der Verfasser schreibt in seinem Vorwort unter anderem: „In der Zeit Jesu geht es um die jüdische Halacha, d.h. den (Lebens-)Weg, die konkrete Lebensführung, die Jesus – zumindest laut Mt-Evangelium – auf den Prüfstand stellt. Woher diese ‚Überlieferung der Väter‘ kommt, was sie beinhaltet, wie sie den Untergang des palästinischen Judentums in zwei verheerenden Kriegen im Mutterland (68-70 n. Chr.; 132-135 n. Chr.) und den Aufstand der jüdischen Diaspora (115-117 n. Chr.) überleben konnte und wie sie im heutigen Judentum gelebt wird, versucht diese Buch zu erklären.“ (14) **Pädagogische Kultur des Judentums als moderne Tradition** steht im Mittelpunkt des ebenfalls im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-78102-4) von Annika Blichmann und Karsten Klenkies herausgegebenen instruktiven Sammelbandes, der durch eine sowohl historische als auch systematische Offenheit die Nicht-Geschlossenheit jüdischen Selbstverständnisses abbildet – „eine Offenheit, die natürlich trotzdem strukturiert werden muss und die gerade in dieser Strukturierung versucht, der Herausforderung zu begegnen. So widmen sich die Beiträge des ersten Teils – mit *Erziehung im Judentum* überschrieben – im zeitlichen Rückschritt Phänomenen jüdischer Pädagogik, die als quasi institutionell geronnene Formen jüdisch-pädagogischen Selbstverständnisses auf einen kulturell-sozialen Zusammenhang des Judentums verweisen, wie er sich zu je spezifischen Zeiten darstellt. Im historischen und systematischen Grunde dieser Zusammenhänge liegt die Tora, weshalb es folgerichtig erscheint, diesen Teil des Bandes mit einem Beitrag zur Pädagogik der Tora zu beschließen. Blicken wir nun mit den Beiträgen des ersten Teils auf jüdische sozio-kulturelle Einheiten, d. h. auf größere, sich als *jüdisch* identifizierende Gruppen, beschreiten die Beiträge des zweiten Teils unter der Überschrift *Jüdische Erziehung* den entgegengesetzten Weg, insofern sie pädagogische Positionen einzelner Individuen thematisieren, die sich ihrerseits *als jüdisch* verstanden, ohne dass damit bereits immer schon klar wäre, in welchem Verhältnis sie zu *dem Judentum* standen bzw. stehen. Die inhärente historisch-systematische Heterogenität des Judentums wird auf diese Weise zumindest ansatzweise gespiegelt – in der Hoffnung, übereilten Tendenzen der Vereinheitlichung entgegenzuwirken, ohne damit aber den Gegenstand als solchen sofort vollständig aufzugeben. Die gleichzeitige Umkreisung von Außen und von Innen, von Gruppen und Individuen soll es *dem Jüdischen* ermöglichen, sich im Verhältnis der jeweiligen Perspektiven von selbst zu zeigen. Dieser zunächst intra-, dann natürlich auch (in der Absetzung zu anderen Kulturen) interkulturellen Perspektive werden im dritten Teil des Bandes – titulierte mit *Eine jüdische Moderne?* – transkulturelle Betrachtungen zur Seite gestellt. Hierbei verweist die Idee der Transkulturalität auf das Phänomen, dass, auch religiöse, Kulturen selten als völlig geschlossene neben- und damit gegeneinander stehen, sondern vielmehr eine Durchmischung verschiedener Kulturen zu beobachten ist. Diese in der neuesten Moderne zumeist unter der Überschrift *Globalisierung* oder auch *Weltgesellschaft* verhandelten Phänomene sind natürlich älter, als es die modisch gewordenen Benennungen suggerieren. Nicht wäre also allein zu fragen nach den identifikatorischen Strukturen einer genuin *jüdischen* Pädagogik in sich, sondern auch in ihrem Verhältnis zu den sie umgebenden, sich als genuin *nicht jüdisch* identifizierenden Kulturen. Die Beiträge des dritten Teiles widmen sich einer solchen transkulturellen Fragestellung; sie thematisieren das Ineinander des

angeblich Disparaten, indem sie den Spuren folgen, die das jüdisch-pädagogische Denken jenseits seiner angeblichen kulturellen Grenzen hinterlassen hat. Erst in dieser doppelten Analysebewegung – der Konturierung und der gleichzeitigen Auflösung – einer genuin jüdischen pädagogischen Kultur entsteht ein Bild, welches der inneren Heterogenität des Phänomens gerecht zu werden vermag, ohne es im Gegenzug zu verlieren.“(8f.)

4. Weitere theologische Disziplinen

Für Menschen, die elementare Fragen zur christlichen Religion stellen und Antworten suchen, die sie gedanklich und geistlich befriedigen, hat Dietrich Korsch sein bei Mohr Siebeck als UTB (ISBN 3-8252-4560-3) erschienenenes sehr lesenswertes Buch **Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens. Dogmatik als integrative Disziplin** geschrieben. Im Vorwort schreibt der Verfasser zu Intention und Aufbau seines Grundlagenwerkes: „Es wendet sich zudem an solche Menschen, die von Berufs wegen Antworten des christlichen Glaubens geben müssen und geben wollen, die aber ebenfalls selbst von den Fragen bewegt werden, mit denen sie umzugehen haben. Es macht ein Kennzeichen unserer Gegenwart aus, dass die beiden Personengruppen nicht streng geschieden sind. Auch diejenigen, die Antworten formulieren sollen, werden ihre Fragen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln nicht immer zufriedenstellend gelöst finden. Und diejenigen, die Antworten suchen, wollen wissen, auf welchen Wegen und mit welchen Gründen man denn zu ihnen kommen kann. Das kommunikative Spiel von Frage und Antwort ist im Christentum seit alters religiös angebracht und bewährt sich besonders in unserer Gegenwart. Denn es zeichnet das Christentum als eine Religion aus, die auf eigene Überzeugung zielt und die auch die Mittel bereitstellt, selbst zu ihr zu finden. Als Weg zu dieser Überzeugungsbildung kommt das Gegenüber von Fragenden und Antwortenden – mit wechselnden Rollen - ernsthaft in Betracht. Denn diese Struktur der Wechselrede muss darauf setzen, dass sich das letztthin Überzeugende von selbst einstellt – weder gibt es schlechthin autoritative Antworten noch völlig unbeantwortbare Fragen. Für Theologinnen und Theologen verdichtet sich das Verhältnis von Fragen und Antworten vor allem am Ende des Studiums und in der Phase der kirchlichen Ausbildung oder des Referendariats. Denn dann, wenn es darum geht, für sich selbst (und vor einer Prüfungskommission) Auskunft zu geben über die religiöse Leistungsfähigkeit des Gelernten, kommt es darauf an, die eigenen religiösen Fragen als Indikatoren für den Studienerfolg ernst zu nehmen. Die Menge des Stoffes wurde und wird ja nicht um seiner selbst willen, sondern zum Zwecke der Verwendung in Kommunikationssituationen gelernt. Und wer sich diese Fragen nicht vor dem Examen stellt, dem werden sie spätestens im Vikariat oder im Referendariat als praktische Anforderung an theologische und religiöse Kompetenz begegnen. Darum liegt der Schwerpunkt des Buches auf der paradigmatischen und experimentellen Suche nach tragfähigen Antworten auf scheinbar ganz einfache Fragen. Dass solche einfachen Fragen freilich zum Teil ganz erhebliche Anstrengung verlangen, kann nicht verborgen bleiben. Der gedankliche Aufwand ist jedoch nötig, wenn man sich nicht mit oberflächlichen Auskünften zufrieden geben will; es zeigt sich überdies, dass das eigene Denken in Dingen der Religion keineswegs von den elementaren religiösen Fragen abführt und im Einzelnen auch dann in jedem Schritt nachvollziehbar ist, wenn man nicht über ein bereits abgeschlossenes oder auf das Examen zuführendes theologisches Studium verfügt. Weil die Antworten auf einfache Fragen heute

nicht ohne das Bedenken von Voraussetzungen gegeben werden können, führen die beiden ersten Paragraphen dieses Buches in die gegenwärtige Lage des theologischen Denkens ein – und damit auch in die Situation, die die Hintergründe der nun einmal so gestellten Fragen bestimmt. Die Lektüre dieser Paragraphen ist für alle Leserinnen und Leser unabdingbar, die sich selbst in die Lage versetzen wollen, produktive eigene Antworten auf unerwartete und hier nicht erörterte Fragen geben zu wollen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, unmittelbar auf diejenigen Paragraphen zuzugreifen, die sich mit den einfachen Fragen selbst beschäftigen. Und es könnte dann auch geschehen, dass sich von den Antwortversuchen her ein Interesse an den historischen und theologischen Voraussetzungen entwickelt, von denen eingangs die Rede ist. Die Argumentationen in diesem Buch gehen zurück auf Lehrveranstaltungen, die sich als „Integrationsmodul Systematische Theologie“ der Ordnung theologischer Wissensbestände in praktischer Absicht widmeten. Sie stellen gedankliche Strukturen im Rückblick auf historische und systematische Stationen der Theologie vor, die die eigene Urteilsbildung anleiten wollen, sind also nicht als unmittelbar anwendbare Rezepte zu verstehen. Diese kann es schon deshalb nicht geben, weil die Situation der Fragenden stets individuell bestimmt ist und eine eigene Aufmerksamkeit verdient. Die hier zur Darstellung kommenden Modelle gehen aber, wie man bemerken wird, auf eine zusammenhängende Sicht des Christentums zurück, die den Menschen als von Gott angesprochenes und in die Gottesgemeinschaft eingeladenes Wesen versteht. In dem Maße, wie dieser Hintergrund angeeignet wird, lässt sich das Gefälle der einzelnen Argumentationen immer leichter nachvollziehen und als Basis eigener Antwortversuche gebrauchen.“ (V f.). Dieses Buch gehört in jede religionspädagogische Handbibliothek!

Eine ganz andere Annäherung an die Elementaria des christlichen Glaubens unternimmt Hubertus Halfbas mit seinem im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0666-0) erschienenen Buch **Das Christenhaus. Literarische Anfragen**, dem ersten Band des dreibändigen Lesewerks „Literatur und Religion“. Es stellt literarische Anfragen an die Theologie, die auf eine Antwort drängen, wie sich das Christentum heute verstehen will. Der Herausgeber schreibt in seinem Vorwort: „Seit dem 18. Jahrhundert betreibt die Literatur einen Bewusstseinsprozess, welcher der meist nachhinkenden theologischen Entwicklung zahllose Verlegenheiten bereitet hat. Mit dem Auftakt der deutschen Literatur nach der Barockdichtung zeigen die Texte, wie sehr die christliche Glaubenslehre der Frage, dem Zweifel, der Kritik oder Ablehnung, schließlich auch der Missachtung unterzogen wird. Diesen Prozess mit zu vollziehen, gehört zur Wahrnehmung der eigenen Position. Theologische Vorkenntnisse sind dafür nicht zwingend. Die Literatur selbst setzt ins Bild. Sie betreibt Anfragen, die niemand ignorieren sollte, der darüber nachdenken und urteilen will, ob der christliche Glaube seine Zeit verpasst hat oder sie noch einmal einholen kann. Zentral ist die Frage nach Gott. Aber welche rasante Abwertung verbindet sich damit! Während Jean Paul noch vor Freude weint, ‚dass kein Gott sei‘ nur ein böser Traum war, Nietzsche in den Kirchen bloß noch ‚die Gräfte und Grabmäler Gottes‘ erkennen will, endet der Tod Gottes bei Schnurre in platter Banalität. Doch die im menschlichen Unglück, im Kriegsgeschehen und zumal in Auschwitz erlebte Abwesenheit Gottes verbindet sich zugleich mit Versuchen einer Neubestimmung des Wortes – seitens der Mystik wie auch seitens der Physik nach Heisenberg. Der theistisch gedachte Gott ist nun tatsächlich tot, aber eine nach-theistische Sprache für Gesellschaft und Religion trotz tastender Versuche noch nicht wirklich gefunden. Insgesamt drängt

der literarische Befund auf eine umfassende Revision der christlichen Tradition. Als Ernst Toller 1926 zum Thema ‚Dichtung und Christentum‘ befragt wurde, meinte er, das christliche Weltbild sei inzwischen aufgebrochen, in der europäischen Kultur zwar präsent, doch mit christlichen wie antichristlichen Positionen verbunden. Unübersehbar wird dies in der Auseinandersetzung mit der Gestalt Jesu. Der Gips-Jesus unterliegt beißenden Lästerungen, die freilich nur strategische Blasphemie betreiben, um Jesusbilder zu zerschlagen, die völlig unbrauchbar geworden sind. Der Jesus der Dichter erfährt Metamorphosen, die seine dogmatische Starre in neue Lebendigkeit wandeln. Ob sich der historische Jesus im Bild des Christus und der Kirche wiedererkennt, ist eine der vielen Fragen, die zugleich Neubestimmungen des Christentums sein können. Deutlich ist, dass bereits seit dreihundert Jahren die Zahl der Schriftsteller beständig zugenommen hat, die sich mit der christlichen Tradition nicht mehr auseinandersetzen. Biblische und religiöse Kenntnisse sind insgesamt im Schwinden und führen zu einem Analphabetentum in Sachen Religion, das auch ein humanes Defizit einschließt. Nicht minder deutlich ist aber auch, dass die christlichen Kirchen es ebenso lange vermeiden, alles, was ihnen aus Literatur, Philosophie und Wissenschaft unbequem begegnet, in ihren Selbstdarstellungen – Katechismen und Dogmatiken – aufzuarbeiten. Das mochte für eine Weile folgenlos erscheinen, inzwischen führt dieses Umgehen alles Störenden zu einem geistigen wie geistlichem Zerfall: Wo Herausforderungen nicht mehr angenommen und beantwortet werden, beginnt der Tod. Auch Lesebücher für den Deutschunterricht haben über Generationen ‚unpassende‘ Literatur ausgeklammert. Heinrich Heine wurde als der ‚große Entweiher‘ abgetan, Karl Marx blieb der Gottseibeius, Glassbrenner, Tucholsky und Kästner galten als ‚zu links‘. Erst Peter Glotz und Wolfgang R. Langenbacher haben mit dem Entwurf ihres Lesebuchs ‚Versäumte Lektionen‘ (1965) das innere Versagen dieser Schulbücher vor dem herausfordernden Denken demonstriert. Diese Abwehr gilt für das kirchliche Christentum immer noch. Hier gelingt es der Literatur nicht, Bibel und Glaubenslehre neu zur Sprache zu bringen – weder durch Provokation noch durch Vertiefung – weil Literatur dafür nicht als legitimiert angesehen wird.“ (12f.). Der Verfasser erklärt zum Alleinstellungsmerkmal seiner Textsammlung: „Von Anthologien, die es über ‚christliche Dichtung‘ gibt, etwa ‚Deutsche geistliche Dichtung aus tausend Jahren‘ von Friedhelm Kemp (1958) oder ‚Christliche Dichtung vom Barock bis zur Gegenwart‘ von Jürgen P. Wallmann (1981), unterscheidet sich die vorliegende Sammlung in wesentlichen Punkten: Zunächst beschränkt sie sich nicht auf Lyrik, sondern nimmt erzählende Formen unterschiedlicher Art auf: Kurzgeschichten, Romanausschnitte, Theaterstücke. Dass solche Texte nur um den Preis erheblicher Kürzungen zu gewinnen sind, muss hingenommen werden. Sodann wird der inhaltliche Ausschnitt erweitert. Die Historie kommt mit gerne verdrängten Kapiteln zu Wort, notwendig knapp, jedoch in exemplarischer Herausforderung. Das Christenhaus wird sich zu keiner Zeit von diesen Kapiteln der Schuld distanzieren dürfen. Während Anthologien ihre Texte durchweg kommentarlos aneinanderreihen, finden die meisten Stücke in diesem Buch eine zweifache Kommentierung: durch Vorstellung des Autors, Angaben über Entstehungszeit, geschichtliche Hintergründe und literarische Eigenheiten, vor allem aber mit Interpretationshilfen oft bedeutender Autoren. Nur dieser Kontext hilft, literarisches Verständnis zu gewinnen; der theologischen Interpretation dienen Einführungen in zentrale Positionen. Ein solches Editions-konzept dient zugleich der Offenheit des Lesewerks. Der einzelne Text kann durch ergänzende Hinweise seine geschichtliche Eingrenzung und Relativierung erfahren. Deswegen sind gerade auch jene Themen nicht länger zu

meiden, die bisher meist schamhaft verschwiegen wurden.“ (13) Der vortrefflichen Textauswahl sind als Lesende die religiös Musikalischen wie die Unmusikalischen zu wünschen!

Gott und Jesus Christus. Orientierungswissen Christologie lautet der Titel eines im Verlag W. Kohlhammer (ISBN 3-17-023414-7) in der Reihe „Theologie elementar“ erschienenen verdienstvollen Bandes von Sabine Pemsel-Maier, der sich zum Ziel setzt, die Darstellung an christologischen Grundfragen und Perspektiven auszurichten, die sich in besonderer Weise im Kontext Schule stellen: „Auf diese Weise sollen Lehrkräfte befähigt werden, eine adäquate Theologie bzw. Christologie für Kinder und Jugendliche bereit zu stellen. Damit ist Konzentration und Reduktion gefordert, so dass bestimmte Aspekte der Christologie in den Mittelpunkt gestellt werden und umgekehrt auf Inhalte und theologiegeschichtliche Entwicklungen innerhalb der Theologiegeschichte verzichtet wird, die sich nicht unmittelbar für den Unterricht als relevant erweisen. So werden beispielsweise nicht alle christologischen Hoheitstitel thematisiert, sondern diejenigen, die für den Religionsunterricht eine besondere Rolle spielen. So werden etwa die altkirchlichen christologischen Dogmen mit ihrer Genese relativ kurz dargestellt; dafür findet ihre Fortschreibung in der neueren Theologie entsprechende Berücksichtigung. So wird die mittelalterliche Satisfaktionstheorie zur Deutung des Todes Jesu nur kurz skizziert; stattdessen nehmen Überlegungen breiteren Raum ein, welche Plausibilität Sühne und Stellvertretung in der Perspektive von Kindern und Jugendlichen haben. Die Darstellung orientiert sich am Prinzip der Elementarisierung, wie es im Anschluss an Wolfgang Klafki von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer für die Religionspädagogik konzipiert wurde und in beiden Konfessionen zur Strukturierung und Planung von Unterricht Verwendung findet. Entsprechend sind alle fünf Dimensionen – elementare Zugänge, elementare Erfahrungen, elementare Strukturen, elementare Wahrheiten und elementare Lernformen – im Blick, wenngleich in unterschiedlicher Intensität.“(13). Die Autorin entfaltet zu Recht die Frage nach Jesus Christus zum einen als historische Frage und zum anderen als Glaubensfrage. Es gelingt ihr sehr gut aufzuweisen, dass die theologischen Deutungen Anhalt finden im geschichtlichen Jesus von Nazareth.

Unter Mitarbeit von Kerstin Ochudlo-Höbing haben Rudolf Englert, Norbert Mette und Mirjam Zimmermann im Comenius Institut Münster (ISBN 3-943410-19-8) einen umfangreichen religionspädagogischen Reader zum Thema **Christologie** herausgegeben. Zur Einführung schreiben sie: „Im vorliegenden Reader finden sich in den unterschiedlichen Kapiteln auch unterschiedliche Bilder bzw. Bildtraditionen aus verschiedenen Blickwinkeln auf das Thema Jesus Christus. Auch hier wird ein Christusmosaik zusammengesetzt: aus neutestamentlicher und systematischer Perspektive, aus dem Blickwinkel anderer Religionen im Rahmen des interreligiösen Dialogs, durch die Brille der Künste von Literatur über Popkultur, Film und Malerei und aus empirischem Fokus. Zwei Beiträge zeichnen im ersten Kapitel den Weg ‚von Jesus zu Christus‘ im NT nach, der Übergang von der Frage nach den Bildern des historischen Jesus zum ‚Jesus remembered‘ wird verdeutlicht. Der ‚linguistic turn‘ hat eine neue Sensibilität für die Sprachformen geschaffen, in denen Christologie artikuliert wird. So kann man den christologischen Gehalt der neutestamentlichen Texte, wie er sich durch die Erzählung oder durch Metaphern konstituiert, als ‚narrative Christologie‘ oder ‚metaphorische Christologie‘ präziser beschreiben. Diesen Übergang von einem historisch-religionsgeschichtlichen zu einem sprachlich orientierten Zugang zur

neutestamentlichen Christologie beschreibt der Artikel von Zimmermann. Nach einer Problematisierung des Begriffs ‚Christologie‘ gibt er einen Überblick über Zugänge und Methoden der Christologie. Neben historisch-diachronen (insbesondere vom historischen Jesus ausgehenden) und theologisch-kerygmatischen (z.B. von Hoheitstiteln ausgehenden) Ansätzen wird im Anschluss an Kähler die ‚wirkungsästhetische Christologie‘ als dritter Weg expliziert. Ausgehend von den Christusbildern des Textes steht hierbei die Wirkung der christologischen Äußerungen auf die Rezipienten im Fokus des Interesses. Im zweiten Kapitel ‚Zugänge und Perspektiven der systematischen Theologie‘ wird das Thema sowohl aus dogmengeschichtlichen und systematischen Blickwinkeln auch unterschiedlicher Theologien wie z.B. der befreiungstheologischen und der feministischen fokussiert. So wird der Pluralismus, das Mosaik, dessen verschiedene Bildteile sich oftmals reiben, besonders deutlich: Wer ist Jesus Christus wirklich? Was sehen die individuellen Betrachter, was sehen sie nicht, was überzeugt in welchem Kontext? Christologie hat entsprechend etwas mit dem Blickwinkel zu tun. Ein Christusbild ist – wie einst schon Dürer in seinem berühmten Christus-Selbstportrait dargestellt hatte – immer auch ein Spiegelbild des jeweiligen Betrachters. Dies gilt für die historische Jesusforschung ebenso wie für die kontextuelle oder dogmatische Christologie. Der Standpunkt wird noch maßgebender, wenn man über den christlichen Rahmen hinausgeht. Entsprechend facettenreicher sind die Beiträge im dritten Kapitel ‚Christus im (interreligiösen) Dialog‘: Jesus in jüdischer, in muslimischer, in hinduistischer Sicht, Jesus im Kontext einer ‚Theologie der Religionen‘. Wie passen der Bildausschnitt ‚Christus allein‘ des Christusbekenntnisses und der religiöse Pluralismus aus christlich-theologischer Sicht zusammen? Können, ja müssen Bildteile aus dem Mosaik entfernt werden? Welche nehmen zentrale Positionen im Bild ein? Im vierten Kapitel ‚Jesus in den Künsten‘ zeigt sich, was die Theologie von der Literatur, der Popkultur, dem Film und der (modernen) Bildkunst zu Jesus, aber auch zu Christus rezipieren kann, welche vielfältigen Anregungen zur Diskussion dort gefunden werden. Da Lehrende oftmals Bilder kaum noch ohne den Blick des Didaktikers zweckfrei betrachten können, werden in den Kapiteln fünf bis sieben jeweils spezifisch didaktische ‚Kameraeinstellungen‘ auf das Christusmosaik gegeben: Wie sehen Kinder und Jugendliche Jesus Christus (empirische Erkundungen im Kapitel fünf)? Wie lassen sich so schwierige Themen, quasi christologische Brennpunkte, wie Kreuz, Himmelfahrt, Auferstehung, Wunder etc. didaktisch erschließen (Kapitel sechs und sieben)? Das Ziel? Eine Darstellung des Ganzen in Teilen mit der Einladung, selbst im Christusmosaik auf die Suche zu gehen.“ (7f.). Letzteres ist hervorragend gelungen!

Passion und Auferstehung Jesu. Dimensionen des Leidens und der Hoffnung lautet der Titel des im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-023393-5) erschienenen und mit Zeichnungen von Jehuda Bacon versehenen Buches von Manfred Köhnlein. In der Einleitung führt der Verfasser in die Passionsgeschichten der Evangelien mit folgenden Worten ein: „Die christliche Tradition verweist die Leidenden an den ‚schmerzreichen‘ Christus. Sie preist den gekreuzigten Jesus als unüberbietbares Identifikationsangebot und verkündet den ‚Sohn Gottes‘ als Urbild des verlassenen und verzweifelten, aber dann doch erlösten Opfers. Die Passion Christi gilt in der Geschichte des Christentums als Grundmuster aller Qualen, in die ein Leidender geraten kann. Am leidenden Christus konnten seit eh und je die verschiedenen Dimensionen des Leidens betrachtet werden. Eine *erste Dimension* ist die *geistige Enttäuschung*, der Ärger, der intellektuelle Zorn. Jesus

reibt sich an verkrusteten Traditionen auf. Er leidet an der Herzenshärte der Machthabenden (Mt 19,3), an ihrer Sturheit und Gefühllosigkeit. So wagt er es, die akute Hilfe für einen Not leidenden Mitmenschen über die strikte Einhaltung des Arbeitsverbots am Sabbat zu stellen: ‚Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbats willen‘ (Mk 2,27). Er vertreibt in großer Erregung vom Tempelgelände die Händler (Mt 21,12-17), die aus der Religion einen Wirtschaftsbetrieb machen. Eine *zweite Dimension* des Leidens ist der *psychische Kummer*. Jesus wird verkannt, verraten, verhöhnt, beschuldigt. Eine *dritte Dimension* des Leidens ist der *physische Schmerz*. Der gefangen genommene Jesus wird gefesselt, geschlagen, ans Kreuz genagelt. Eine *vierte Dimension* ist die *soziale Vereinsamung*. Die Verwandten ziehen sich zurück, die Freunde melden sich nicht mehr. Jesus wird selbst von Anhängern verleugnet, im Stich gelassen. Eine *fünfte Dimension* schließlich ist die *religiöse Anfechtung*. Jesus schreit am Kreuz in letzter Verzweiflung nach dem anscheinend an seinem Schicksal desinteressierten Gott Abba. Die so schematisierten Leidensdimensionen müssen nicht unbedingt in der aufgezählten Reihenfolge eintreffen. Sie können ihren Platz tauschen, über sich selbst nicht hinauskommen, ineinander übergehen. Solange das Leiden erst in einer oder in zwei Dimensionen verweilt, mag man ihm vielleicht noch entrinnen. Breitet es sich aber darüber hinaus in mehreren Dimensionen aus, wird es zum *Unheil* und endet schließlich im *Zusammenbruch*. Den Evangelien zufolge gerät Jesus in seinen letzten Tagen in Jerusalem nach und nach in die völlige Mehrdimensionalität des Leidens. Er erfährt Ärger, Schmerz, Verhöhnung, Verrat, Vereinsamung, Verzweiflung – alle Leidensphänomene brechen über ihn in der *einen* Karwoche herein. Damit gehören die Passionsgeschichten der Evangelien zu den existenziell dichtesten Dramen der Weltliteratur. Sie gewähren Einblicke in Ursachen und Abläufe des Leidenmüssens. Sie werfen wie kein anderes ‚Schauspiel‘ die Schuldfrage auf: Wer war schuld am Tod dieses ‚Gerechten‘? Das Volk, der Hohe Rat, Judas, Pilatus, Jesus selbst, Gott? Die Antwort liegt nicht so klar und eindeutig auf der Hand, wie frühere Generationen meinten. Wir nähern uns ihr nur, wenn wir sorgfältig Schicht um Schicht der Evangelien untersuchen und uns zuallererst hermeneutisch vergewissern, mit welchem Vorverständnis wir überhaupt den religionsgeschichtlichen ‚Kriminalfall Jesus von Nazaret‘ betrachten. Was ist die Eigenart der Evangelien, die uns über die letzten Tage Jesu in Jerusalem Auskunft geben wollen? Es ist schwierig, den tatsächlichen Verlauf der Passionswoche aus ihnen zu erheben, weil die Evangelisten immer beides in ihrer Berichterstattung miteinander verweben: die Ereignisse und ihre persönliche Betroffenheit. Vor allem die Frage, wer nun eigentlich die Verantwortung für das Leiden und die Kreuzigung Jesu trägt, kann unter verschiedenen Blickwinkeln gestellt werden. Da ist zuerst die *historische* Sicht. Wer war damals überhaupt an der Gefangennahme, Verurteilung und Hinrichtung Jesu beteiligt? Wer gab letztlich den Ausschlag für sein Scheitern? War Jesus selbst an seinem tragischen Ende schuld, weil er seine Umgebung mit seiner manchmal scharfen Kritik von Gewohnheiten und Gesetzen provozierte? Hat er seinen ‚Opfergang‘ nach Jerusalem bewusst selbst inszeniert? Oder ist die Schuld an seinem Tod dem ganzen jüdischen Volk beziehungsweise dessen Führern zuzurechnen, wie es die christlichen Prediger traditionell jahrhundertlang behaupteten? Waren es nicht eher die Römer, die Jesus kaltherzig ‚liquidieren‘, weil nur sie als Besatzungsmacht das Recht zur Verhängung der Todesstrafe hatten? Ist vielleicht in einer zweiten Perspektive die Festnahme Jesu *psychologisch* der ‚Hinterlist‘ des ‚Verräters‘ Judas Ischariot und der ‚Feigheit‘ seiner Freunde zuzuschreiben, die ihn am Ende schmähsch verließen? Oder ist nicht sogar Gott selbst in dritter

Hinsicht *dogmatisch* für das grausame Ende Jesu haftbar zu machen, weil er als der Allmächtige den Tod seines ‚Sohnes‘ nicht verhinderte, sondern ihn nach seinem höheren Ratschluss ‚dahingab‘ um der Erlösung der Sünder willen, wie die Apostel später immer wieder betonten (Röm 4,25; 8,32)? Schließlich ließe sich auch *existenzialtheologisch* argumentieren, dass im übertragenen Sinn überhaupt jeder Mensch die Schuld am Tod Jesu ‚mitträgt‘, sobald er einen anderen Mitmenschen ‚kreuzigt‘, quält, verlässt, verrät.“ (12f.). Der Autor legt mit seiner Phänomenologie des Leidens einen beachtenswerten Versuch der Übersetzung der Theologie ins gelebte Dasein vor.

Inspirationen und Provokationen für Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung enthält das ebenfalls im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-029205-5) veröffentlichte Buch **Werkbuch Paulus** von Petra Roedenbeck-Wachsmann und Bernd Vogel, das „die großen Texte des Paulus zur Aufführung bringen und dabei etwas riskieren möchte – inhaltlich wie methodisch“ (13). Das anregende Werk- und Spielbuch gliedert sich in zwölf Kapitel: I Prolog; II Mitten ins Herz; III Wahrheit; IV Ins Leben getauft; V Religion und Gewalt; VI Vorbildlich leben; VII Freiheit; VIII Evangelium und Gebot; Exkurs: Gottes Gerechtigkeit – Streit um Rechtfertigung; IX Ein Fest in Korinth; X Wer sind wir, dass wir das Gute tun; XI Den Tod besiegen sowie XII Gottes Gnade für die Welt. Die AutorInnen laden ein, „exemplarisch an Bibeltexten in die Tiefe zu steigen. In die Tiefen der Textwelt, Übersetzungsarbeit leisten, Kontexte wahrnehmen, Bezüge herstellen, zwischen den verschiedenen Texten und zwischen Texten und Herausforderungen von heute. Übersetzungsarbeit im mehrfachen Sinn.“ (13). Die Inszenierungs- und Spielvorschläge wecken Lust auf neue Entdeckungen, am Experiment und am Gespräch miteinander anhand der paulinischen Texte.

Einen Überblick über die verschiedenen Schriften des NT, über den Inhalt der einzelnen Bücher, über Verfasser, Entstehungszeit und Ort, über Adressaten und deren Probleme, über Theologie und Christologie, und, soweit möglich, auch über Konflikte in den Gemeinden des ersten Jahrhunderts gibt das im Verlag Ferdinand Schöningh als UTB (ISBN 3-8252-4384-5) erschienene Buch **Basiswissen Bibel: Das Neue Testament** von Klaus Dorn. Es gelingt dem Verfasser immer wieder deutlich werden zu lassen, „dass ‚Die Bibel‘ kein trockenes, verstaubtes Buch ist, sondern mitten ins Leben trifft - auch in unseres.“ (9). Seine kompakten Informationen münden in folgende Schlussbemerkungen: „1. Es gibt nicht die Theologie und auch nicht die Christologie im Neuen Testament. Jeder Verfasser setzt schon allein aus Rücksicht auf seine Adressaten – und auch bedingt durch seine eigene Herkunft – eigene Schwerpunkte. Diese sind keineswegs immer mit anderen ohne weiteres kompatibel. Die Bevorzugung nur einer Position in der Verkündigung (zeitweise gab es im Laufe der Kirchengeschichte eine Präferenz für das Mt-Evangelium, heute gibt es eher eine Vorliebe für Johannes) ist keine gute Lösung, denn damit werden andere Sichtweisen als weniger ‚wahr‘ oder wertvoll in den Hintergrund geschoben. Vielmehr ist es sinnvoll, alle Sichtweisen gleichrangig zu bewerten und stehenzulassen. Zusammengenommen ergeben sie einen wundervollen ‚Blumenstrauß‘. Sie weisen zudem immer darauf hin, dass unsere Möglichkeiten von Gott zu sprechen, vorläufig und bedingt sind und sich bestenfalls der Realität annähern können. 2. Nicht alle Aussagen des NT sind heute noch von gleicher Relevanz, und dies gilt besonders für Gemeindeprobleme, aber auch für Endzeitaussagen. Die Gemeindeprobleme, die Paulus z.B. in Korinth anspricht, existieren eben heute so nicht mehr. Wir haben kein Götzenopferfleisch und Frauen dürfen auch in der Öffentlichkeit mit oder

ohne Kopfbedeckung reden, und dies gilt auch für die Öffentlichkeit in der Gemeinde, wenngleich mit Einschränkungen. 3. Wir wissen ferner inzwischen, dass am Ende der Zeit nicht die Sterne vom Himmel (auf die Erde) fallen werden, denn unser Weltbild hat sich geändert. Die Erde steht nicht mehr im Mittelpunkt des Kosmos und die Sterne sind nicht am Firmament über der Erde befestigt. Zudem sind viele Planeten und Sterne um vieles größer als die Erde und hätten hier gar keinen Platz. Die Erde wird in vielen Millionen Jahren ein ganz anderes ‚Schicksal‘ erleiden: Der Rest von ihr, der nicht von der Sonne schon zuvor verbrannt ist, wird in die Sonne stürzen und verglühen. Und dennoch bleiben etliche Aussagen des Paulus durchaus aktuell. Auch wenn es kein Opferfleisch mehr gibt, sollten sich Christen wie von Paulus empfohlen gegenüber ‚Kleingläubigen‘, d.h. Gemeindemitglieder mit schwachem Glauben, verhalten. Dazu gehören z.B. besonders Bibeltreue Christen, die der Ansicht sind, die Heilige Schrift muss bis in den Wortlaut hinein durchgesetzt werden, aber auch Menschen, die in allen Anliegen immer sogleich nach der nächst höheren Stelle in der Hierarchie rufen und sich keine eigenen Entscheidungen zutrauen. Auf derartige Menschen sollten ‚glaubensstarke‘ Mitglieder Rücksicht nehmen. Ein Freibrief dafür, nach Möglichkeit alles beim Alten zu lassen, ist dies freilich genauso wenig wie ein Aufruf zu dem Versuch, heutige Probleme mit Vorstellungen von gestern zu lösen. Auch hier ist auf Paulus zu hören: Prüfet alles – [nur!] das Gute aber behaltet. 4. Den alten Streit um Schrift und/oder Tradition sollte man allmählich ad acta legen. Schon der Vergleich zwischen Paulus und den Deuteropaulinen lässt auf den ersten Blick erkennen, dass die heilige Schrift selbst aus der Tradition geboren ist bzw. sogar selbst Tradition ‚herstellt‘, auch wenn sich diese – was die neutestamentliche Zeit betrifft – auf wenige Jahrzehnte beschränkt. Ein ‚zurück zu den Wurzeln‘ gibt es so gesehen überhaupt nicht, denn es gibt viele Wurzeln und die eigentliche und ‚ursprüngliche‘ Wurzel, Jesus Christus, oder auch die ersten Osterzeugen sind nicht mehr zu erreichen. Das weiß man spätestens seit dem Scheitern der so genannten ‚Leben-Jesu-Forschung‘.“ (233f.)

Das Vaterunser. Inspiration zwischen Religionen und säkularer Welt ist das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08233-2) erschienene Buch von Hans-Martin Barth überschrieben, das das die Weltchristenheit umspannende Gebet vor dem Horizont nichtchristlicher Religionen und areligiösen säkularen Denkens zu interpretieren versucht. In seinem Vorwort fragt der Autor: „Ist es angesichts dieser Fülle von Literatur überhaupt sinnvoll, ein weiteres Buch über das Vaterunser zu versuchen? Zum bisherigen und traditionellen Verständnis des Vaterunser werde ich nur die nötigsten Informationen referieren. Mich interessiert, in welche neuen Kontexte das Vaterunser mit der Globalisierung des 21. Jahrhunderts geraten ist. Ich werde Ausschau halten nach Bezugnahmen auf das Vaterunser in anderen Religionen und in religionskritischer Literatur. Ich werde gläubige und andersdenkende Menschen nach ihren Erfahrungen oder Schwierigkeiten mit dem Beten befragen und mich mit ihnen austauschen. Ich werde dabei meine eigenen Probleme mit dem Vaterunser einer Klärung näher zu bringen versuchen. Kann eine inter- und areligiöse Interpretation das Vaterunser für Christen wie auch Nichtchristen von einer neuen Seite her erschließen? Wird es, von fundamentalistischer Umklammerung befreit und als ein bislang unausgeschöpftes Erbe der Menschheit verstanden, neu Menschen für sich gewinnen oder gar für sie hilfreich werden?“ (18).

Wolfgang Huber, Torsten Meireis und Hans-Richard Reuter zeichnen als

Herausgeber verantwortlich für das im C. H. Beck Verlag (ISBN 3-406-66660-5) veröffentlichte hervorragende **Handbuch der Evangelischen Ethik**. Zu ihrem Konzept schreiben die Herausgeber im Vorwort: „Die Chancen und Risiken wissenschaftlich-technischer Entwicklungen, die Individualisierung vieler Lebensformen sowie die Globalisierung von Kommunikation, Wirtschaft und Politik führen zu einem starken Klärungsbedarf in Fragen der Ethik. Die ethische Orientierung ist zugleich durch einen zunehmenden Wertepluralismus geprägt. Er führt einerseits zu einer Verstärkung der ‚säkularen Option‘, andererseits zu einer neuen Aufmerksamkeit für die Erschließungspotentiale der Religion. Beides erfordert eine eigenständige Darstellung protestantischer Ethik in der Vielfalt ihrer Traditionen und gegenwärtigen Argumentationen. Der vorliegende Band stellt sich dieser Aufgabe. Er soll zum einen als Lehrbuch für Studium, Lehre und wissenschaftliche Forschung dienen. Darüber hinaus bietet er einer weiteren Öffentlichkeit in Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Justiz, Wirtschaft, Gesundheitswesen, Medien und in den Kirchen zuverlässige Informationen zur Urteilsbildung in den wichtigsten Handlungsfeldern. Die Publikation stellt für die deutschsprachige evangelische Ethik ein Novum dar. Selbstverständlich gibt es im protestantischen Bereich (neben traditionsreichen Nachschlagewerken) verschiedene Lehrbücher, die das Grundwissen für den Studienbetrieb präsentieren. Daneben stehen monografische Darstellungen, die ausgewählte Felder der materialen Ethik behandeln. Jedoch wurde in der letzten Zeit keine Gesamtdarstellung vorgelegt, die eine Grundlegung evangelischer Ethik mit einer umfassenden, mehr als exemplarischen Bearbeitung der wichtigsten Bereichsethiken verbindet. Angesichts der Ausdifferenzierung der Debatte über Grundlagenfragen sowie der wachsenden Komplexität der materialetischen Themen und der damit einhergehenden Spezialisierung ist dies von einzelnen Verfassern auch kaum noch zu leisten. Deshalb wurden die zehn Kapitel dieses Handbuchs verschiedenen Autorinnen und Autoren anvertraut. Das *Handbuch der Evangelischen Ethik* (HEE) repräsentiert ein breiteres Spektrum der im gegenwärtigen Protestantismus vertretenen Ansätze. Bei der Zusammensetzung des Kreises der Autorinnen und Autoren wurde darauf geachtet, dass die positionelle Vielfalt der aktuellen deutschsprachigen evangelischen Ethik zum Ausdruck kommt. Zugleich haben wir uns für eine kompakte Darstellung in einem einzigen Band entschieden und hoffen, damit den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer besser zu entsprechen als mit einer mehrbändigen Darstellung, für die es an Stoff nicht fehlen würde. Neben einem ausführlicheren Grundlagenkapitel war deshalb eine Beschränkung auf die wichtigsten Bereichsethiken erforderlich. Die Genderthematik wird als Querschnittsperspektive in verschiedenen Zusammenhängen berücksichtigt. Jedem Kapitel ist ein detailliertes Inhaltsverzeichnis vorangestellt. Auch wenn die Formulierung der Überschriften im Einzelnen variiert, orientieren sich alle Kapitel an folgenden Gliederungsgesichtspunkten: 1. Definitorische Bestimmung und einleitender Überblick, 2. Problemgeschichte, Theorieansätze und Grundbegriffe, 3. Problemfelder, 4. Literatur.“ (7f.) Das instruktive und mit über 730 Seiten preiswerte (34 €) Grundlagenwerk ist in folgende zehn Kapitel gegliedert: I Grundlagen und Methoden der Ethik (Hans-Richard Reuter), II Rechtsethik (Wolfgang Huber), III Politische Ethik (Reiner Anselm), IV Ethik des Sozialen (Torsten Meireis), V Wirtschaftsethik (Traugott Jähnichen), VI Ethik der Kultur (Petra Bahr), VII Ethik der Lebensformen (Frank Surall), VIII Bioethik des Menschen (Peter Dabrock), IX Bioethik nichtmenschlicher Lebensformen (Ulrich H. Körtner) und X Umweltethik (Elisabeth Gräb-Schmidt).

Vier Neuerscheinungen widmen sich der Person und dem Werk Martin Luthers sowie der Reformation: Zunächst ist auf die im Reclam Verlag (ISBN 3-15-011042-3) erschienene handliche Luther-Biographie **Martin Luther. Der Reformator und sein Werk** von Ulrich Köpf hinzuweisen. In der Einleitung führt der Verfasser aus: „Die Zahl der Lutherbiographien aus älterer und neuerer Zeit ist groß, und die Einzeluntersuchungen zu Leben und Werk des Reformators sind unüberschaubar. Das liegt einerseits an der Fülle der Quellen, die von und über Luther erhalten sind, andererseits an der epochalen Bedeutung des Mannes und an dem dadurch geweckten, seit seinen Lebzeiten bei Anhängern und Gegnern bis heute anhaltenden Interesse. Martin Luther steht in einzigartiger Weise zwischen zwei Zeitaltern der abendländischen Geschichte. Noch im Mittelalter geboren und aufgewachsen, hat er entscheidend zum Ende der seit der Spätantike ausgebildeten Gestalt des westlichen Christentums beigetragen, ohne sie doch durch etwas ganz Neues zu ersetzen. Seine Stellung ‚zwischen den Zeiten‘ gab und gibt immer wieder Anlass zu vielfältigen Fragen und Deutungsversuchen. Wie weit ist Luther vom Mittelalter geprägt und wieviel an ihm gehört dauerhaft dieser vergangenen Zeit an? Wie sehr hat er dadurch die Heraufkunft eines Neuen verzögert? Wodurch weist er andererseits selbst in die Neuzeit hinein und wie weit spricht er noch zu unserer Gegenwart? Das Nachdenken über diese und ähnliche Fragen ist in einer mehr als hundertjährigen Forschungsgeschichte nicht zum Abschluss gekommen. Doch vielleicht wurden von der Forschung manche Alternativen falsch formuliert und sind gerade ‚mittelalterliche‘ Elemente bei Luther zu Keimen für neue, in die Zukunftweisende Entwicklungen geworden. Gewiss wurden Einflüsse, die Luther in seiner Frühzeit aufgenommen und selbständig verarbeitet hat, durch ihn in besonderer Weise geschichtsmächtig. Darin liegt ein Teil seiner geschichtlichen Bedeutung. Offene Fragen verleiten den Lutherbiographen leicht zu Konstruktionen mit Übertreibung der in der Vergangenheit verhafteten oder der in die Zukunftweisenden Momente. Auch das vorliegende Buch kommt nicht ohne die eine oder andere historische Rekonstruktion aus. Doch verzichtet es auf gewagte Hypothesen und bloße Vermutungen. Es bemüht sich einerseits, die wichtigsten gesicherten Tatsachen aus Luthers Leben in einen biographischen Zusammenhang zu bringen. Es möchte andererseits zu Luthers Werk hinführen, das vor allem im Wort bestand: im gesprochenen und noch mehr im geschriebenen Wort. In zahlreichen gedruckten Zeugnissen wirkt es bis heute fort. Daher soll Luther selbst hier möglichst oft zu Wort kommen. Neben einem Überblick über sein außerordentlich umfangreiches schriftliches Werk soll eine Vorstellung davon vermittelt werden, wie Luthers Person und Luthers Denken in sprachmächtiger Weise gewirkt haben. Dabei soll der Reformator weder verteidigt noch verherrlicht, sondern möglichst nüchtern als Mensch in seiner Zeit und mit seinen Abhängigkeiten und Schwächen vorgestellt werden. Auch die Härte, mit der er seine Gegner oft behandelt hat, soll nicht beschönigt werden. Wie nur wenige Autoren will Luther immer wieder gelesen werden; seine tiefsten Gedanken erschließen sich erst anhaltender Bemühung. Dieses Buch führt zu zentralen Aussagen des Reformators hin.“ (7f.) Es hilft in der Tat, sich in der Fülle Luthers Schriften zurechtzufinden und sich ein eigenes Urteil über seine Persönlichkeit und sein Wirken zu bilden! Kongenial ergänzt wird das Buch durch den im V&R Verlag (ISBN 3-525-69003-1) vom Amt der VELKD herausgegebenen Band **Luther lesen. Die zentralen Texte**, der eine von Martin Jung bearbeitete und kommentierte wichtige und relevante Textzusammenstellung enthält. Im Grußwort von Gerhard Ulrich heißt es: „2017 feiern wir das Reformationsjubiläum. Die Evangelische Kirche in Deutschland und ihre Gliedkirchen widmen eine ganze Dekade der Vorbereitung auf dieses Datum

und stellen die einzelnen Jahre unter zentrale Themen der Reformation. Eine Fülle von Literatur ist bereits erschienen und im Erscheinen begriffen. Spezialstudien und einführende Bücher, aber auch populäre Sammlungen von Lutherzitatens und Anekdoten füllen mittlerweile die Auslagen der Buchläden. Daneben stehen der Lutherforschung umfangreiche Editionen zur Verfügung. Die große Weimarer Ausgabe, zum 400. Geburtstag Luthers 1883 begonnen, umfasst heute 127 Bände mit ca. 80.000 Druckseiten. Zahlreiche andere Ausgaben bestehen daneben und machen das Feld für den interessierten Laien eher unübersichtlich. Wo anfangen und wie sich in den Textmassen zurechtfinden? Das vorliegende Buch möchte hier Orientierung bieten. Es liegt nun ein Werk vor, in dem die zentralen Texte des Reformators in *einem* Band versammelt sind. Auf ihn können Pastorinnen, Pfarrer und Gemeindepädagoginnen in der Konfirmandenarbeit und für Themenabende zurückgreifen. Lehrerinnen und Lehrern steht für den Geschichts- oder Religionsunterricht eine wertvolle Textsammlung zur Verfügung. Aber auch für die private Lektüre sei das Buch empfohlen. So sehr es eine Auswahl ist und so wenig damit das Ganze der Theologie Luthers repräsentiert sein kann, so sehr können Sie als Leserin und Leser versichert sein, dass Sie damit einen guten und profunden Einblick in das Leben und Denken Luthers gewinnen können. So wie Luther von den Christen forderte, selbst die Bibel zu lesen, und dies bis heute gilt, so möchte ich Sie dazu ermutigen, Luther im Original zu lesen. Mit Gewinn werden Sie merken, dass seine kraftvolle Sprache verständlich ist, dass er es vermag, deutlich und prägnant auszudrücken, worum es ihm geht. Aber auch die Abständigkeiten und die dunklen Seiten Luthers sind nicht ausgespart. Die Textauswahl bringt die Spannungen und die Ambivalenzen seiner Theologie zum Ausdruck. In jedem Fall werden Sie in die Lage versetzt, sich ein eigenes Urteil zu bilden, was Sie persönlich an Luther begeistert und wo es auch einfach gut ist, dass es schon 500 Jahre zurückliegt. Luther lebt in diesen Texten: als ein Motor der Neuzeit und als ein Mensch seiner Epoche, verwickelt in Konflikte und Auseinandersetzungen, als ein Denker von hoher theologischer und philosophischer Bildung, der bis heute fasziniert und inspiriert. Er kommt uns in den Texten nahe als ein frommer Christ in Glaube und Zweifel, als ein von Ängsten gepeinigter wie von großen Hoffnungen beseelter Mensch – und als einer, mit dessen Texten es sich lohnt, das eigene Reformationsgedenken inhaltlich zu vertiefen.“ (7f.) Bereichernde fächerverbindende Perspektiven für Schule und Gemeinde enthält sodann der von Thomas Breuer und Veit-Jakobus Dieterich im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4386-9) herausgegebene Band **Luther unterrichten**, der einen eigenen, bislang wenig berücksichtigten *Akzent* setzen möchte: „einen *didaktischen*, an der *Schnittstelle* zwischen *theoretischer Reflexion* und *praktischer Unterrichtssituation*. Der Band stellt die Frage, wie in unserer heutigen pluralen Gesellschaft das Thema Luther bzw. Reformation interessant und zugleich wissenschaftlich, gesellschaftlich und pädagogisch verantwortlich im evangelischen Religionsunterricht, in anderen Unterrichtsfächern der Schule oder auch in der Gemeindefarbeit behandelt werden kann, welche Probleme und Gefahren, aber auch welche Chancen und Bereicherungen sich hierbei ergeben. Dabei wird angestrebt, interdisziplinär und fächerübergreifend zu untersuchen, welche Rolle Luther und die von ihm ausgehende Reformation in unterschiedlichen Schulfächern spielen (können). Beabsichtigt ist damit also ein entschieden *didaktischer, schul- und gemeindepädagogisch* orientierter Zugriff auf das Thema, selbstverständlich auf dem Hintergrund des jeweiligen fachwissenschaftlichen Diskurses. Der *multiperspektivische* Zugang ist in mehrererlei Hinsicht anschlussfähig. Zum einen wurden bereits anlässlich der *Lutherdekade* neben theologische auch weitere *Themenkreise* zum Jahresmotto

erhoben, etwa die Musik oder die Bildende Kunst. Im Blick auf den Schulunterricht zeigt die Einbettung des Religionsunterrichts in eine Fächergruppe die besonders engen Bezüge des evangelischen Religionsunterrichts zum katholischen sowie zum Unterrichtsfach Ethik / Philosophie auf, darüber hinaus aber auch zu Musik und Bildender Kunst sowie bei unserem Thema zum Geschichtsunterricht.“ (10f.) Ebenfalls im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4369-2) ist schließlich in der bewährten Reihe „ReliBausteine“ in völlig neu bearbeiteter Auflage **Reformation. Martin Luther und die Reformatoren, Zeitgeschehen – Reformation und Kirche heute** von Michael Landgraf erschienen, das eine thematische Einführung sowie eine Vielzahl an inhaltlich und methodisch abwechslungsreichen Materialien und Kreativideen enthält. Der Verfasser gibt folgende didaktische Hinweise: „Beim Themenspektrum Reformation besteht die Herausforderung, es nicht rein historisch anzugehen und zu unterrichten. Daher sind Zugänge wichtig, die an aktuellen Fragestellungen ansetzen sowie die Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden. Die ReliBausteine Reformation wurden für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II konzipiert. Der vorliegende Band knüpft am Unterricht der Primarstufe an und ermöglicht einen kumulativen Aufbau von Kompetenzen. Es wird vorausgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler wissen, dass es den Reformationstag gibt und was christliche Konfessionen sowie evangelische und katholische Kirchengebäude grob unterscheidet. Auch sollte aus der Primarstufe grob die Biografie Luthers bekannt sein, dass er die Bibel in verständliches Deutsch übersetzte und dass die Reformation zu einer Veränderung des Gottesbildes führte. Auch kann bereits eine Brücke zur Reformation bei Themen wie Angst und Vertrauen sowie Schuld und Vergebung geschlagen worden sein.“ (10).

Antworten auf die Frage „Wieviel Religion verträgt der Staat?“ stehen im Mittelpunkt der von Roland Herpich, Patrick R. Schnabel und Andreas Goetze im Wichern Verlag Berlin (ISBN 3-88981-382-4) herausgegebenen umfangreichen Veröffentlichung **Religion, Macht, Politik**. Zu dieser spannenden Frage schreiben die Herausgeber im Vorwort zu Recht: „Kopftuch im Unterricht, Kreuz im Gerichtssaal, Knabenbeschneidung in der Klinik – Religion, die sich nicht versteckt, löst Kontroversen aus. Hart prallen die Fronten aufeinander. Während die einen Religion zur Privatsache erklären und sie am liebsten aus allen öffentlichen Diskussionen heraushalten möchten, sagen andere: Unsere Verfassung garantiert die Religionsfreiheit und das schließt religiöse und weltanschauliche Handlungsfreiheit in der Öffentlichkeit mit ein. Für den Laizismus, die Verdrängung der Religion aus dem öffentlichen Raum, haben sich die Grundgesetzväter und -mütter in Deutschland bewusst nicht entschieden. Wichtig war ihnen nach den Erfahrungen der Nazi-Zeit, dass jede Form staatlicher Bevormundung verhindert werden sollte. Andere Länder haben andere religionspolitischen Ordnungen gefunden. Frankreich setzte auf den Laizismus, indem es den öffentlichen Raum religionsfrei und damit für scheinbar konfliktfrei erklärte. England suchte die Religion in den Staat zu integrieren, um sie so zu kontrollieren. Die Türkei erklärte sich für laizistisch, stellte aber alle Religion unter staatliche Aufsicht. Und Deutschland trennte Staat und Kirche, räumte aber den Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen weite Entfaltungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum ein. Trotz dieser je eigenen Ausprägung gab es eine Gemeinsamkeit: Säkularisierung und Pluralisierung schienen dazu beizutragen, dass Religion, ganz unabhängig wie eng die Nähe von Religion und Staat formal war, einen schleichenden Bedeutungsverlust hinnehmen musste. Religion, so schien es, hatte keine nennenswerte politische Relevanz mehr. Diese

Einschätzung hat sich nicht bestätigt: Religionspolitik hat wieder einen der vorderen Plätze auf der Agenda unserer Regierungen eingenommen. Aber schon vorher zeigte sich in Frankreich, dass es keine erfolgreiche Innenpolitik ohne eine neue Integrationspolitik geben könne. Integration von Zuwanderern kommt an der Religion als einem für viele zentralen identitätsstiftenden Moment nicht vorbei. Ein Staat, der geleitet von einem säkularen Selbstverständnis fast 100 Jahre lang keine formellen Kontakte zu den Religionsgemeinschaften unterhalten hatte, etablierte nun feste Dialoge mit ihnen und ordnete sogar Wahlen zu einem nationalen muslimischen Rat an. Religion ist wieder Thema. Auch ganz ohne Extreme wie den Salafismus: Wo verschiedene religiös-weltanschauliche Überzeugungen aufeinandertreffen, entstehen Wertkonflikte, die des öffentlichen Diskurses und oft einer rechtlichen Klärung bedürfen. Die Zahl der Gesetzgebungsmaßnahmen und gerichtlichen Verfahren, die unter hoher öffentlicher Aufmerksamkeit religionsrechtliche Fragen zum Gegenstand hatten, ist erheblich: Schächten, Kopftuch, Kruzifix, Streik bei der Diakonie, Kündigung in der Kirche, die Knabenbeschneidung oder der Körperschaftsstatus für Zeugen Jehovas oder Muslime. Der Streit um Sonntagsöffnungszeiten zählt ebenso dazu wie die Frage, ob Straftaten milder zu bewerten seien, wenn der Beschuldigte aus einem anderen religiösen Werte- und Kulturkreis kommt. Die verschiedenen ‚Karikaturenstreite‘ schließlich haben zu einer neuen Auseinandersetzung über Sinn und Unsinn von Blasphemiegesetzen geführt und zur Diskussion über den richtigen Ton im Umgang miteinander. Weil religiös-weltanschauliche Überzeugungen den Menschen im Kern seiner Identität berühren, werden solche Dispute leicht emotional. Gleichzeitig sind sie immer nur einer von vielen Faktoren, aus denen Identität erwächst, wenn auch ein bedeutsamer. Oft scheint es einfach, seine religiös-weltanschauliche Überzeugung vorzuschieben, um sich abzugrenzen - sei es bei einer dritten Einwanderergeneration, aus der sich überraschend viele junge Menschen religiös radikalieren; sei es bei Pegida-Anhängern, die einer gefürchteten Islamisierung ‚abendländische‘ Weihnachtslieder entgegensingen, ohne in ihrer Mehrheit einer Kirche anzugehören. Unsere Gesellschaft wird pluraler. Das Potenzial für gesellschaftliche Konflikte, die religiös beziehungsweise weltanschaulich motiviert sind, wächst. Umso wichtiger ist es, aufeinander zu hören und in einen sachlichen Austausch darüber einzutreten, welche religionspolitische Gestaltung zukunftsfähig ist: Wie viel und welche religiöse Aktivität verträgt der Staat? Beziehungsweise: Wie viel staatliche Regelung verträgt die Religion?“ (9ff.) Wichtige Perspektiven angesichts der Herausforderung von Pluralismus und Säkularisierung! „Brauchen wir in der Moderne die Religion, um uns als Menschen zu bilden?“

Zu Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Gesellschaft trägt auch die im Echter Verlag (ISBN 3-429-03943-1) erschienene Streitschrift **Zweifeln, nicht verzweifeln! Warum wir Religion brauchen** von Volker Ladenthin bei. Was dieses Buch will und was nicht beschreibt der Autor als Mitglied der Zivilgesellschaft wie folgt: „Dieses Buch handelt von der Religion. Es ist kein Bekenntnisbuch. Es legt nicht Zeugnis ab. Es ist kein Trost- und auch kein Erbauungsbuch. Kein Gottesbeweis und kein Therapieangebot. Es ist auch keine Einführung in Theologie oder Religionsphilosophie. Es ist eine Einladung zum Denken. Meine Methode ist so voraussetzungslos wie nur irgend möglich: Ich fange mit einem Beispiel an und suche dann nach dem nächsten, das zu ihm passt. Mit dieser Methode versuche ich herauszufinden, ob das, was ist, wirklich schon alles ist. Ich frage danach, warum wir uns so sicher sind, dass wir mit unserem gigantischen Know-how alle Probleme lösen können, auch die des

‚Wozu?‘. Wozu wollen wir wissen, was wir wissen wollen?“ (5).

Die ausgezeichnete bei Mohr Siebeck (ISBN 3-16-153942-8) in der bewährten Reihe „Religion in Philosophy and Theology“ erschienene Züricher Dissertation **Grundloses Vertrauen. Eine theologische Studie zum Verhältnis von Grund- und Gottvertrauen** von Andrea Lassak bietet den Gegenpol zum Phänomen des Zweifelns. In ihrer Hinführung schreibt die Verfasserin zu Fragestellung, These und Aufbau der Arbeit: „Bislang fungierte der Rekurs auf das ‚Grundvertrauen‘ in der Theologie meist als Erklärungsmodell für den christlichen Glauben. Gottesglaube und Gottvertrauen sollten durch den Verweis auf ‚Grundvertrauen‘ *erklärt* werden. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass ‚Grundvertrauen‘ verständlicher sei als Gottvertrauen. Aber – so die Anfrage dieser Arbeit: Wissen Theologen eigentlich wirklich, wovon sie sprechen, wenn sie zum Beispiel vom Glauben ‚im Sinne eines auf den dreieinigen Gott gerichteten *Grundvertrauens*‘ schreiben? Denn was genau meint ‚Grundvertrauen‘? Ist mit diesem Grenzphänomen ein Vertrauen des Menschen angezeigt, das sich auf seinen *Grund*, das heißt auf den Grund des Seins, auf etwas dem menschlichen Sein Zugrundeliegendes bezieht? Oder verweist der Ausdruck ‚Grundvertrauen‘ auf eine Form von Vertrauen, die sich *in grundlegender Weise* auf die ganze Lebenspraxis ausbreitet und auch als Modus des Lebens im Vertrauen umschrieben werden könnte? Ist mit der Rede vom ‚Grundvertrauen‘ auf ein Vertrauen abgehoben, das ‚von Grund auf‘ Bedeutung hat, also von *existenzieller Bedeutung* für das Leben des Menschen ist? Oder ist das ‚Grundvertrauen‘ selbst als stabiler Grund, als ein *Fundament* zu verstehen, auf dem sämtliche andere Vertrauens- und Lebensvollzüge aufruhend? Diese Verständnismöglichkeiten von ‚Grundvertrauen‘ allein zeigen an, dass die Vorstellungen vom ‚Grundvertrauen‘ von vielerlei Assoziationen geleitet sein können. Vor einem profilierten theologischen Rekurs auf die Kategorie des ‚Grundvertrauens‘ tut es daher Not, zunächst in das gründliche Verständnis dessen zu investieren, was mit dem Ausdruck des ‚Grundvertrauens‘ gemeint ist. Dieser Aufgabe kommt Teil II nach. In der Annahme, dass die Rede vom ‚Grundvertrauen‘ gegenüber der Rede vom ‚Vertrauen‘ eine eigenständige Funktion einnimmt, werden in diesem Teil die wesentlichen wissenschaftlichen Konzeptionen von ‚Grundvertrauen‘ untersucht und schließlich zwei mögliche Sinnlinien von ‚Grundvertrauen‘ vorgeschlagen: ein so genanntes ‚Urvertrauen‘ und ein ‚Sinnvertrauen‘. Gegenüber diesen zwei Sinnlinien wird der Ausdruck des ‚Grundvertrauens‘ in der gesamten Arbeit als ein zu klärender Oberbegriff gehandhabt. Um beide Sinnvarianten des ‚Grundvertrauens‘ mit dem Gottvertrauen vergleichen zu können, bedarf es auch einer Aufklärung darüber, was unter Gottvertrauen zu verstehen ist. ‚Gott‘ ist aufgrund seiner indexikalischen Funktion ein Ausdruck, mit dem in unterschiedlichen Zusammenhängen Unterschiedliches gemeint sein kann. Was daher für den Ausdruck ‚Gott‘ gilt, dass sein Sinn variiert und nicht unabhängig vom konkreten Gebrauch bestimmt werden kann, gilt in entsprechender Weise für ‚Gottvertrauen‘. Es gibt kein *allgemeines* Gottvertrauen. Die Rede vom Gottvertrauen ist immer eingebettet in religiöse Orientierungssysteme und deren Praxisvollzüge. Wird in dieser Arbeit daher in nicht weiter präzisierter Weise vom Gottvertrauen gesprochen, ist damit *ipso facto christliches* Gottvertrauen gemeint. Was genau unter christlichem Gottvertrauen zu verstehen ist, wird in Teil III geklärt. Die Architektur dieser Studie beruht insofern auf einem vierteiligen Grundriss. Teil I widmet sich dem Thema des Vertrauens in der Theologie Pannenberg und entwickelt daraus die Problemstellung der Arbeit. Dieser Teil fungiert als Exposition und eröffnet eine von Pannenberg Theologie losgelöste, eigenständige Weiterarbeit. Teil II nähert sich dem ersten Gegenstand der ins

Verhältnis zu setzenden Grenzphänomene des Vertrauens und erörtert in Auseinandersetzung mit den wesentlichen wissenschaftlichen Konzeptionen von ‚Grundvertrauen‘, was es mit diesem schillernden Ausdruck auf sich hat. Entsprechend eignet Teil III die Aufgabe, sich über christliches Gottvertrauen zu verständigen. Beide Teile bereiten damit vor, was im Schlussteil IV eingelöst werden soll. Nach einem Vergleich beider Grenzphänomene des Vertrauens werden auf der Grundlage des Erarbeiteten drei Alternativen einer theologisch konstruktiven Verhältnisbestimmung zwischen Grund- und Gottvertrauen vorgelegt.“ (11f.) Das lesenswerte Buch mündet in die Aussagen: „Gottvertrauen beruht nicht nur auf vorgängigem Vertrauen, das Gott einem Menschen grundlos schenkt; christliches Gottvertrauen zeichnet sich dadurch aus, dass Christen auch kontrafaktisch zu erfahrbaren Gründen am Vertrauen auf Gott festhalten und trotz der Erfahrung enttäuschten Vertrauens oder Vertrauensentzugs weiter Vertrauen wagen können“ (210).

Im Auftrag der Kirchenleitung der VELKD haben Matthias Pöhlmann und Christine Jahn das neue **Handbuch Weltanschauungen, Religiöse Gemeinschaften, Freikirchen** im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08224-0) herausgegeben, das in hervorragender Weise an die Reihe von Veröffentlichungen anknüpft, in denen die VELKD seit den 1960er Jahren ihre apologetische Aufgabe wahrnahm. Die Herausgebenden erklären zu Selbstverständnis und Aufgabe des empfehlenswerten Handbuches: „In den letzten Jahrzehnten hat sich die religiöse Landschaft grundlegend gewandelt. Sie ist global in Bewegung. Tendenzen der Pluralisierung, Individualisierung und Säkularisierung finden ihren Niederschlag und verändern Haltungen, Glaubenspraxis und Vergemeinschaftungsformen. An die Seite fest strukturierter Gruppierungen treten neue religiöse Strömungen und fluide Bewegungen. Die Rezeption der verschiedenen Sinnangebote und Lebensorientierungen vollzieht sich heute eklektisch, bisweilen konsumorientiert und führt zur Bildung von Mischformen in den Weltanschauungen und der religiösen Praxis. Die unterschiedlichen Ausprägungen religiöser Individualisierungsprozesse sind überwiegend auf eine Sakralisierung des Ich ausgerichtet. Im Gegenzug gibt es in der religiösen Gegenwartskultur auch Tendenzen zur Verfestigung, strikter Profilierung und kontrollierter Bindungen an Autoritäten und Halt gebende Gemeinschaften. Es handelt sich um straff organisierte Gruppen, die – als Protest gegen die Individualisierung – eine Unterordnung des Ich unter das Wir einer Gruppe einfordern. Die Veränderungen der religiösen Gegenwartskultur betreffen auch die Kirchen und die Freikirchen. Prozesse stärkerer Identitätsbildung konkurrieren mit denen einer institutionalisierten Pluralität, um angemessene Bindungsformen zu ermöglichen. Kirchenmitgliedschaft wird durchaus verbunden mit partiell anders orientierter Praxis und Ideenwelt (etwa Esoterik). Zwischen den christlichen Konfessionen führen langjährige ökumenische Prozesse zu Annäherungen, Klärungen und institutionalisierten Kooperationen. Im Gegenüber zu anderen Religionen lassen der interreligiöse Dialog und das Gespräch mit Konfessionslosen ihrerseits nach Wesensmerkmalen des Eigenen und des Anderen, nach Verbindendem sowie nach Unvereinbarem fragen. Das hier vorliegende Handbuch mit dem Titel ‚Weltanschauungen, Religiöse Gemeinschaften, Freikirchen‘ kann angesichts der sich stetig wandelnden Religiosität nur eine Momentaufnahme bieten und beschränkt sich auf Phänomene innerhalb des deutschen Sprachraums. Es stellt Grundlinien und Grundrichtungen vor, die, wenngleich in wandelnder Form, Langlebigkeit zeigen. Die aufmerksame Wahrnehmung der Phänomene und ihre präzise Beschreibung gehen in diesem Handbuch der Analyse und Orientierung

voraus. Angesichts des zunehmenden religiös-weltanschaulichen Pluralismus gibt es einen wachsenden Informations- und Orientierungsbedarf in Kirchen und Gemeinden, aber auch darüber hinaus. Die hier dargestellten Weltanschauungen, Religiösen Gemeinschaften und Freikirchen spielen aus der Perspektive kirchlicher Weltanschauungsarbeit eine wichtige Rolle. Es handelt sich um Gruppen und Bewegungen, die in der kirchlichen Weltanschauungsarbeit als Themen von Informations- und Beratungsanfragen ihren Platz haben, auch wenn sie in der öffentlichen Wahrnehmung nicht so präsent sind. Das vorliegende Werk verbindet den Anspruch einer möglichst objektiven Beschreibung mit dem Versuch, die verschiedenen Erscheinungsformen und Gemeinschaften aus Sicht des evangelisch-lutherischen Glaubens im Blick auf Nähe und Distanz einzuschätzen. Damit liegt diesem Handbuch eine Perspektivität zugrunde, die sich in beschreibender Darstellung und theologischer Urteilsbildung niederschlägt. Es geht letztlich um Dialog und Unterscheidung, um ‚antwortende Theologie‘ (Paul Tillich), die durch vielfältige religiös-weltanschauliche Fragestellungen herausgefordert ist. Diese so charakterisierte apologetische Aufgabenstellung kann nur kommunikativ bearbeitet werden – in sorgfältiger Wahrnehmung, differenzierter Beschreibung und engagierter Orientierung, die mit konkreten Empfehlungen für den praktischen Umgang Hilfestellungen und Leitlinien zur eigenen Urteilsbildung an die Hand gibt. Dieses Handbuch legt die eigene Position der Wahrnehmung und Urteilsfindung offen, indem es mit dem Abschnitt I – ‚Die Evangelisch-Lutherische Kirche und ihre apologetische Aufgabe‘ – das Feld eröffnet. Damit ist auch zum Ausdruck gebracht, dass die apologetische Aufgabe zu den Grunddimensionen kirchlichen Lebens gehört. Die Konturierung nach außen und die Selbstvergewisserung nach innen sind unlöslich miteinander verbunden. ‚Versucht der Glaube in Gesagtem und Gedachtem zu ergründen, wie die befreiende Wahrheit zu denken ist, auf die hin und von der her er lebt, so kann er dies nur in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Lebensorientierungen, ihrer Versprachlichung und ihrer Lebensgestaltung tun. Nur in Bezug auf diese anderen Lebensorientierungen kann er sich selbst verstehen und zur Darstellung bringen‘ (I, 9.3). Das neue Handbuch ist damit der kirchlichen Praxis wie auch der kritischen Reflexion verpflichtet. Es stellt sich Fragen, die im Kontext von Kirchengemeinden, Ausbildungseinrichtungen und Beratungsstellen aufkommen, und vermittelt sie mit Einsichten des theoretischen Diskurses. Der Anspruch dieses Handbuches kann in drei Punkten benannt werden: 1. Information über die Breite und Differenziertheit des religiös-weltanschaulichen Pluralismus, 2. Systematisierung und Typisierung aktueller Phänomene und Gruppenbildungen, 3. Hinweise für die Seelsorge und die Beratung.“ (21f.). Folgende 11 Kapitel gliedern die 1080 Seiten umfassende und eine CD-ROM mit PDF-Datei des Buchinhalts einschließende äußerst wertvolle Veröffentlichung: 1. Freikirchen, 2. Pfingstlich-charismatische Bewegungen und weitere unabhängige Gemeinden, 3. Apostolische Bewegung, 4. Sondergemeinschaften mit christlichem Hintergrund, 5. Neuoffenbarungsbewegungen und Neureligionen, 6. Esoterische und neugnostische Weltanschauungen, 7. Anbieter von Lebenshilfe und Psychoorganisationen, 8. Religiöse Gruppen und Strömungen mit islamischem Kontext, 9. Religiöse Gruppen und Strömungen mit hinduistischem Kontext sowie 10. Religiöse Gruppen und Strömungen mit buddhistischem Kontext.

Über Ziel und Inhalt der christlichen Seelsorge klärt das ebenfalls im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-07438-2) erschienene Buch **Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche** von Kerstin Lammer, Sebastian Borck, Ingo Habenicht und Traugott Roser auf. In seinem Geleitwort schreibt Heinrich

Bedford-Strohm: „Seelsorge ist als sorgende, Anteil nehmende, ermutigende und stärkende Zuwendung zum Mitmenschen eine Kernaufgabe und eine Kernkompetenz der Kirche. Diese Schrift soll dazu beitragen, das Profil der Seelsorge in der evangelischen Kirche darzustellen und zu schärfen. Der Text bietet in seinen verschiedenen Teilen Orientierung für alle, die Seelsorge in Anspruch nehmen, anbieten oder zu organisieren und zu leiten haben. Kapitel 1 und 2 handeln vom Auftrag und von der biblischen und theologischen Grundlegung der Seelsorge, Kapitel 3 bis 5 davon, wem wir in unserer Kirche Seelsorge anbieten, wann, wo und aus welchen Anlässen. Kapitel 6 bis 8 widmen sich Methoden, Qualifikationen und Kompetenzen in der Seelsorge. Hier geht es um die Qualität der Seelsorge und um Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Seelsorgenden. Sie sind für alle wichtig, die haupt- oder ehrenamtlich in der Seelsorge tätig oder für deren Ausbildung verantwortlich sind. Kapitel 9 und 10 greifen Strukturfragen und Entwicklungsperspektiven für die seelsorgliche Angebotspalette der Zukunft auf; sie nehmen notwendige strukturelle Steuerungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Blick. Diese Kapitel richten sich besonders an diejenigen, die kirchenleitende Aufgaben haben – sie finden hier wichtige, innovative Impulse zur Steuerung und Umsteuerung der Seelsorgearbeit in unseren evangelischen Gemeinden, Kirchenkreisen und Landeskirchen. „Seelsorge ist »Muttersprache der Kirche«,“ heißt es in Kapitel 10. „Sprachen sind auf lebendigen Gebrauch und dynamische Fortentwicklung angewiesen. Sonst werden sie zu toten Sprachen. Die Kirche macht Ernst damit, die eigene Sprache, ihre Grammatik, ihren Wortschatz und ihre Verständlichkeit beständig weiterzuentwickeln. Dazu gehört auch die Bereitschaft zu Neuentdeckungen und Veränderungen im Kontakt zu »Fremdsprachigen.«.“ Und dazu gehört die Wiederentdeckung des Reichtums von Segensgesten und christlichen Ritualen, die das klassische Seelsorgegespräch um eine entscheidende Dimension bereichern.“ (7f.) In der Tat liefert diese Schrift einen wichtigen Beitrag dazu, dass Menschen in und außerhalb der Kirche genauer wissen, was die evangelische Kirche in der Seelsorge will und tut!

5. Inklusive Bildung

Inklusion im Studium Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen lautet der Titel des von Ilona Nord in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-04053-7) herausgegebenen verdienstvollen Sammelbandes. In der Einleitung legen die Herausgeberin und Swantje Luthé zunächst Rechenschaft über ihr Verständnis von Inklusion ab: „Blickt man auf die Verwendungsweisen des Wortes *Inklusion* in öffentlichen Debatten, zeigt sich, dass es in der Rede von ihr zu einem guten Teil um eine Erneuerung demokratischer Kommunikationskulturen geht. *Inklusion* ist in vieler Hinsicht ein emphatisch gebrauchter Begriff, der mit Werte- und Normsystemen verbunden ist, die sich im weitesten Sinne auf grundgesetzlich verankerte Individualrechte beziehen. Den häufig verwendeten Formulierungen eines diversitätsorientierten Inklusionsverständnisses ist dann auch eine Nähe zu dem Geist des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), das umgangssprachlich auch Antidiskriminierungsgesetz genannt wird, zu bescheinigen. Dieses deutsche Bundesgesetz dient dazu, Benachteiligungen aus Gründen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern bzw. zu beseitigen. Zur Verwirklichung dieses Ziels erhielten einzelne Betroffene Rechtsansprüche gegen Arbeitgeber und Private, wenn diese ihnen

gegenüber gegen die gesetzlichen Diskriminierungsverbote verstoßen. Während nun aber das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz für die Erlangung der Rechte von einzelnen durch Behinderungserfahrungen betroffener Personen formuliert worden ist, sieht die UN-Behindertenrechtskonvention einen Perspektivwechsel vor: Es geht darum, gesellschaftliche Bedingungen, die zu Diskriminierungen führen, strukturell auszuräumen. Damit geht es nicht mehr allein um die Integration von Menschen mit Assistenzbedarf, um Nachteilsausgleiche und um Antidiskriminierungsgebote mit Individualrechten gegenüber Erwerbsarbeit gebenden Organisationen (sowie Privatpersonen), sondern prinzipieller um einen strukturellen Umbau gesellschaftlichen und kulturellen Lebens, innerhalb dessen in den verschiedenen Bildungssystemen die Dominanz der Kategorie *Homogenität* abgebaut wird, so dass es tatsächlich lebensweltlich erfahrbar wird, *ohne Angst verschieden sein zu können* (nach Th. W. Adorno). Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes bauen, soweit wir sehen, in der Regel auf ein solches von Diversität geprägtes Verständnis von Inklusion auf. Doch sie tun dies auf höchst verschiedene Art und Weise: Deskriptive und normative Ansätze stehen nebeneinander; die Verwendung des Begriffs Inklusion als politischer Programmbegriff steht neben einer system- oder ideologiekritischen Auseinandersetzung mit ihm. Die Rede von Inklusion als *Option für alle* wird kritisch ins Visier genommen: Mit ihr seien Totalitätsansprüche verbunden, die gerade im Namen eines Konzepts, in dem Diversität eine zentrale Bedeutung habe, inakzeptabel seien. Die Bandbreite von theoretischen und aus der Praxis erhobenen Verwendungsweisen des Begriffs *Inklusion* regt dazu an, die theologische Auseinandersetzung weiter voranzutreiben. Denn es ist noch zu früh, den wissenschaftlich reflektierten Streit um ein adäquates Verständnis von Inklusion beizulegen. Noch ist nicht klar, ob man dem politisch, ja sogar staatlich verordneten *Programm Inklusion* unter allen Umständen zuzustimmen hat oder es gerade aus guten bildungspolitischen Gründen ablehnen muss bzw. für eine modifizierte dritte Lösung eintreten sollte. Bislang wird die Debatte in großen Teilen noch sehr polarisierend geführt. Das Forschungsinteresse der Herausgeberin liegt allerdings dazwischen: Es gilt, die Rede vom *tertium non datur* zu widerlegen. Die Auseinandersetzung mit den in diesem Band vorgelegten Beiträgen soll dazu anregen.“(14f.) Das Buch ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 1 Aus der Perspektive Praktischer Theologie / Religionspädagogik, Kapitel 2 Aus der Perspektive der Disability Studies, Kapitel 3 Aus der Perspektive der Verbandsarbeit sowie der Sonderpädagogik, Kapitel 4 Perspektiven auf den Lehrberuf und den Kontext Schule, Kapitel 5 Perspektiven auf Kirche und Pfarrberuf, Kapitel 6 Konkretionen: Inklusionsprozesse im Studium der evangelischen Theologie – Konkretionen verfasst in vier Thesen (Ilona Nord) sowie Bonus Track: Ein Gespräch mit der Regisseurin Eibe Maleen Krebs über ihren Dokumentarfilm „Vom Hören Sagen“.

Katharina Kammeyer, Bert Roebben und Britta Baumert haben im W. Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17028909-3) in der bewährten Reihe „Behinderung – Theologie – Kirche. Beiträge zu diakonisch-caritativen Disability Studies“ unter Mitarbeit von Veronika Burggraf und Kathrin Hanneken den Band **Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion** herausgegeben. In ihren einleitenden Gedanken zu Inklusion und Narration schreiben die beiden Herausgeberinnen: „Mit diesen Perspektiven leiten Inklusionsbegriffe selbst wieder in Narrative über. Sie erinnern an solche Erzählungen, die als ‚große Erzählungen‘ Reformanliegen und eine noch einzulösende Zukunft beschreiben. Die derzeitigen Ansätze zu inklusiver Pädagogik und Fachdidaktik tragen hierzu insbesondere hinsichtlich

struktureller und normativer Fragen bei. Forschung zu Inklusion ist weitgehend der Perspektive der dritten Person verpflichtet, so *Markus Dederich* in seinem Beitrag. Im Fokus der Debatte stehen vor allem Bedingungen der Möglichkeit für Inklusion sowie situativ wirksame Variablen, die aus Sicht der Organisatoren das Gelingen oder Misslingen beeinflussen, was zweifellos wichtige Aspekte darstellt. Inklusion kann nur zum Erfolg kommen, wenn sie zu einem zentralen Anliegen der Politik wird und verbrieft Rechte umgesetzt und durchgesetzt werden. Ein Defizit sieht Dederich jedoch in der damit verbundenen Einseitigkeit der Debatte, weil sie die subjektive Seite der Inklusion vernachlässigt: Die persönlichen Erfahrungen, Sorgen, Ängste und Perspektiven von Menschen in ihrer Vielfalt werden häufig überhört, nicht wahrgenommen und somit nicht berücksichtigt. Dass diese Erfahrungen als Narration zu Wort kommen, ist das Ziel dieses Bandes. Insofern wird die große Erzählung von Inklusion durch die kleinen Erzählungen, d.h. die subjektiven Narrative, wenn auch nicht im Sinne Lyotards ersetzt, so aber doch qualitativ mit Bedeutungen gefüllt. Die vorliegenden Beiträge greifen Situationen auf, in denen solche Narrative geschaffen werden. Dabei sind diese zum Teil fiktive und zum Teil faktuale Texte. Faktuale Texte ‚sind Teil einer realen Kommunikation, in der das reale Schreiben eines realen Autors einen Text produziert, der aus Sätzen besteht, die von einem realen Leser gelesen und als tatsächliche Behauptungen des Autors verstanden werden.‘ Bei den fiktionalen Texten ist es im Grunde ebenso, dass ein realer Autor für einen realen Leser schreibt. Sie sind jedoch komplexer als die faktualen, weil sie ‚außer der realen auch noch einer zweiten imaginären Kommunikationssituation angehören.‘ Die Sätze der fiktiven Erzählung gehören dem fiktiven Erzähler. Für ihn, nicht für den Autor, sind sie authentisch. Begrifflich unterschieden wird als Urheber der fiktiven Erzählung der reale Autor, der eben die fiktive Wirklichkeit erschafft: ‚Durch das reale Schreiben eines realen Autors entsteht so ein Text, dessen imaginär authentische Sätze eine imaginäre Objektivität schaffen, die eine fiktive Kommunikationssituation, ein fiktives Erzählen und eine fiktive erzählte Geschichte umfaßt. Die fiktionale Erzählung ist zugleich Teil einer realen wie einer imaginären Kommunikation und besteht deshalb je nach Sichtweise aus *real-inauthentischen* oder aus *imaginär-authentischen* Sätzen.‘ Die Sätze der fiktionalen Erzählung lassen dabei die Illusion einer faktualen Erzählung entstehen, sind aber fiktiv. Und zugleich geschieht der Entwurf eines imaginierten Weltzustandes doch in real-authentischer faktualer Rede. In dieser Sicht auf Fiktionalität gilt dann: ‚Die fiktiven Welten der Literatur entstehen aber nicht durch kontra-faktuale Beschreibungen unserer realen Welt, sondern durch fiktionale Beschreibungen einer imaginierten Welt.‘ Dieser Doppelcharakter fiktionaler Rede wird in den dokumentierten Narrativen in diesem Band genutzt, so dass sich natürliche, übernatürliche und unmögliche erzählte Welten entwickeln.“ (14f.) Und zu Inklusion als Narration heißt es: „Für unser Anliegen, Inklusionsprozesse nach Narrationen zu untersuchen, bedeuten die geschilderten Konturen, dass es sich lohnt, Lebensgeschichten von denjenigen zu hören und zu untersuchen, die an diesen Prozessen beteiligt sind bzw. die durch den Inklusionsdiskurs stärker in das Interessensfeld von Bildungszusammenhängen rücken. Welche narrativen Identitäten stellen die beteiligten Personen her und wie gehen sie hierbei mit Narrativen von Zugehörigkeit und Ausschluss um? Hierzu entfaltet der Beitrag von *Ansgar Schnurr* die These zur Verschiebung von Grenzen in der Migrationsgesellschaft mittels Beispielen von Selbsterzählungen von Jugendlichen in sozialen Netzwerken und in Gestalt ihres Jugendzimmers. Zu welchen fiktiven und faktualen Erzählungen haben bzw. finden sie Zugang, die sie irritieren, ermutigen und anregen? Auf welche greifen sie zurück, um Spannungen und

Brüche zu erzählen? Welche werden pädagogisch zur Interpretation eröffnet? Hier bieten die Ausführungen von *Lissy Weidner* und die von *Mariele Wischer* Inneneinsichten zur Gestaltung von inspirierenden Interpretationsräumen von biblischen Erzählungen, hier dem Text von der sogenannten Tempelreinigung mit ihrer Raummetaphorik und der David-und-Goliath-Erzählung, deren Figuren jeweils vielseitige Identifikationsangebote machen. Welche Unterstützung ist notwendig, um Texte als Quelle für die eigene Erzählung einbeziehen zu können und selbst Texte zu formulieren? Der Beitrag von *Natascha Bettin* greift die angeleitete Begegnung mit einem Raum als Erzählsituation auf. *Janieta Bartz* zeigt auf, wie Jugendliche aus Alltagswissen heraus biblische Bilder verstehen und auch missverstehen können. Der Beitrag von *Nadja Damm* bietet schließlich Beispiele dafür, wie Menschen befähigt werden, Lebensgeschichten von Personen aus ihrem Umfeld zu recherchieren und zu erzählen, um so eigene Narrationen von Narrativen zu entwickeln.“ (18).

Der achte Band des Forums für Heil- und Religionspädagogik wird im Comenius Institut Münster (ISBN 3-943410-17-4) von Anabelle Pithan und Agnes Wuckelt herausgegeben und trägt den Titel **Krise und Kreativität. Eine Suchbewegung zwischen Behinderung, Bildung und Theologie**. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeberinnen: „Krisen sind ein allgegenwärtiges Phänomen. Kriegs- und Krisenherde, Finanzkrise, die ungleiche Verteilung von materiellen und ideellen Ressourcen, von Bildungschancen und Arbeit oder die Ausbeutung und Zerstörung von Umwelt und Natur sind nur einige der gesellschaftlichen Phänomene, die uns täglich begegnen und zur Belastung werden können. Individuelle Krisen kommen hinzu: Überlastung und Überforderung oder schwierige Kommunikationssituationen, Krankheit, Trennung und Tod. Menschen mit Behinderungen und diejenigen, die mit ihnen leben und arbeiten, haben ständig mit Krisen zu tun. Nicht selten haben gerade sie sich zu Expertinnen und Experten im Umgang damit entwickelt. Krisen ernst zu nehmen, mit ihnen leben zu lernen oder sie überwinden zu können, erfordert eine offene und flexible Haltung. Wir brauchen gesellschaftliche und individuelle Bewältigungsstrategien, die durch politische, pädagogische und biblisch motivierte Analysen ermöglicht und bestärkt werden. Letztlich sind zur Bewältigung von Krisen häufig kreative Lösungen gefragt. Diese erwachsen zum einen aus den Erkenntnissen der Analysen, ergeben sich zum anderen und vor allem jedoch dann, wenn eine veränderte Perspektive auf das Phänomen ‚Krise‘ eingenommen wird.“(5) Und zum Inhalt des Buches heißt es: „Die Autorinnen und Autoren zeigen vielfältige Sichtweisen auf die Thematik von Krise und Kreativität. Zwei Beiträge eröffnen das Spektrum, zunächst aus sozialpolitischer, dann aus biblisch-theologischer Sicht. Die Armutsexpertin *Michaela Moser* entfaltet gesellschaftliche Perspektiven ausgehend von der Beobachtung, dass in einer desintegrierten Gesellschaft Inklusion häufig so verstanden wird, dass abweichende Individuen sich einzugliedern bzw. an eine Mehrheitsgesellschaft anzupassen hätten. Sie plädiert für den kritischen Blick auf die ausschließenden Praktiken und symbolischen Ordnungen und beschreibt an Beispielen, etwa der Care-Arbeit und der Entwicklung neuer Wohnformen, wie dissidentes Denken und Handeln Perspektiven gegen Armut und Ausgrenzung bieten. Biblische Perspektiven eröffnet die Bibelwissenschaftlerin *Klara Butting* anhand der Erzählung von der Bindung Isaaks (Gen 22), indem sie beschreibt, dass und auf welche Weise der Weg in und durch die Krise in eine neue Zukunft führt. Damit wendet sich nach ihrer Ansicht die Bibel selbst gegen das Zerrbild eines Opfer fordernden Gottes und hält mit Gott an der Vision einer anderen Welt jenseits von Fremdbestimmung

und Machtverstrickung fest. Die folgenden Beiträge beschreiben Wege, mit Krisen umzugehen. Die Theologin und Clownin *Gisela Matthiae* widmet sich der Bedeutung des Humors. Am Beispiel von Hiob und Erfahrungen aus Alltagssituationen verdeutlicht sie den schmalen Grat zwischen Vertröstung und Trost. Humor weicht den Schwierigkeiten nicht aus, sondern trotz ihnen gerade im Alltag. Der Sozialarbeiter *Johannes Tack* skizziert weitere Wege, mit den allgegenwärtigen Krisen im Alltag in Gestalt von Krisenbewältigungskonzepten und Präventivprogrammen zur Gesundheitsprophylaxe umzugehen. Anregungen für eine einander wertschätzende Krisenbewältigung sieht der Religionspädagoge *Gottfried Orth* ausgehend von menschlichen Bedürfnissen und Gefühlen in der gewaltfreien Kommunikation (GFK), für die er auch theologische wie biblische Anknüpfungspunkte vorstellt. Die Frage der eigenen wertschätzenden Haltung für sich und andere ist auch für das Improvisationstheater zentral. Es kann helfen eine Haltung der Flexibilität im Umgang mit Irritationen und Differenz einzuüben. Die von der Pädagogin *Britta Hemshorn de Sánchez* vorgestellten Übungen lassen sich in Fortbildungsangebote für Religionslehrkräfte integrieren. Die Künstlerin und Kunstpädagogin *Sabine Lucke* geht davon aus, dass in jedem Menschen ein schöpferisches Talent steckt. Die Ateliers der Worte ermöglichen, den je eigenen Selbsta Ausdruck zu finden, ihn mit anderen zu teilen und einen Raum gestalteter Vielfalt zu schaffen. Vier weitere Beiträge wenden sich dem Ort des Religionsunterrichts zu bzw. geben Einblick in gemeindebezogene Bildungsfelder. Der Religionspädagoge *Rainer Möller* geht von der Krise aus, die in der Debatte um Inklusion und inklusive Didaktik zu beobachten ist, und schlägt ein – über den aktuellen Fokus auf Förderschüler_innen hinaus – erweitertes Verständnis von Inklusion vor. Diese armutssensible Inklusionspädagogik nimmt die zunehmende Armut von Kindern und Jugendlichen in Deutschland als pädagogische Bedingung ernst. Ein in der Religionspädagogik bisher ebenso vernachlässigter Bereich ist der Religionsunterricht an Schulen für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Der Pfarrer Hans-Dieter Schäfer beschreibt auf der Basis eigener Befragungen dessen Stellenwert, Herausforderungen, Ziele und notwendige Kompetenzen. Jochen Straub und Christoph Beuers berichten über eine elementarisierte Kirchenraumpädagogik, die insbesondere Menschen mit geistiger Behinderung im Blick hat. Katrin Wüst und Wolf Clüver stellen das inklusive Projekt ‚Wir wollen Vielfalt‘ vor. Es verbindet unterschiedliche Personen und Gruppen in und außerhalb der Kirche und zeigt, wie Theologie im Alltag Gestalt gewinnt. Am Schluss des Bandes stehen zwei persönliche Betrachtungen. Der Religionspädagoge Carsten Rensinghoff, selbst behindert, reflektiert den Zusammenhang von Behinderung und Sünde vor dem Hintergrund biblischer Heilungserzählungen und macht auf Wirkungen einseitiger Auslegung auf Menschen mit Beeinträchtigungen aufmerksam. Der Theologe Herwig Sander erinnert in seiner kurzen Andacht zu Jesaja 11,6-9, an die prophetische Utopie des friedlichen Zusammenlebens.“ (5ff.)

Ein einzigartiges Studienhandbuch haben Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz im Verlag Julius Klinkhardt als UTB (ISBN 3-8252-8643-9) mit ihrem **Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik** herausgegeben. Zu Intention und Konzeption dieses zuverlässigen Standardwerkes schreiben die Herausgebenden: „Das Studienhandbuch verfolgt die Intention, reflexives Wissen für eine grundlegende und kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Inklusion und Sonderpädagogik bereitzustellen. Es beschäftigt sich mit den Wissensbeständen und den Wissensbezügen, die sich im Kontext der Sonderpädagogik entwickelt

und etabliert haben. Es beschäftigt sich aber auch mit deren Wandel oder Erneuerung im Kontext von Entwicklungen in Gesellschaft und Wissenschaft. Besondere Beachtung wird dabei der gegenwärtig zu beobachtenden Stärkung der sozialen, kulturellen und ökonomischen Menschenrechte (Beispiel: UN-Behindertenrechtskonvention) und deren progressiver Implementierung in den Institutionen und Lebensbereichen geschenkt. Das Prinzip ‚Inklusion‘ als Anerkennung des ‚Rechts auf Einbezogenheit‘ und das Prinzip ‚Diversität‘ als Anerkennung des ‚Rechts auf Anderssein‘ bieten dabei aktuelle Bezugspunkte für die Diskussion von Behinderung, Vulnerabilität und gesellschaftlicher Benachteiligung. Eine zentrale Aufgabe des Studienhandbuchs ist es, das Fachgebiet mit seinen multidisziplinären Orientierungen und den aktuellen Transformationsprozessen darzustellen. Aus der Perspektive von Inklusion und Diversität werden Theoriediskurse auch in ihrer aktuellen Kontroverse reflektiert. Die aus anderen Wissenschafts- und Anwendungsbereichen übernommenen Paradigmen und Positionen werden geklärt, damit die gewählten Leitbegriffe und ihre wissenschaftlichen Bezüge verortet werden können. Dabei sollen auch wissenschaftstheoretische, ethische sowie historisch und international vergleichende oder transdisziplinäre Fragen thematisiert werden. In den wissenschaftlichen Blick genommen werden vorgeburtliche Entwicklungen, die Lebenswelten von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter und die Themen Tod und Sterben. Schulische und außerschulische Handlungsfelder gilt es gleichermaßen zu beachten. Von Interesse sind alle Lebensbereiche und Situationen, wo Institutionen beteiligt sind oder professionelles Handeln erforderlich wird. Dabei mitgedacht werden sich erst entwickelnde, neue Aufgabenstellungen und Aufgabenfelder. Thematisiert werden auch Spannungsfelder, die sich aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und spezifischer Anforderungen auftun, etwa zwischen Personalisierung und Standardisierung, zwischen Institutionen und Gemeinschaften oder zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Das Studienhandbuch richtet sich an Studierende und Dozierende, die sich im Kontext von Erziehung, Bildung und Teilhabe mit Fragen zu Behinderung, Vulnerabilität und Benachteiligung beschäftigen. Das vorliegende Handbuch konzentriert sich daher auf diejenigen Begriffe, Theorien und Methoden, die einen spezifischen Zugang erleichtern und exemplarisch für weiterführende Entwicklungen stehen. Es verbindet die Systematik eines Lehrbuches mit der ausführlichen Begriffs- und Themenbehandlung eines wissenschaftlichen Wörterbuchs. Die ausgewählten Stichworte bieten für die anvisierten Zielgruppen eine grundlegende, wissenschaftliche Orientierung. Die von 137 Autorinnen und Autoren aus verschiedenen fachlichen Zusammenhängen verfassten Beiträge bilden den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand unter Berücksichtigung internationaler Perspektiven übersichtlich und fundiert ab und folgen einer einheitlichen Struktur. Zugleich repräsentieren die Beiträge ein hohes Maß an Inter- und Transdisziplinarität, denn sie wurden aus den mit der jeweiligen Thematik befassten Disziplinen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Kulturwissenschaften, der Psychologie, der Medizin und der Rechtswissenschaft verfasst.“ (13f.) Ein wichtiges Buch zur richtigen Zeit!

Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik stehen im Mittelpunkt der von Corinna Schmude und Hartmut Wedekind ebenfalls im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-7815-2066-0) herausgegebenen Veröffentlichung. In den Beiträgen dieses Bandes werden die Potenzen von Lernwerkstätten an Hochschulen in sehr unterschiedlicher Weise beschrieben und transparent gemacht: „Dabei wird die gegenwärtig aktuelle Diskussion über inklusive Pädagogik

aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und mit Beispielen aus der Lernwerkstattpraxis an Hochschulen transparent gemacht. In allen Beiträgen wird deutlich, dass für die Realisierung einer inklusiven Pädagogik in pädagogischen Einrichtungen eine bereits in der Ausbildung künftiger PädagogInnen erlebte und sowohl praktisch als auch theoretisch hinterfragte und reflektierte Praxis einer inklusiven Pädagogik eine notwendige Voraussetzung ist. Insbesondere im Bereich der intra- und interpersonellen Ebene bieten dafür Lernwerkstätten an Hochschulen hervorragende Möglichkeiten, da sie in ihrem Grundverständnis Lernenden individuelle Lerngelegenheiten bieten und den Zugang zu denselben weitestgehend barrierefrei gestalten. Mit Barrierefreiheit ist nicht vordergründig ein ungehinderter Zugang zu Räumen gemeint, sondern ein ungehinderter Zugang zu Lerninhalten und deren individueller Erschließung. In allen Beiträgen wird ein konstituierendes Moment von Lernwerkstätten sehr deutlich herausgearbeitet: Es ist die Idee, die alle Lernwerkstätten an Hochschulen mehr oder weniger vereint – ein Lernort handelnder Auseinandersetzung mit einem Thema und der bewussten Reflexion des Erfahrenen auf der Grundlage einer theoriegeleiteten und zugleich theoriebegleitenden Praxis zu sein. Zum einen erleben die Studierende[n] im Sinne eines ‚*Pädagogischen Doppeldeckers*‘ in Lernwerkstätten das eigene Lernen in unterschiedlichen Rollen sowie pädagogischen Settings und bekommen ein Gefühl von der Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion und erleben dabei die teilweise sie selbst verunsichernde Wirkung der Möglichkeit eines nahezu unbegrenzten individuellen Zugangs zu einem ausgewählten Lerngegenstand. Zum anderen erleben sie sich selbst oder ihre KommilitonInnen oder auch ihre Dozierenden, als Modelle möglicher Lernbegleitung und spüren, wie die verschiedenen Formen der Lernbegleitung positiv oder auch negativ auf den eigenen oder den Lernprozess ihrer KommilitonInnen wirken. Dabei entwickelt sich aus den unterschiedlichsten Perspektiven der AutorInnen auf die Frage nach der Bedeutung der inklusiven Pädagogik für Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit, aus den gesammelten Beiträgen ein facettenreiches Bild, wie Lernwerkstattarbeit von den Prinzipien inklusiver Pädagogik getragen wird und selbst einen Beitrag zu ihrer weiteren Fundierung leisten kann. So enthalten die Beiträge zum einen Beispiele für die diversitätsbewusste, diskriminierungskritische und interdisziplinäre Planung, Gestaltung und Umsetzung von Bildungsprozessen unter Berücksichtigung konstruktiver, individueller Selbstbildungsprozesse der Lernenden sowie der didaktischen Prinzipien der inneren Differenzierung und des individuellen Lernens. Zum anderen wird der Beitrag von Hochschullernwerkstätten zur weiteren Fundierung einer inklusiven Pädagogik diskutiert, wobei als Gegenstand der inklusiven Pädagogik Biewer folgende Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung betrachtet werden, ‚die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/ innen gerecht zu werden.‘ In den ersten vier Beiträgen des Tagungsbandes fokussieren die Autorinnen *Corinna Schmude*, *Annika Gruhn*, *Eva Franz*, *Teresa Sansour* und *Miriam Schöps* die Frage, welchen grundlegenden Beitrag das Thema Inklusion und die Lernwerkstattarbeit an Hochschulen im Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess der Studierenden in pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Kompetenzen leisten kann. *Hartmut Wedekind* und *Corinna Schmude*, *Stefan Bree* und *Walter Goschler* fragen aus hochschuldidaktischer Perspektive, welchen

Beitrag Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Konzept für die diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten leisten kann. *Hartmut Wedekind* und *Corinna Schmude* sowie *Stefan Bree* thematisieren dabei die Gestaltung von Lehr-Lernformaten für Studierende im Kontext von Hochschule wohin gegen im Beitrag von *Walter Goschler* das gemeinsame Lernen als wesentlicher Bestandteil eines gemeinsamen Unterrichts in inklusiven Schulklassen fokussiert wird. Insbesondere in der Lernwerkstattarbeit, die sich an einem sozialkonstruktivistischen Lernverständnis ausrichtet, wird wechselseitigen Interaktionsprozessen zwischen Kind, Kindern und PädagogInnen ein hoher Stellenwert zugeschrieben und gleichzeitig nach deren Dimensionierungen gefragt sowie den Möglichkeiten, sich (forschungs-)methodisch fundiert mit der eigenen Diversitätsbewusstheit auseinanderzusetzen. Diese Aspekte werden im vorliegenden Tagungsband insbesondere in den Beiträgen von *Ulrike Graf* und *Mirja Kekeritz*, *Mark Weisshaupt* und *Sabine Campana* sowie von *Elke Hildebrandt*, *Ezgi Güvenf* und *Johanna Pautasso* fokussiert.“ (10ff.)

6. Pädagogik und Unterrichtsentwicklung

Grundfragen, Zugänge und Leistungsmöglichkeiten der Erziehungs- und Bildungslehre stehen im Mittelpunkt der im Waxmann Verlag als UTB (ISBN 3-8252-4459-0) erschienenen **Einführung in die Pädagogik** von Martin Fromm. In der Einleitung schreibt der Verfasser: „Erziehungs- und Bildungsfragen finden seit Jahren großes öffentliches Interesse – und werden vor allem von Amateuren nicht nur aufgeworfen, sondern auch beantwortet. Es reicht dem Anschein nach, wenn man für etwas anderes qualifiziert ist, etwa als Koch, Sportler, Schauspieler oder Politiker, um mitzureden. Im Zweifel tut es auch schlichte Betroffenheit. Und da jeder von Geburt an von Erziehungsmaßnahmen betroffen ist, heißt das: Alle können mitreden. Jedenfalls tun sie es. Selbstverständlich ist das nicht, anderswo qualifiziert man sich etwa für eine Fachdiskussion zur Zahnheilkunde auch nicht allein dadurch, dass man Zähne hat. Weil man zu diesem Thema nur über seine Alltagserfahrungen und -meinungen verfügt. Ein derartiges Alltagsverständnis von Erziehung meint Friedrich Schleiermacher, wenn er 1826 seine Vorlesung zur Theorie der Erziehung mit dem Satz beginnt ‚Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen‘ (1964, S. 36). Die Betonung liegt hier auf ‚im allgemeinen‘. Danach versucht Schleiermacher zu zeigen, warum es wichtig ist, sich über dies allgemeine Alltagsverständnis hinaus reflektiert mit Erziehung zu beschäftigen. Ihm geht es darum, zu zeigen, wie ein begründetes Reden über Erziehung aussehen kann und was von einer Theorie der Erziehung zu erwarten ist. Die vorliegende Einführung will in dieser Tradition zeigen, wie Erziehung und Bildung jenseits von Alltagserfahrungen, Bauchgefühlen und tiefen Überzeugungen in der pädagogischen Fachwissenschaft behandelt wurden und werden. Da diese Behandlung sich nicht nur über die Jahrhunderte verändert hat, sondern auch zu jeder Zeit kontrovers gewesen ist und verschiedene Ausprägungen aufweist, kann es dabei weder um Vollständigkeit, noch um eine allgemein akzeptierte, verbindliche Darstellung gehen. Kollegen halten also vielleicht auch andere Konzepte für erwähnenswert, beurteilen einzelne Positionen anders oder verwenden zentrale Begriffe nicht genau in der Weise, wie dies hier geschieht. Das bedeutet nicht, dass die hier getroffene Auswahl und Darstellung gänzlich beliebig ist, man könnte aber eben auch andere Schwerpunkte setzen. Im Folgenden soll zunächst erläutert werden, warum hier von Pädagogik die Rede ist

und nicht von Erziehungswissenschaft oder Bildungswissenschaft. Dann wird es darum gehen, womit sich Pädagogik befasst, warum es sie überhaupt gibt, wie Pädagogik (im Vergleich mit anderen Disziplinen) arbeitet und welche Konzepte sie entwickelt.“ (7f.) **Sozialisation und Erziehung in der Schule** ist die im Verlag Julius Klinkhardt als UTB (ISBN 3-8252-4537-5) erschienene problemorientierte Einführung von Marianne Horstkemper und Klaus-Jürgen Tillmann überschrieben. In der Einführung heißt es: „Am Beginn dieses Buches steht die Grundeinsicht, dass es in der Schule nicht nur um fachliches Lernen und um die Aneignung von ‚Bildungsinhalten‘ geht, sondern dass die Schule auch einen Erziehungsauftrag hat: Sie soll den Heranwachsenden Anleitungen und Hilfestellungen geben, damit diese sich zu selbstbewussten, kritischen und toleranten Persönlichkeiten entwickeln können. Dazu gehört es, dass Erziehende wünschenswerte Eigenschaften und Verhaltensweisen (z.B. Hilfsbereitschaft) stärken und gegenüber unerwünschten Verhaltensweisen (z.B. Aggressivität) begrenzend einschreiten. Lehrerinnen und Lehrer, die sich in solcher Weise um Erziehung bemühen, haben es dabei mit Heranwachsenden zu tun, die in vielfältigen Formen auch anderweitig beeinflusst werden: in der Familie und von Freundschaften, vom Fernsehkonsum und durch das Internet, durch Aktivitäten in der Clique, aber auch durch Lektüre und Musikhören. In all diesen Bereichen machen Heranwachsende Erfahrungen – wir sprechen hier von ‚Sozialisation‘ –, die sich ebenfalls auf die Herausbildung ihrer Persönlichkeit auswirken und die in Konkurrenz zum Erziehungseinfluss geraten können. Insgesamt haben wir es hier mit einem komplexen sozialen Feld zu tun, das wir in einem ersten Zugriff ordnen und in einen systematischen Zusammenhang bringen wollen. Hierzu sind die Begriffe ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘ und ‚Sozialisation‘ die wichtigsten Kategorien. Indem wir diese Begriffe auf das schulische Alltagsgeschehen beziehen und sie dabei voneinander abgrenzen, schaffen wir eine erste theoretische Grundlage für die weiteren Überlegungen.“ (9).

Hans-Günter Rolff ist der verantwortliche Herausgeber des im Beltz Verlag (ISBN 3-407-83184-2) veröffentlichten grandiosen **Handbuch Unterrichtsentwicklung**. Er schreibt im Vorwort des knapp 650 Seiten starken unverzichtbaren Nachschlagewerkes: „Wir erleben gerade die umfassendste Unterrichtsreform der jüngeren Schulgeschichte: Bildungsstandards mit Kompetenzorientierung und Inklusion, wenn sie konsequent umgesetzt werden, krepeln den Unterricht fast völlig um. Aber es gibt weder einen forschungsgestützten Überblick über den Stand der ‚Umkrempelung‘ noch einen Masterplan, aus dem systemweite Unterrichtsentwicklung zu erkennen wäre. Zum Thema ‚Was ist guter Unterricht?‘ gibt es inzwischen ein breites Angebot anspruchsvoller Literatur, aber zum Thema ‚Wie entwickelt man guten Unterricht?‘ liegt bis auf Einzelbeiträge kaum etwas vor. Zum Thema ‚Guter Unterricht‘ ist viel geforscht worden, zum Thema ‚Unterrichtsentwicklung‘ bemerkenswert wenig. Diese Lücke versucht dieses Handbuch ein Stück zu schließen. Es geht in diesem Handbuch also nicht um das Thema Unterrichtsqualität. Es geht nicht einmal um Unterrichtsentwicklung, sondern genauer darum, wie Unterricht weiterentwickelt werden kann. Denn entwickelt ist der Unterricht in den deutschsprachigen Schulen – im doppelten Sinn des Wortes: Er hat sich nicht (nur) selbst entwickelt, er wurde entwickelt, von Lehrpersonen, Ministerien, Hochschulen, Verlagen, Fortbildnern, anderen Akteuren und nicht selten auch von Schülern. Und entwickelt ist der Unterricht auch im qualitativen Sinne: In den Testfächern liegt er inzwischen über dem OECD-Durchschnitt, und in manchen, gerade nicht getesteten Fächern ist er sogar hochentwickelt. Dennoch: Aus mancherlei Perspektive ist der Unterricht

nicht weit genug entwickelt. Das zeigen die Schulinspektionen in Bezug auf die Aktivierung und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler, das zeigen die Statistiken in Bezug auf die Förderung von Kindern aus den sozialen Unterschichten (mit oder ohne Migrationshintergrund), und das zeigen die Zukunftsanforderungen der globalen, digitalen Wissensgesellschaft. Dies möglichst vollständig und in einer Vielzahl von Perspektiven auszuloten, ist das Thema dieses Handbuches. Wiewohl es fast 40 Beiträge enthält, kann es keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dazu ist die Entwicklung des Kontextes von Unterricht viel zu komplex, zu vielfältig und auch zu schnell. Aber immerhin wird Unterricht aus sechs Blickwinkeln in sechs Teilen behandelt: I Grundlagen, Trends und Forschungsstand, II Analysen und Komponenten von Unterrichtsentwicklung, III Didaktische und methodische Konzepte, IV Fachdidaktische Konzepte, V Ganzheitliche Konzepte sowie VI Schul(System-)weite Unterrichtsentwicklung und Transfer. Der rote Faden, der im Hintergrund gesponnen wird, könnte auf die Formel gebracht werden: *Von (bisher dominierender) fragmentierter Unterrichtserneuerung zu (künftiger) holistischer Unterrichtsentwicklung*. Dieser Faden gleicht nicht einem geraden Strich. Er hat vielmehr etliche Knoten (wie Feedback oder Coaching), allerlei Schleifen (wie Datenbasiertheit) und auch unterschiedliches Recht und Gewicht. An manchen Stellen gibt es parallele Fäden. Wie viel ein Faden tragen kann, bevor er reißt, ist auch nicht klar. Schulentwicklung ist eben immer ‚harzig‘, wie die Schweizer sagen. Aber wenn sie gelingt, dann sorgt Harz auch für Schutz und Beständigkeit.“(9f.)

Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung lautet der Titel eines empfehlenswerten Buches von Bert Roebben, das im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4395-1) erschienen ist. In seinem Vorwort schreibt Norbert Mette zu Recht: „Ohne dass dafür die Studie von John Hattie den Anstoß gegeben hat, verfolgt Bert Roebben mit diesem Buch das Anliegen, vor allem in der Ausbildung befindlichen Lehrern und Lehrerinnen einen Weg zu weisen, auf dem sie für sich lernen können, demnächst guten Unterricht zu erteilen, also ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin zu werden. Doch auch Lehrerinnen und Lehrer, die bereits länger in der Schule tätig sind, können dieses Buch mit Gewinn lesen, wenn sie mit seiner Hilfe über ihre Praxis – und sich selbst – zum Nachdenken kommen. Was von Beginn an bei der Lektüre dieses Buches auffällt, ist sein sprachlicher Duktus. Es ist in einer gänzlich anderen Sprache gefasst, als man es von derzeit weit verbreiteten bildungspolitischen Konzepten her gewohnt ist, die von einer technokratischen Denk- und Sprechweise geprägt sind. Bildung wird auf die Ausbildung, auf den Erwerb der zum Funktionieren in der Gesellschaft, genauerhin in der Wirtschaft erforderlichen Kompetenzen reduziert. Die Schülerinnen und Schüler werden anderen Zwecken untergeordnet, gelten nicht als Zweck an sich. Ähnliches müssen die Lehrpersonen an sich selbst erfahren. Roebben greift demgegenüber auf Begriffe zurück, die im Vergleich zu der technokratischen Sprache seltsam, gewissermaßen altertümlich wirken: Milde, Seele, Liebe, Geheimnis, Spiritualität, um nur einige zu nennen. Dazu kommt u.a. das Plädoyer für Langsamkeit. Es werden Metaphern verwendet, wenn er etwa den Lehrerberuf mit dem Können eines Jazzperformers oder Seiltänzer vergleicht. In diesem Sprachgebrauch findet Ausdruck, was tiefste Überzeugung des Verfassers ist: Richtschnur für den Beruf des Lehrers sind nicht irgendwelche Interessen von dritter Seite – (Gesellschaft, Wirtschaft, Kirche o.ä.), sondern sind die Heranwachsenden; um deren – emphatisch gesprochen – Mensch- bzw. Subjektwerdung als Entfaltung ihrer je unverwechselbar zukommenden Würde ist es zu tun, und zwar mithilfe der verfügbaren Wissensbestände, die sich dafür als

hilfreich und unterstützend erweisen. Es sind gewissermaßen die beiden Pole einer Ellipse, zwischen denen sich das Tun des Lehrers bzw. der Lehrerin bewegt: das objektivierete Fachwissen, über das er oder sie für den Unterricht verfügt, und die Person des Schülers bzw. der Schülerin, dem bzw. der damit zur besseren Orientierung für ihr Leben und zur Wahrnehmung ihrer Verantwortung zur Gestaltung der Welt verholfen werden soll. Von daher ist der Lehrerberuf für Roebben nicht bloß ein Beruf im Sinne eines Jobs, sondern er ist Berufung, die nicht zuletzt die Betreffenden in ihrem eigenen Mensch- bzw. Personsein beansprucht und zu ständiger Selbstreflexion anhält. So wenig die Lehrperson das Leben seiner Schüler in der Hand hat, sondern es letztlich ihnen selbst überlassen muss, so sehr macht sie dabei die Erfahrung, dass auch sie in ihrem Tun auf etwas gründet, was für sie unverfügbar ist, auf das es sich einzulassen gilt: eine Dimension, die als Glauben – im Sinne von *faith* – zu umreißen ist, als religiös oder spirituell im weiten Sinne. Der Leitbegriff in diesem Zusammenhang ist für Roebben – wie es die deutsche Ausgabe auch im Titel zum Ausdruck bringt – ‚Hoffnung‘: ‚Wer lernt, der hofft.‘ Mit Blick auf die Didaktik führt Roebben in diesem Buch weiter und konkretisiert es, was er in seiner ‚Religionspädagogik der Hoffnung‘ (2011) grundgelegt hat. Um einem möglichen Missverständnis zuvorzukommen: Es handelt sich bei dieser ‚kleinen Didaktik‘ nicht um eine Religionsdidaktik im engeren Sinne, sondern um eine allgemeine Didaktik für ‚Schulen für das Leben‘, wie der Titel des Buches lautet. Bemerkenswert ist: Meist ist es so, dass in der Religionsdidaktik Konzepte der allgemeinen Didaktik rezipiert werden. In diesem Buch leistet ein Religionsdidaktiker einen Beitrag zur allgemeinen Didaktik, indem er in sie Einsichten einbringt, die in ihr vernachlässigt werden, vorab die Dimension der Spiritualität.“ (10f.) Und in seiner Einleitung schreibt der Autor: „Letztendlich gibt es einen spirituellen Grund, sich mit der Frage ‚Wie werde ich eine guter Lehrer?‘ in der Lehrerausbildung bewusst auseinanderzusetzen. Dieses Buch geht von dem zentralen Gedanken aus, dass der Lehrerberuf eine Berufung ist. Wer sich dafür entscheidet, Kindern und Jugendlichen Wissen, Einsicht und Lebensweisheit zu vermitteln, ist sich dieser Berufung bewusst. Er weiß, dass die Berufung eine zentrale Rolle in seinem professionellen, pädagogischen und didaktischen Handeln spielt. Aber diese Berufung irritiert einen auch und sorgt für ‚heilige Unruhe‘, die einen in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Lehrersein wach hält. Dabei möchte man alles immer bestmöglich umsetzen, nicht weil man es muss und man damit sein Geld verdient, sondern einfach, weil man die Welt verbessern möchte. Man möchte sich von Anderen abgrenzen, es anders und besser machen als die Vorgänger oder selbst noch intensiver erleben, was die eigenen Lehrer Gutes getan haben. Vor einiger Zeit sah ich in Boston ein Poster mit folgender Aufschrift: *Make a difference. Become a teacher.* Berufung knüpft eng an diesen Gedanken an: Man fühlt sich angesprochen und verantwortlich, Unterschiede zu vollziehen. Der Frage ‚Bin ich ein guter Lehrer?‘ kann man nicht entkommen: Sie kommt automatisch auf einen zu, sei es durch die Bitte um Hilfe von einem Kind (‚Würden Sie mir das noch einmal erklären?‘), durch den Protest eines Jugendlichen, der sich ungerecht behandelt fühlt, oder selbst durch den Lehrstoff, der eine angemessene Behandlung und somit ebenfalls eine gute Vorbereitung verlangt. Berufung und Ehrgeiz können im Lehrerberuf zusammengehören, sie schließen sich nicht automatisch gegenseitig aus. Auch hier liegt die Aufgabe darin, ein eindeutiges Profil zu entwerfen, das in Einklang mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung als Lehrer steht.“ (18f.) Aus ganz anderer Perspektive widmet sich Christoph Türcke in seinem bei C. H. Beck (ISBN 3-406-68882-9) erschienenen Buch **Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet** der

Rolle der Lehrkräfte. In der Einleitung schreibt der Verfasser resigniert: „Lehrer? Deren Zeit ist vorbei. Dozierend vor homogen zusammengesetzten Schulklassen stehen; ständig deren kollektive Aufmerksamkeit beanspruchen; allen Schülern in der gleichen Zeit das gleiche, hübsch nach Fächern unterteilte Lernpensum abverlangen, obwohl doch jeder Schüler anders tickt und das wirkliche Leben nicht in den Schubläden von Fächern verläuft; Hausaufgaben geben, obwohl die prekären Wohnverhältnisse vieler Schüler deren Erledigung kaum gestatten; sich nicht scheuen, einzelne Schüler ein ganzes Schuljahr wiederholen zu lassen, statt sie so zu fördern, dass die Wiederholung erst gar nicht in Betracht kommt: wer so etwas tut, ist eher ein Überbleibsel des autoritären Obrigkeitsstaats als in der Bildungswelt des 21. Jahrhunderts angekommen. Zeitgemäßer demokratischer Unterricht orientiert sich an den persönlichen Interessen und dem individuellen Tempo der Lernenden. Er braucht dringend Lernbegleiter, die überall zur Stelle sind, wo Lernende gerade nicht weiterkommen und einen Hinweis, einen Rat, eine spezielle Förderung nötig haben. Was er nicht braucht, sind Lehrer – Personen, die pauschal vorgeben und vormachen, was und wie zu lernen sei. Gelernt wird heute eigenständig, beweglich, kreativ, weder Lehrern zuliebe noch nach Schablonen oder im Gleichschritt.“(7) Seine mahnenden Gedanken münden in den Appell: „Es geht um weit mehr als einen Schulstreit. Mit der Rolle der Lehrer stehen zugleich entscheidende politische Grundeinstellungen zur Debatte. Man kann das Wort ‚Lehrerdämmerung‘ depressiv verstehen: Lehrer erübrigen sich; Lernbegleiter genügen. Man kann es aber auch hoffnungsvoll lesen: Den Lehrern dämmert, dass sie sich das nicht gefallen lassen müssen. Wenn sie für den Erhalt und das Ethos ihres Berufs wirklich kämpfen, werden sie eine Orientierungsdebatte auslösen, die an die Grundfesten der neoliberalen Welt rührt.“ (152f.) Positive Impulse zum Nachdenken für Lehrerinnen und Lehrer enthält dagegen das von Claus-Peter Sajak und Winfried Verburg im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37120-4) in Kooperation mit dem dkv (ISBN3-88207-433-8) herausgegebene Buch **5 Minuten Pause**. Die Herausgeber schreiben über ihre anregenden Unterbrechungen: „Bei der Wahl der Themen orientiert sich das Buch an der Schulrealität: Es versucht, Erfahrungen aus dem beruflichen Handlungsfeld Schule mit Erfahrungen aus der Heilsgeschichte, die in den Festen des Kirchenjahres vergegenwärtigt werden, zu verbinden. Dafür ist ein flexibel gehaltenes Konzept nötig. Denn da sowohl die Schuljahre mit den Ferienzeiten als auch das Kirchenjahr mit den sogenannten beweglichen Festen des lunaren Festzyklus eine große Variabilität gegenüber unserem Kalenderjahr aufweisen, schwankt in den Schuljahren der Bundesländer und in den Kirchenjahren die Wochenzahl zwischen den geprägten Zeiten des Kirchenjahres. Daher werden für die Mindestzahl der Wochen thematische Impulse vorgeschlagen und dazu zusätzliche Impulse, die auch weniger Bezug zu zeitlich verorteten Erfahrungen im Schuljahr haben und daher variabel in anderen nicht geprägten Zeiten des Kirchen- bzw. Schuljahres frei gewählt werden können.

Die Texte sind so kurz gehalten, dass immer Zeit zur Stille, zum Nichtlesen bleiben soll. Diese Stille ist wichtig, damit Sie Gastgeber bzw. Gastgeberin der Bilder und Gedanken werden können, die nach der Lektüre entstehen. Hilfreich ist dazu, der Unterbrechung einen festen Rahmen zu geben, einen bestimmten Ort, möglichst eine feste Zeit im Tagesablauf und einen ritualisierten Rahmen, einen Ort, der frei ist von anderer Kommunikation. Thomas von Kempen (1379-1471), ein wichtiger Vertreter der *Devotio moderna*, empfiehlt: ‚Wer also ein innerlicher, ein geistlicher Mensch werden möchte, muss mit Jesus der Menge ausweichen (Joh 5,13).‘ Jesus war Lehrer. Auch er hat Pausen gemacht, wöchentlich den Sabbat, gelegentlich den Rückzug in die Einsamkeit. Mach's wie Jesus – mach mal Pause.

Ihm zu folgen, den Alltag für fünf Minuten zu unterbrechen, dazu laden wir ein.“ (12f.). Ermutigende Lebensgeschichten weitererzählen und über gelingende Lebenskunst berichten möchte auch das im Herder Verlag (ISBN 3-451-34219-6) erschienene Buch **Geh hinein in deine Kraft. 50 Film-Momente fürs Leben** von Pierre Stutz. Der Verfasser schreibt in seinem Vorwort: „Ich bin mit einer großen Hoffnung unterwegs, dass in uns allen eine unerschöpfliche Kraftquelle zu finden ist. Und das nicht nur in leichten, lustvollen Lebenserfahrungen, sondern auch im mühsamen Durchschreiten von Durststrecken und Verunsicherungen. Als spiritueller Begleiter ermutige ich mich und andere, mit Achtsamkeit in ihre eigene Kraft hineinzugehen, weil dadurch eine göttliche Kraft noch mehr durch uns aufscheinen kann. Es bleibt eine lebenslange Aufgabe, sich nicht verbiegen zu lassen durch die Meinungen anderer und berufliche Sachzwänge. Eine starke Herausforderung! In sieben Schritten zeige ich in diesem Buch auf, wie dies gelingen kann. Diese Lebenskunst entfalte ich im vorliegenden Buch auch anhand vieler Kinofilmgeschichten, in denen mir ganz unterschiedliche Menschen begegnen, die zu ihren Kraftquellen finden. Seit 45 Jahren gehe ich leidenschaftlich gerne ins Kino, weil ich auch dort tief angerührt werden kann und Momente erlebe, in denen ich voll da bin – und ganz weg. Das Weitererzählen von ermutigenden Lebensgeschichten ist ein wesentlicher Beitrag auf einem Weg zu einer Welt, die gerechter und zärtlicher werden kann. Auch wer die erwähnten Filme nicht gesehen hat, kann in diesen Hoffnungsgeschichten eine Bestärkung zu seinem ureigenen Lebensweg finden. Darum geht es auf einem spirituellen Weg: sich nicht blenden zu lassen von Stars, sondern seinen eigenen Kraftstern entdecken.“ (7f.)

7. Unterrichtsmaterialien und -medien

Ein empfehlenswertes Praxis- und Methodenbuch für die Aus- und Fortbildung hat im Don Bosco Verlag (ISBN 3-7698-2234-2) Claus-Peter Sajak unter dem Titel **Religion in allen Dingen. Alltagsintegrierte religiöse Bildung in der Kita** herausgegeben. In der Einleitung heißt es dort zum Thema ‚Lernen an Alltagssituationen‘: „Der religiöse Blick auf Mensch und Welt, wie ihn die christliche Perspektive eröffnet und ermöglicht, kann eine Bereicherung und wichtige Ergänzung der erzieherischen Arbeit im pädagogischen Feld sein, besonders natürlich für Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft. Will man künftige Erzieherinnen und Erzieher auf ihre Arbeit in konfessionellen Kindertageseinrichtungen vorbereiten, so sollte man ihnen den Blick dafür öffnen, dass nicht nur in religionspädagogischen Arbeitsfeldern eine theologische Perspektive auf Mensch und Welt eröffnet werden kann, sondern auch beliebige Alltagssituationen in den verschiedenen pädagogischen Feldern zu einem solchen religiösen Blick einladen. Entsprechend wird in dem vorliegenden Praxisbuch der Versuch unternommen, typische Alltagssituationen aus Kindertageseinrichtungen mit dem Blick des religiösen Menschen zu betrachten und mit Einsatz religionspädagogischer Kompetenzen in einer guten Weise christlich zu gestalten. Die 15 Alltagssituationen, die in dieser Publikation beschrieben und vertieft werden, orientieren sich an der Wirklichkeit des Kindes im Kreise anderer Kindern in der Kindertageseinrichtung. In einem didaktischen Rahmen haben wir diese Alltagssituationen entweder einem Selbstbezug, der Mitwelt oder der Umwelt zugeordnet: Das Kind erlebt sich selbst und begegnet anderen Kindern und Erzieherinnen bzw. Erziehern als seiner Mitwelt und es erschließt sich die Wirklichkeit in Zeit und Raum als eine vielfältig erfahrbare Umwelt. Entsprechend

können die Situationen ‚Übergänge gestalten‘, ‚Bindung und Exploration fördern‘, ‚Zu Empathie anleiten‘ und ‚Zur-Ruhe-Kommen ermöglichen‘ dem Selbstbezug des Kindes als eines sich entwickelnden Subjekts zugeordnet werden. Die Dimensionen ‚Umgang mit Diversität einüben‘, ‚Zum Umgang mit religiöser Heterogenität ermutigen‘, ‚Mut machen‘ und ‚Versöhnung möglich machen‘ beziehen sich dagegen auf die Interaktion des Kindes mit seiner Mitwelt, konkret mit anderen Kindern und den Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung. Die Situationen ‚Zum Umgang mit Natur und Umwelt anleiten‘, ‚Kreativität fördern‘, ‚Gebrauch von Technik anleiten‘ und ‚Umgang mit Medien einüben‘ lassen sich analog dazu in der Interaktion mit der Umwelt erfahren. Zwischen den Dimensionen Selbstbezug – Mitwelt und Selbstbezug – Umwelt entsteht ein Feld, in dem Situationen wie ‚Erfahrungen von Leid und Tod begleiten‘, ‚Entdecken und Staunen anregen‘ und ‚Kritisches Hinterfragen anregen‘ eingeordnet werden können. In diesen Situationen korrelieren sowohl Erfahrungen mit anderen Menschen als auch die konkrete Begegnung mit der Umwelt. Alle 15 Alltagssituationen tragen dazu bei, dass sich das Kind in der Begegnung mit Mit- und Umwelt die Wirklichkeit in den Kategorien von Zeit und Raum erschließt. Ergänzt man die pädagogische Perspektive auf die Wirklichkeit nun durch eine theologische, eine religionspädagogische, so kann in der Erfahrung der Wirklichkeit auch eine Tiefendimension von Mensch und Welt deutlich werden. Durch diesen Blick über die Grenzen der erfahrbaren Wirklichkeit hinaus entsteht ein Gespür und im besten Fall ein Ausblick auf die transzendente Dimension menschlichen Lebens und menschlicher Existenz. Exemplarisch lässt sich das an der Alltagssituation ‚Zum Umgang mit Natur und Umwelt anleiten‘ zeigen: Ein religiöser Mensch, der die christliche Perspektive auf die Wirklichkeit entwickelt und ausgebildet hat, wird in Mitmenschen und Umwelt nie nur etwas durch Zufall und Kontingenz Entstandenes sehen, sondern er wird im Menschen das Geschöpf und in der Natur die Schöpfung erkennen. Damit sieht er Mensch und Umwelt als etwas liebevoll Geschaffenes, das aus diesem Gewolltsein heraus seine Würde und seinen Wert erhält und das entsprechend verantwortungsvoll und pfleglich zu behandeln ist. Ein Christ bzw. eine Christin hat Verantwortung für seinen bzw. ihren Mitmenschen, weil dieser Geschöpf und Ebenbild Gottes ist, und er bzw. sie trägt Sorge für Welt und Umwelt um sich herum, weil diese ihm bzw. ihr von Gott überantwortete Schöpfung ist.“(6f) Es gelingt dem Buch sehr gut, in allen Alltagssituationen theologische Tiefendimensionen zu erschließen, die deutlich machen, was eine religiöse Perspektive im Alltagsleben ausmacht! Ebenfalls im Don Bosco Verlag sind 30 Bildkarten für Teamarbeit, Elternarbeit sowie Aus- und Fortbildung (EAN 4260179513312) von Helga Fell zum Thema **Kommunikation** erschienen sowie die drei Neuerscheinungen in der bewährten Reihe „Bildkarten für unser Erzähltheater“ **Die Bibel. Heiliges Buch der Christen** (EAN 4260179513305) und mit vollständiger Textvorlage in Kooperation mit dem Verlag Junge Gemeinde **Die Berufung der Jünger** (EAN 4260179513091) und **Die Hochzeit zu Kana** (EAN 4260179513107).

Gemeinsam beginnen in Religion Klassen 1-4 lautet der Titel eines im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-15760-0) erschienenen übersichtlichen ökumenischen Methodenbüchleins von Birgit Bocherding und Monika Kuchenwald, der vorrangig Methoden vorstellt, die die Kinder zum Theologisieren anregen und zu eigenständigem Denken und Urteilen herausfordern. In Anlehnung an die Lehrpläne gliedert sich der Inhalt in sieben thematische Teilbereiche: Leben in einer Gemeinschaft, Die Welt als Gottes Schöpfung, Biblische Geschichten, Feste im Kirchenjahr, Symbole sowie Nach Gott fragen, zu

Gott sprechen. Ebenfalls im Cornelsen Verlag (ISBN 3-589-15764-8) haben Ulrike Itze und Edelgard Moers **55 Lernspiele für Religion, Ethik und Philosophie in der Grundschule** für nachhaltiges und kompetenzorientiertes Lernen veröffentlicht, die das Lernen und die Gemeinschaft im Religionsunterricht unterstützen können: „Die aufgeführten Spiele decken alle Bereiche des Lehrplans und alle Jahrgangsstufen ab. Ganzheitlichkeit wird besonders in den Blick genommen. Die biblischen Traditionen und das Miteinander in der heutigen Lebenswelt der Kinder werden gleichermaßen berücksichtigt.“ (7) Petra Freudenberger-Lötz hat im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4337-1) den umfangreichen Band **Spuren lesen. Lehrmaterialien für das 1./2. Schuljahr** Ausgabe für Bayern herausgegeben. Zur Konzeption der Lehrwerkreihe schreibt die Herausgeberin: „Die Kinder sollen mit Hilfe des Schulbuches angeregt werden, Fragen zu stellen, miteinander ins Gespräch zu kommen und eigenständige Lösungsansätze zu entwickeln. Sie sollen die biblisch-christliche Tradition kennenlernen, sich mit ihr auseinandersetzen und diesen Dialog mit der Tradition als Hilfe zur eigenen Lösungsfindung sowie zur Lebensführung erfahren. Besondere Beachtung findet das Lernen in der Lerngemeinschaft Religion. In ihr haben Vertrauen und Achtsamkeit ihren bedeutenden Platz. Die Lerngemeinschaft Religion ermöglicht ein gegenseitiges Wahrnehmen, ein friedevolles einander Begegnen und schafft somit wesentliche Voraussetzungen für eine gemeinsame Beschäftigung mit den zentralen Themen des Religionsunterrichts. Wichtige didaktische und methodische Hinweise zu dieser Grundlegung des Schulbuches *Spuren lesen* finden Sie in den vier Grundlagenbeiträgen, die im Anschluss an die Einleitung entfaltet sind. Die Ausgabe von *Spuren lesen* für andere Bundesländer wurde für Bayern, passend zum LehrplanPlus überarbeitet, so dass sämtliche Inhalte und Kompetenzen, die der Lehrplan fordert, mit *Spuren lesen* Bayern abgedeckt werden.“(4)

In der bewährten Reihe „Themenbände Ethik/Philosophie“ sind im Cornelsen Verlag die beiden Schülerarbeitshefte **Glück + andere Gefühle Klasse 1/2** (ISBN 3-589-15770-9) und **Klasse 3/4** (ISBN 3-589-15771-6) von Daniel Nachtsheim erschienen, in denen die Kinder mit fünf Grundmethoden (phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulative Methode) aus drei Gründen über Glück und andere Gefühle nachdenken und neue Erkenntnisse gewinnen sollen: „a) Gefühle bilden die Grundlage des moralischen Handelns. Das Nachdenken über Gefühle bedeutet daher auch, dass man über die Gründe seines Handelns nachdenkt. b) Gefühlen kommt auch eine Erkenntnisfunktion zu: Sie intensivieren die Wahrnehmung der Welt, indem Stimmungen und Gefühle dabei leitend sind, wie wir z. B. eine große schwarze Spinne oder eine kleine Katze wahrnehmen. c) Wenn wir über Gefühle nachdenken, denken wir auch immer über die eigenen Gefühle nach. Insofern dient dieses Nachdenken, Wahrnehmen und Benennen dazu, dass die Kinder sich ihrer eigenen Gefühle bewusst werden.“(5)

Kreative, kompetenzorientierte und auf jedes Bild anwendbare Methoden mit passenden Kopiervorlagen enthalten die im Auer Verlag von Frank Troue veröffentlichten Bände **Arbeit mit Bildern im Religionsunterricht 1-4** (ISBN 3-403-07680-3) und **Arbeit mit Bildern im Religionsunterricht 5-10** (ISBN 3-403-07728-2). Jeder Band umfasst eine Sachanalyse zur Bedeutung der Bilderschließung im Religionsunterricht, über 60 Methodensteckbriefe mit ausführlichen didaktisch-methodischen Hinweisen und 50 Kopiervorlagen zur angeleiteten Bilderarbeitung.

Entdeckendes Lernen zum Leben eines besonderen Christen für die Klassen 3-6 steht im Mittelpunkt der im V&R Verlag (ISBN 3-525-77688-1) veröffentlichten Schatzsuche von Manfred Karsch mit dem Titel **Die Schätze des Franziskus von Assisi**. In seinen theologischen und religionspädagogischen Überlegungen schreibt der Autor unter anderem: „Die Lust am Entdecken, die Kinder trotz Wandel der Lebenswelten seit den Geburtstagen unserer Kindheit nicht verloren haben, ist der Ausgangspunkt der fünf Schatzinseln im Religionsunterricht in diesem Buch: Lernlandschaften im Klassenraum initiieren eine Schatzsuche. Aus einer Schatzkiste werden Briefe entnommen, die ein gewisser Franz seinem Freund Leo schreibt. Darin berichtet er von seiner Jugend, dem Streit mit dem Vater, dem Verlust seiner Familie und darüber, wie er neue Brüder und Schwestern findet und mit ihnen zusammenlebt. In den Schatzkisten entdecken die Schülerinnen und Schüler ‚Kostbarkeiten‘ des christlichen Glaubens an einer besonderen Gestalt der Kirchengeschichte: Franz von Assisi (1181-1226). Und wie in einer russischen Matrjoschka-Puppe verbergen sich in dieser Gestalt gleich weitere Schätze des christlichen Glaubens und die Schatzsuche führt weiter bis hin zu Jesus von Nazareth, in dem Franz von Assisi einen ganz besonderen Bruder entdeckt. Schatzinseln im Religionsunterricht: Worum geht es? Franz von Assisi gehört zu den Heiligen der gemeinsamen Kirchengeschichte der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche. Nicht zuletzt durch die von Papst Johannes Paul II. initiierten Weltgebetstreffen gewinnen Franz, sein Geburtsort Assisi und der Ort der Aufbewahrung seiner Reliquien in der dortigen Basilika auch für andere Konfessionen und Religionen symbolische Bedeutung. Und Franziskus ist im katholischen wie im evangelischen Religionsunterricht kein Unbekannter: Eigentlich ist seine Lebensgeschichte ein Klassiker des Religionsunterrichts beider Konfessionen. Sein Sonnengesang findet sich in vielen Varianten nicht nur in Schulbüchern, sondern auch in Andachtsliteratur und auf Geschenkkarten. Eine Vielzahl von Bilderbüchern bringt selbst schon den ganz Kleinen in evangelischen wie katholischen Kindertageseinrichtungen die Episoden seiner Lebensgeschichte nahe, von denen die Vogelpredigt und der Wolf von Gubbio wohl die Bekanntesten sind. Mit dem ökumenischen Heiligen Franziskus lässt sich ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der Grundschule wie in den ersten Klassen der weiterführenden Schulen anbahnen! Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht ist mehr als ‚Religion im Klassenverband‘, sondern nimmt die religiös heterogene Lerngruppe ernst, lässt Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Glaubenswegen der Konfessionen suchen und entdecken. Die Lernchancen konfessionell-kooperativer Arbeit ergeben sich an der gemeinsamen Lernarbeit an einer Gestalt der gemeinsamen Kirchengeschichte der Konfessionen als ein ‚differenzsensibles Angebot‘: Der Lebensweg des Franziskus gibt nicht nur Anlass zu staunendem und kritischem Fragen, ob es möglich ist, ‚wie Jesus zu leben‘, sondern auch, ob Franziskus ein vorbildlicher Christ oder ein Heiliger gewesen ist. In Ansätzen kann eine Antwort gesucht werden, was es heißen kann, als Christ oder Christin in unserer Zeit zu leben. Dabei kann auch der Frage nachgegangen werden, was den derzeitigen Papst bewegt haben mag, sich den Namen Franziskus für sein Pontifikat zu wählen.“(5f.)

Im Auer Verlag sind drei interessante Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erschienen: Materialien zur Schöpfungslehre und –verantwortung für den Religionsunterricht enthält der Band **Gottes Schöpfung in unserer Hand** (ISBN 3-403-07639-1) von Stephan Sigg. Die 50 Arbeitsblätter

möchten die Lernenden mit allen Sinnen für die Schöpfung sensibilisieren: „Die Jugendlichen werden befähigt, als mündige Christinnen zu handeln und aktiv zu werden. Deshalb wird überall, wo möglich, der Bogen in die Praxis hergestellt und die Schüler angeregt, konkrete Schritte einzuüben und auszuprobieren. Denn die Jugendlichen sind die Erwachsenen von morgen. Von ihnen hängt ab, wie es mit unserer Schöpfung weitergeht und ob auch die Generation von übermorgen die Vielfalt von Gottes Wundern erleben darf.“ (5). Gebäude, Gemeinschaft, Gottesdienst und Institution stehen im Mittelpunkt der Arbeitshilfe **Evangelische Kirche – Vielfalt (neu) entdecken** (ISBN 3-40307655-1) von Doreen Blumhagen. Ziel der über 70 Arbeitsblätter als Kopiervorlagen ist es, den Schülern ihre eigene Kirche näherzubringen: „Sie sollen die Bedeutung einer lebendigen und gottgewollten Kirchengemeinde wahrnehmen, den Kirchenraum als Ort der Ruhe und den Gottesdienst als Begegnung mit Gott erfahren. Wichtig ist dabei auch die Rolle der Institution Kirche, um ein umfassendes Verständnis zu erhalten. Aufgrund der gemeindezentrierten Organisation und unabhängigen Landeskirchen der evangelischen Kirche werden immer wieder Anregungen zum Erforschen der Kirchengemeinden vor Ort und der eigenen Landeskirche angeboten. Erfahrungen in der eigenen Kirchengemeinde werden theoretisch aufgearbeitet und in neue Zusammenhänge gestellt. Auch das Bewusstmachen der Unterschiede zur katholischen Kirche ist ein wichtiger Lernprozess. Impulse und weiterführende Recherchen unterstützen den Verstehensprozess und bieten die Möglichkeit, interessendifferenziert zu arbeiten. Da Kirche nur durch ‚Gemeinschaft‘ funktioniert, wurde häufig auf kooperative Lernmethoden zurückgegriffen, um das Gemeinschaftserleben in der Religionsgruppe zu unterstützen.“(4) Gott in der Bibel, in Liedern, Film und Internet entdecken sowie eigene Vorstellungen reflektieren ist die Intention der Arbeitshilfe **Gottesvorstellungen im Religionsunterricht 5-10** von Stephan Sigg. Eine CD-ROM mit umfangreichem Bildmaterial und über 40 Arbeitsblätter als Kopiervorlagen thematisieren Gottesbilder in der Sekundarstufe I: „Die Jugendlichen haben sich von ihren kindlichen Gottesvorstellungen (Gott als ‚alter Mann, der auf einer Wolke sitzt‘) verabschiedet und sind jetzt auf der Suche nach neuen, reiferen und erwachsenen Gottesbildern – der richtige Zeitpunkt, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Mit dieser Unterrichtshilfe fällt es leicht, die Gottesbilder im Unterricht zum Thema zu machen. Dabei werden immer wieder Brücken zwischen biblischer Grundlage und Alltag der Jugendlichen gebaut. Es geht daher nicht nur darum, Wissen theoretisch zu erarbeiten, sondern dieses auch praktisch und kreativ umzusetzen.“ (4).

Sechs kompetenzorientierte Unterrichtsbausteine zum Inhaltsfeld Einsatz für Gerechtigkeit und Menschenwürde 5.-6. Klasse samt Begleit-CD enthält der im Persen Verlag (ISBN 3-403-23431-9) erschienene Band **Propheten damals und heute** von Manfred Karsch, Silvia Kunter und Christian Rasch. Zur didaktisch-methodischen Konzeption schreiben die VerfasserInnen: „Propheten sind Menschen, die nicht wegsehen können; Menschen, die nicht weghören können; Menschen, die den Mund aufmachen. Diese drei Spiegelpunkte bilden die didaktisch-methodische Linie, an der entlang wir unser Unterrichtsvorhaben konzipiert haben. Die drei Spiegelpunkte markieren Aspekte einer Art *prophetischer Lebenshaltung*, die unsere SuS erforschen können. Diese prophetische Lebenshaltung steht im Gegensatz zu der menschlich-allzumenschlichen Art und Weise, sich gegenüber Ungerechtigkeit zu verhalten. Das Bild von den drei Affen bildet diese Haltung wie ein Gleichnis ab. Als kleine Figur aus Bronze oder Keramik fand sich dieses, ursprünglich aus der Gedankenwelt des Buddhismus

und Konfuzianismus stammende, Gleichnisbild in Vitrinen vieler Wohnzimmer-schränke wieder: ‚Nix sehen, nix hören, nix sagen!‘ Prophetische Eigenschaften bildet stattdessen ein Figur ab, die als Antibold zum Bild von den drei Affen entstand: ‚Hinsehen – hinhören – den Mund aufmachen!‘ Beide Bilder sind zu *Leitmedien* geworden, die an vielen Stellen unseres Unterrichtsprojekts auftauchen und SuS auf die Besonderheiten prophetischer Lebenshaltung aufmerksam machen können.“(7)

Grundlegende und weiterführende Einblicke in die Art und Weise der Trauer von Kindern und Jugendlichen enthält die im dkV Verlag (ISBN 3-88207-438-3) veröffentlichte Arbeitshilfe **Vom Umgang mit Tod und Trauer** von Uta Martina Hauf und Jürgen Karasch, die Mut machen möchte: „Mut machen den Lehrerinnen und Lehrern, dass sie ihre Rolle als Wegbegleiter junger Menschen auch in Krisensituationen mutig und kompetent annehmen; Mut machen den Lehrerinnen und Lehrern, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler ermutigen, auch in belastenden Situationen ihren Schmerz zuzulassen und zu zeigen und Mut machen allen Beteiligten des Systems Schule, dass Krisen gemeinsam durchschritten und miteinander getragen werden können.“(6). Demselben Thema widmet sich das im V&R Verlag (ISBN 3-525-77691-9) von Matthias Günther verfasste Buch **Mit Tod und Trauer umgehen**, das vielfältiges Material zum kompetenzorientierten Religionsunterricht in berufsbildenden Schulen enthält. Der Verfasser schreibt zur Konzeption: „Bildung ist Bildung von Ressourcen. Kompetenzen sind Ressourcen. Ziel des vorliegenden Heftes ist es, Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu ermutigen, Schülerinnen und Schülern Räume zur Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Tod und Trauer zu eröffnen – zunächst als Ressourcen, auf die sie bei der Bewältigung eigener Verluste zurückgreifen können. Berufsschulreligionsunterricht unterscheidet sich vom Religionsunterricht aller anderen Schulformen durch seine Orientierung an den spezifischen Anforderungssituationen der jungen Menschen beim Start in die Berufswelt. Besonders in Erziehungs- und Pflegeberufen werden die Schülerinnen und Schüler später ihnen anvertrauten trauernden Menschen begegnen und vor der Aufgabe stehen, sie eine Strecke auf ihrem Weg der Trauer zu begleiten. Gelingende Trauerbegleitung setzt voraus, dass die Begleitenden sich ihrer eigenen Verlusterfahrungen, Trauerprozesse und ihrer eigenen Lebens- und Todesdeutungen bewusst sind. Mehr noch: Sie müssen in der Lage sein, in eine reflexive Distanz zu ihren eigenen Erfahrungen und Einstellungen im Umgang mit Tod und Trauer zu treten – nur so können sie den trauernden Menschen Partnerinnen und Partner in ihren Trauerprozessen sein. ‚Jeder trauert anders.‘ Kann das Anliegen dieser Materialsammlung dann überhaupt erfolgreich sein? Ein einleitender Abschnitt zur Frage ‚Kann man Trauer(n) lernen?‘ soll der Profilierung des Themas ‚Mit Tod und Trauer umgehen‘ dienen. Die vier Module ‚Was ist Trauer?‘, ‚Wo ist Gott, wenn Menschen trauern?‘, ‚Was hilft beim Abschied?‘ und ‚Wie können wir trauernde Menschen begleiten?‘ bauen aufeinander auf.“ (7).

Für die Klassen 7-10 haben Marita und Ralf Koerrenz ihr im Verlag V&R erschienenen Themenheft **Frieden leben. Mit Jugendlichen Religion und Ethik lernen** konzipiert. In ihren einleitenden Gedanken schreiben sie: „‚Frieden‘ ist ein Thema, in dem ganz unterschiedliche Dimensionen angesprochen werden. Und es stellt sich die Frage, wie diese Dimensionen zusammenhängen und ob sie irgendwie miteinander verbunden sind. In dem Motiv, dass wir ‚Frieden leben‘ können oder sollen, kommt zum Ausdruck: Frieden ist nichts Abstraktes. Frieden hat etwas mit Leben zu tun. So sehr wir in unserem Alltag von Rollenerwartungen,

von über viele Jahre hinweg angeeigneten Wahrnehmungs- oder Handlungsmustern und nicht zuletzt von Routinen gelenkt werden, so sehr wird in dieser Formulierung deutlich, dass ‚Frieden leben‘ eine bestimmte Orientierung in unser Denken und Handeln hineinträgt. Dabei kommen uns ganz unterschiedliche Gedanken in den Sinn. Wir leben in Zeiten, in denen wir (sofern wir nicht aus anderen Ländern geflohen sind) Krieg als Gegenteil von Frieden nicht am eigenen Leib erfahren haben. Mit der eigenen Seele mag es da – je nach Sensibilität – angesichts der medialen Übertragungswege von Weltkonflikten via unterschiedlicher Medien wie Fernsehen und Internet schon anders aussehen. Nachrichten bedrücken und belasten, fordern uns auf, Irritierendes und Verstörendes in unsere Alltagswahrnehmung zu integrieren. Zuweilen kommt jedoch über ganz andere Denkgänge auch in den Blick, dass wir mit unserem Konsumverhalten und unseren Bedürfnisstrukturen vielleicht ein gar nicht so friedliches Verhältnis zur Umwelt bzw. zur Schöpfung pflegen. Und wieder anders taucht die Friedens-Thematik vor unserem inneren Auge auf, wenn wir Konflikte in den Schulklassen oder in den Peergroups zum Indikator von Frieden bzw. Unfrieden machen. Schließlich weist das Friedensmotiv zurück auf die Art und Weise, wie wir uns als einzelne Menschen selbst sehen, wie wir uns akzeptieren können und mit unserem Leib und unserer Seele klar kommen. ‚Frieden‘ ist gerade im Jugendalter in der ganzen Spannweite von Selbstwahrnehmung, Anerkennung im Nahbereich über die Auseinandersetzung mit politisch-militärischen Konflikten bis hin zum Umgang mit Natur und Schöpfung ein umfassendes Thema, weil es auf verschiedene Dimensionen der Identitätsgewinnung in dieser Lebensphase Bezug nimmt. Das vorliegende Themenheft versucht diese Spannweite aufzunehmen, indem es ‚Frieden leben‘ als eine Chance und Herausforderung auf ganz unterschiedlichen Ebenen begreift. Alle diese Ebenen tragen ihren Sinn und ihre existenzielle Bedeutung in sich. Es macht hingegen wenig Sinn, die eine gegen die andere Dimension auszuspielen, weil erst im Zusammenspiel der Ebenen denkbar wird, dass ‚Frieden‘ in einem umfassenden Sinn mit ‚Leben‘ verknüpft werden kann. Didaktisch-methodische Überlegungen stehen am Beginn jeden Abschnitts. Den Lehrerinnen und Lehrern eröffnet die vorliegende Zusammenstellung von Materialien die Möglichkeit, verschiedene, an die jeweilige Lerngruppe angepasste, Unterrichtsreihen zu konzipieren. So können die Materialien aus den hier beschriebenen fünf Zugängen in ganz unterschiedlicher Weise kombiniert werden – von einem Schwerpunkt in nur einem oder zwei Zugängen bis hin zur Auswahl von je einem Materialimpuls aus jedem Zugang. Dabei entstehen ganz unterschiedliche Reihen, die durch anderes Material ergänzt werden können. Wenn es ein spezifisches Anliegen dieses Heftes gibt, dann besteht es darin, die Mehrdimensionalität von ‚Frieden‘ und ‚Frieden leben‘ zur Geltung zu bringen. Diese Mehrdimensionalität könnte auf dem Lernweg der Schülerinnen und Schüler zu sich selbst bereits an sich ein wichtiger Lernimpuls sein.“(7).

Den Abschluss der diesmaligen Hinweise auf interessante Neuerscheinungen bildet die im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4393-7) von Heike Bertsch-Nödinger, Martin Neher und Nelia Stark veröffentlichte Unterrichtseinheit zu dem Buch von Esther Maria Magnis für die Sekundarstufe II **Gott braucht dich nicht**. In ihrer Einführung schreiben die AutorInnen: „Warum dieses Buch im Religionsunterricht? Es gibt wenige Bücher mit theologischen Inhalten, die so unter die Haut gehen. Die Autorin Esther Maria Magnis hat mit ‚Gott braucht dich nicht. Eine Bekehrung‘ ein Buch geschrieben, das einen betroffen macht: Mit 15 Jahren erfährt sie von der Krebserkrankung ihres Vaters, mit 17 Jahren muss sie sich damit

auseinandersetzen, dass ihr Vater trotz ihrer Gebete gestorben ist. Die Frage nach der Existenz und dem Wesen Gottes angesichts dieses Leidens wird ihr zur Lebensfrage. Wer das Buch in die Hand nimmt, legt es nicht so schnell wieder weg. Jugendliche und Erwachsene werden von der Lektüre gleichermaßen betroffen. Denn Esther Maria Magnis behandelt das zeitüberspannende Thema der Gotteserfahrung und der Theodizee an keiner Stelle auf einer rein theoretisch-abstrakten Ebene, sondern bringt ihre ganze Hoffnung, Wut, Enttäuschung und ihre Suche nach Gott nachvollziehbar zum Ausdruck. Dabei verwendet die Autorin keine frommen Worthülsen, sondern schreibt in einer eigenen, eingängigen und einfühlsamen Sprache, die die Erlebnisse auf den richtigen Begriff bringt. Nur was selbst erlebt wurde, ist begriffen. Die Sprache ist packend und schafft von Anfang an eine Tiefe, weil sie immer auf die letzten Fragen abzielt. Insofern spüren auch Jugendliche schnell, dass es in dem Buch nicht um eine oberflächliche Auseinandersetzung mit einer Theorie geht, sondern um das Ganze, mit dem ein Mensch leben und sterben muss. Warum also dieses Buch im Religionsunterricht? Weil es die Schülerinnen und Schüler mit zentralen theologischen Themen wie der Frage nach der Theodizee in Berührung bringt, die sprachlich und inhaltlich zutiefst nachvollziehbar vorgetragen werden. Das Buch vermag es, einen in die Auseinandersetzung um die Gottesfrage angesichts des Leidens in der Welt mit hineinzunehmen und öffnet den Raum für eine eigene Positionierung in dieser Frage.“(4)