

**„Religionspädagogik als Wissenschaft“ – „Evangelische Bildungsverantwortung“ – „Ästhetisches Lernen“ – „Religion oder Ethik?“ – „Literarische Texte im RU“ – „Bibel kreativ erkunden“.**

**Vorstellungen aktueller religionspädagogisch  
interessanter Neuerscheinungen**

von  
Martin Schreiner

- 1. Religionspädagogik als Wissenschaft**
- 2. Religionsdidaktik kompakt**
- 3. Empirische Spurensuchen**
- 4. Religiöses, ethisches, ökumenisches und/oder interreligiöses Lernen**
- 5. Analysen zu theologischen Elementen in Literatur und populärer Kultur**
- 6. Biblisches Lernen – biblische Geschichten**
- 7. Didaktische Materialien**
- 8. Konzepte pädagogischer Forschung – Lernen – Schulentwicklung**
- 9. Religion im Lebenszyklus**
- 10. Einführung in die Homiletik**

**1. Religionspädagogik als Wissenschaft**

Die Entwicklung der Religionspädagogik als Wissenschaft zwischen 1930 und 1975 aus historisch-systematischer und konfessionsvergleichender Perspektive zu rekonstruieren, ist das Ziel des im Herder Verlag (ISBN 3-451-34535-7) erschienenen Bandes **Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften** von Friedrich Schweitzer, Henrik Simojoki, Sara Moschner und Markus Müller. In ihrem Vorwort halten die AutorInnen zu Recht fest: „Die Frage nach dem Verständnis und Selbstverständnis von Religionspädagogik ist nach wie vor von hoher Aktualität. Umstritten ist besonders ihr Verhältnis zur Theologie, etwa beim konfessionellen Religionsunterricht, aber auch ihr Zusammenhang mit Pädagogik oder Erziehungswissenschaft wird vielfach als klärungsbedürftig angesehen. Der vorliegende Band versteht sich als ein Beitrag zur Klärung solcher Grundfragen der Disziplin, die sich nicht einfach mit dem Hinweis auf eine bestimmte Position beantworten lassen. Wir sind davon überzeugt, dass erst eine sorgfältige Analyse der Entwicklung von Religionspädagogik als Wissenschaft im 20. Jahrhundert, in dem diese Disziplin ihre heutige Gestalt gewonnen hat, zu einer tragfähigen Basis für das Verständnis von Religionspädagogik führen kann. Wie die im Folgenden dargestellten Befunde zeigen, ist die Entwicklung dieser Disziplin einem manchmal verwirrenden Muster von Umbrüchen und Neubegründungen gefolgt, die sich nur im historischen Zusammenhang verständlich machen lassen. Zugleich bieten solche historischen Befunde auch eine Grundlage für die Arbeit an Zukunftsfragen, auf die hier ebenfalls eingegangen werden soll. Insofern handelt es sich von vornherein nicht um

eine rein historische Untersuchung, sondern um einen historisch-systematischen Klärungsversuch.“ (5) Dieser ist in 11 Kapitel gegliedert: 1. Fragestellungen und Vorgehensweise; 2. Religionspädagogik – Pädagogik – Theologie: Grundlagentheoretische Weichenstellungen in den Krisenjahren der Weimarer Republik; 3. Anpassung, Distanzierungsversuche und Emigration ins ‚Übernatürliche‘: Konfessionell verschiedene Wege der Religionspädagogik im Nationalsozialismus; 4. Zwischen Kriegsende und Staatengründung: Ansätze zur Neubegründung der Religionspädagogik nach 1945; 5. Religionspädagogik in der frühen Bundesrepublik („Adenauer-Ära“); 6. Religionspädagogischer Neuaufbruch seit den 1960er Jahren; 7. Wie soll die Entwicklung von Religionspädagogik gedeutet werden? 8. Religionspädagogik in zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Konstellationen: Herausforderungen, Reaktionstypen, Verarbeitungsformen; 9. Professionalisierung – Verwissenschaftlichung – Religionswandel: Horizonte gesellschaftlicher Modernisierung; 10. Religionspädagogik als Wissenschaft: Systematische Erträge und Ausblick; 11. Das Forschungsprojekt im Überblick. Den rekonstruierten Zeitschriftendiskursen zwischen 1930 und 1975 – insgesamt handelt es sich um einen Quellenkorpus mit mehr als 52 000 Seiten – nähern sich die AutorInnen beschreibend und deutend nach präzise angegebenen heuristischen Kategorien: „Die Endfassung des Kategorienrasters gliederte sich in drei Hauptgruppen. Ein erster Komplex bezog sich auf die wissenschafts- und konstitutionstheoretischen Grundlagen der Religionspädagogik. Leitend für die Diskursanalyse waren die Fragen nach:

- dem für die Religionspädagogik konstitutiven Religionsbegriff,
- der Berücksichtigung und Gewichtung der materialen und subjektiven Bezugsgrößen der Religionspädagogik,
- dem Verhältnis der Religionspädagogik zu ihren institutionellen und gesellschaftlichen Determinanten: (1) Kirche, (2) Kultur und Gesellschaft, (3) Staat und Politik, (4) Familie. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Verarbeitung des gesellschaftlichen, politischen und religiösen Wandels, der in Phänomenen wie Totalisierung und Demokratisierung, Säkularisierung und Pluralisierung greifbar wird.
- dem Umgang mit ideologischen Leitbegriffen, Strömungen und Tendenzen im Umfeld des Nationalsozialismus: Antisemitismus, Rassedenken, Nationalismus, völkische Weltanschauung etc. Dabei lag ein besonderer Untersuchungsfokus auf der Rezeption und Bewertung des Alten Testaments. Für die Zeit nach 1945 verlagerte sich der Analyseschwerpunkt dann auf die reflexive Verarbeitung der nationalsozialistischen Unrechtsära.
- dem Stellenwert der eigenen Konfession für die religionspädagogische Theoriebildung einerseits und der Wahrnehmung anderer Religionen und Konfessionen andererseits, auch im Bezug auf Ökumene und Interreligiosität,
- den vorausgesetzten oder explizit thematisierten Lernorten und Handlungsfeldern der Religionspädagogik,
- der Aufnahme von Bezugswissenschaften, insbesondere der Theologie und Pädagogik sowie weiterer Humanwissenschaften wie Psychologie und Soziologie, in der Zeit des Nationalsozialismus auch die Eugenik,
- den expliziten Stellungnahmen zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Religionspädagogik. Desweiteren galt unser Interesse den innerhalb der Zeitschriften vertretenen schul- und bildungspolitischen Positionen und Programmen. Dabei ging es vor allem um die für die zeitgenössische Diskussion zentralen Grundfragen nach – dem Verhältnis von Staat, Kirche und Schule,

- dem Existenzrecht des Religionsunterrichts in der Schule, seiner Begründung und deren Folgen für die konkrete Gestaltung des Religionsunterrichts,
- der Legitimität der konfessionellen Ausrichtung der Schule und des Religionsunterrichts,
- der Professionalisierung des Religionslehrerberufs unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Klerus und Laien einerseits und Pfarrern und Lehrerschaft andererseits,
- weiteren Prozessen der Institutionalisierung von Religionspädagogik,
- der Perspektive auf den Wiederaufbau nach 1945 in Westdeutschland und die Bildungsreform der 1960er Jahre.

Schließlich wurden unter dem dritten Komplex von Erschließungsperspektiven Aussagen zur Religionsdidaktik aufgenommen, die folgende Fragen einschlossen:

- Wie äußerten sich die Autoren zum Ziel, zum Stoff und zur Methode des Religionsunterrichts?
- Wie verstanden sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis?
- Welche Bedeutung wurde konfessionellen Elementen für die konkrete Unterrichtsgestaltung beigemessen?
- Lassen sich übergreifende didaktische Begründungsansätze identifizieren, denen in der Zeitschriftendiskussion besondere programmatische oder konzeptionelle Bedeutung zugemessen wird?

Um zu verfolgen, wie die Autorinnen und Autoren sich selbst und ihre Diskurse im zeitgeschichtlichen Geschehen verorten, wurden alle Bezugnahmen auf politische, kulturelle, mentale, kirchen- und frömmigkeitsgeschichtliche Entwicklungen in eigenen Kategorien dokumentiert. Diese Verweise auf den historischen Kontext wurden ergänzt durch explizite Äußerungen der Herausgeber und Schriftleiter bezüglich personeller und programmatischer Kurswechsel in den jeweiligen religionspädagogischen Zeitschriften. Auf diese Weise entstanden insgesamt rund 90 Jahrgangsexzerpte zu den Hauptquellensträngen beider Konfessionen mit einem Umfang von jeweils 20 bis 40 Seiten, in denen alle Informationen, die von den genannten Kategorien erfasst wurden, in kohärenter Form der weiteren Analyse zur Verfügung standen. Die Diskurslinien, die wir mithilfe unseres Kategoriensystems erschließen konnten, wurden in einem zweiten Bearbeitungsschritt mit der vorhandenen Sekundärliteratur zu profan-, kirchen- und schulgeschichtlichen Veränderungen in Beziehung gesetzt.“(329f) Dieser profunde Band über die Religionspädagogik als Wissenschaft weckt große Neugierde auf eine Fortsetzung der Untersuchung religionspädagogischer Zeitschriftendiskurse ab 1975!

Dass die Dokumentenanalyse neben Formen der kollektiven und individuellen Biografie sowie der Milieuforschung eine bevorzugte wissenschaftliche Methode der religionspädagogischen Transformationsforschung ist, belegt eindrucksvoll ebenfalls der bei IKS Garamon (ISBN 3-941854-37-6) von Michael Wermke herausgegebene Tagungsband **Transformation und religiöse Erziehung. Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945**. Wermke erklärt in seiner Einführung: „In Anknüpfung an sein Tagungsthema 2009 ‚Religionspädagogik und Reformpädagogik – Brüche, Kontinuität, Neuanfänge‘ hatte sich der Arbeitskreis für historische Religionspädagogik zum Ziel der Jahrestagung 2010 gesetzt, den Zusammenhang von politisch-gesellschaftlichen Transformationen und religiöser Erziehung am Beispiel des Dritten Reiches differenziert zu beschreiben: zum einen den Übergang von der Weimarer Republik in das Dritte Reich, zum anderen die Ausdifferenzierung der

verschiedenen gesellschaftlichen Systeme in Ost und West nach dem Zweiten Weltkrieg. Kontinuitäten und Brüche religionspädagogischen Denkens und Handelns wurden an Medien, Institutionen, Konzepten und Biographien untersucht und aus den Perspektiven katholischer wie evangelischer Religionspädagogik, Kirchengeschichte, Erziehungswissenschaften und Geschichtsdidaktik diskutiert.“ (6f)

Dem Leben und Werk des Praktischen Theologen Kurt Frör (1905-1980) widmet sich die ebenfalls im Verlag IKS Garamond (ISBN 3-941854-36-9) veröffentlichte Erlanger Dissertation von Jürgen Belz **Teilhabe und Mündigkeit. Eine religionspädagogische Untersuchung zu Leben und Werk Kurt Frörs**. Der Verfasser schreibt zur Intention seiner Arbeit: „Kurt Frör gehört einer Theologengeneration an, die den politischen und gesellschaftlichen Wandel in der Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland miterlebte. Frör war im 20. Jahrhundert als Pfarrer und akademischer Lehrer in drei Phasen der deutschen Geschichte tätig, die für das Kräftefeld von Schule, Kirche, Gesellschaft und Staat große Spannungen und Veränderungen mit sich brachte. Er wirkte seit Beginn der 30er Jahre als Lehrer und Seelsorger im Bereich der bayerischen Landeskirche. Seine zahlreichen Veröffentlichungen im Bereich der Praktischen Theologie haben einen deutlichen Schwerpunkt in der Religionspädagogik und sind ein Spiegel der Entwicklung seines wissenschaftlichen Denkens. Über den wissenschaftlichen Bereich hinaus wurde Frör zum Nestor der bayerischen Religionspädagogik in den 50er und 60er Jahren. Er baute die religionspädagogische Fortbildungsarbeit auf, war Herausgeber eines verbreiteten Unterrichtswerkes. Er beteiligte sich an der Gründung des Katechetischen Amtes – dem heutigen Religionspädagogischen Zentrum in Heilsbronn – und förderte die Verbandsarbeit für evangelische Lehrkräfte in der bayerischen Landeskirche. Ziel dieser Dissertation ist es, die Probleme zu rekonstruieren, denen sich Kurt Frör in den verschiedenen Phasen seines Wirkens stellte, und die jeweiligen Antworten zu untersuchen, mit denen er auf die unterschiedlichen Herausforderungen reagierte. Der Schwerpunkt seiner Forschung und seiner Publikationen lag im Bereich der Religionspädagogik. Dieses Feld religionspädagogischen Handelns ist sehr weit gespannt und berührt zahlreiche Aspekte kirchlichen und gesellschaftlichen Handelns. Insofern bedarf die Rekonstruktion der Theorie und der unterrichtlichen Praxis der Religionspädagogik Kurt Frörs mehrerer methodischer Zugänge: Bei der Durchführung der Untersuchung sind Frörs Lebensgeschichte, der zeitgeschichtliche und politische Kontext, sowie theologie- und ideengeschichtliche Aspekte zu bedenken. Unter Einbeziehung dieser drei Dimensionen wird der Versuch unternommen, die biographische und wissenschaftlich-theologische Entwicklung Kurt Frörs zu erschließen. Die Untersuchung dient dazu, am Beispiel des praktisch-theologischen Lebenswerkes Kurt Frörs den bisherigen Urteilen über seine religionspädagogischen Arbeiten nachzugehen und die aufgeworfenen Fragen nach dem Wesen und der Wirkung seiner Konzeption zu erforschen. Inwiefern geben die bisherigen wissenschaftlichen Darstellungen Frörs Denken korrekt wieder? Wo handelt es sich um eine bewusste oder unsachgemäße Überzeichnung? Wo werden aber auch zum Zwecke der Abgrenzung Zerrbilder einer früheren religionspädagogischen Konzeption gezeichnet? Wo ist Kritik berechtigt? Gibt es im heutigen Prozess der Fortschreibung einer zeitgenössischen Religionspädagogik möglicherweise eine problematische Geschichtsvergessenheit, die eine Erforschung der historischen Genese des religionspädagogischen Denkens Frörs nötig macht?“ (13f) Belz gelingt es nachzuweisen, dass sich Frörs

religionspädagogisches Denken nicht nur im engen Rahmen der Konzeption der Evangelischen Unterweisung bewegte.

Der bemerkenswerte religionspädagogische Zeitraum zwischen Mitte der 1960er und Mitte der 1970er Jahre steht im Mittelpunkt der äußerst spannenden religionspädagogischen Zeitgeschichtsschreibung **1968 und die Religionspädagogik**, die von Folkert Rickers und Bernd Schröder im Neukirchener Verlag (ISBN 3-7887-2471-9) herausgegeben wurde. In ihrer Einführung beschreiben die Herausgeber luzide ihr perspektivreiches Unternehmen: „Aus der Nachkriegsgeschichte Deutschlands ragen einige Schlüsseldaten heraus, die realgeschichtlich bedeutsam sind, denen darüber hinaus aber auch symbolische Qualität zugewachsen ist: 1945, 1949 und 1989 sind an erster Stelle zu nennen, weil sie fraglos für ganz Deutschland einschneidende Wirkung hatten; für Ostdeutschland sind daneben die Jahreszahlen 1953 und 1961, für Westdeutschland 1968 und vielleicht 1977 anzuführen. In ähnlicher Weise lassen sich Orte oder Personen zusammenstellen, die real wie symbolisch herausragend bedeutsam sind. Für Zeiten, Orte und Personen gilt selbstredend, dass sie nicht als Solitäre wirksam sind – vielmehr sind ihre Vorgeschichte, ihre Ambivalenz, ihre Rezeption mitzubedenken, um ihre Wirkung zu verstehen und ihre Bedeutung zu würdigen. Die genannten Schlüsseldaten sind in erster Linie von gesellschaftlich-politischer Wichtigkeit – und hängen gleichwohl mit Entwicklungen in vielen weiteren Lebensbereichen zusammen. In diesem Buch geht es im Blick auf eines der genannten Daten um die Prüfung, ob und inwiefern es auch *für die Religionspädagogik* von realer oder symbolischer Bedeutung ist: 1968. Schon bei einem flüchtigen Blick wird klar: Das *Kalenderjahr* 1968 ist kein Zeitraum, in dem sich religionspädagogische Initiativen verdichten – als bemerkenswerte Publikation dieses Jahres etwa bleibt vor allem Hubertus Halbfas' ‚Fundamentalkatechetik‘ zu nennen, eine Schrift, die zwar durchaus einen religionspädagogischen Scheideweg markiert, aber ihrerseits in einem zwiespältigen Verhältnis zu dem steht, was in gesellschaftlicher und auch religionspädagogischer Hinsicht gemeinhin mit 1968 assoziiert wird.

Die religionspädagogischen Aufbrüche begannen demgegenüber unverkennbar bereits früher – Hans Bernhard Kaufmann hielt seinen weithin als Initialzündung wahrgenommenen Vortrag ‚Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?‘ bereits 1966. Und sie erreichten ihre pointiertesten Zuspitzungen erst deutlich später: Siegfried Vierzigs Summe des ideologiekritischen Religionsunterrichts erschien 1975, Folkert Rickers' Buch zum Unterrichtsprojekt ‚Revolution und Christentum als Thema des Religionsunterrichts‘ erst 1977. Bezieht man neben den wissenschaftlichen Publikationen (die ja ohnehin notwendigerweise beträchtliche Zeit vor ihrem Erscheinen erarbeitet wurden!) weitere Phänomene wie etwa Veränderungen der unterrichtlichen Praxis oder institutionelle Reformen ein, dann erscheint somit nicht so sehr das Jahr 1968, sondern der Zeitraum zwischen Mitte der 60er und Mitte der 70er Jahre als bemerkenswerte religionspädagogische *Reformdekade*. ‚1968‘ ist unseres Erachtens eine Chiffre, die in religionspädagogischem Zusammenhang eben diese Reformdekade adressiert. Unbeschadet der damaligen Vielfalt an Positionen, die sich nicht zuletzt in den Beiträgen dieses Buches spiegelt, lässt sich der programmatische Gehalt dieser religionspädagogischen Reformdekade unseres Erachtens anhand von drei Begriffen charakterisieren: An erster Stelle zu nennen ist der Begriff der ‚*Kritik*‘: Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen (christlichen) Tradition, nicht minder mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Lebensweg der eigenen Person bzw. Familie war das Leitmotiv. Gepaart war diese Kritik mit dem

Anliegen der ‚Emanzipation‘, der Befreiung aus der Abhängigkeit von ungeprüften Traditionen und sozialen Verbindlichkeiten. Angebahnt schon in der Applikation der historisch-kritischen Exegese im Rahmen der hermeneutischen Religionsdidaktik, verstärkt durch entsprechende philosophische Ansätze und politische Strömungen, wird Kritik konstitutives Merkmal von Habitus und theologisch-didaktischem Denken. Hinzu kommen Begriff und Sache des ‚*Experiments*‘: das Erproben neuer Ansätze und das Einstellen alter Arbeitsformen, die Umgestaltung der Praxis, der tatsächliche Bruch mit tradierten Verhaltensmustern. Angesichts übermächtig und stabil wirkender Traditionen (und noch scheinbar unbegrenzt verfügbarer Ressourcen) waren solche Experimente in Religionsunterricht, Gemeinde und sogar Kirchenstruktur möglich, (noch) ohne durch Angst vor Traditionsabbruch, Scheitern oder Ressourcenknappheit gebremst zu werden. In der Selbstwahrnehmung der Akteure, aber auch im Rückblick gehört der – damals nicht nur gedachte, sondern praktizierte – ‚Traditionsaufbruch‘ (der rückschauend oftmals als Beginn eines Traditionsabbruchs von epochaler Bedeutung diagnostiziert wird) zur *differentia specifica* dieser Dekade im Vergleich zu den vorangehenden wie den folgenden Jahrzehnten der Nachkriegszeit. Inhaltlich legt wohl am ehesten der Begriff der ‚*Relevanz*‘ einen roten Faden durch die religionspädagogische Reformdekade: Religionspädagogische Reflexion kreiste um die Herausforderung, ob und wie christliche Religion als relevant für die Lebensführung von Schülerinnen und Schülern, für ihre Interpretation der Welt, für die Reform der Gesellschaft und der Kirche erschlossen werden kann. Die bloße Pflege und Weitergabe von Traditionen galt – und das war im Vergleich zur Evangelischen Unterweisung oder auch zur hermeneutischen Religionsdidaktik eine eklatante Entdeckung – als unzureichend.

Das Streben nach Relevanz kommt in der verbreiteten Rede von ‚Zukunftsorientierung‘ (Curriculum-Theorie), ‚Schülerorientierung‘ (Dieter Stoodt) u.ä. zum Ausdruck. Allerdings: Ebenso wenig wie die gesamte Gesellschaft gleichsinnig von ‚1968‘ affiziert oder gar an den entsprechenden Initiativen beteiligt war, kann man von der gesamten Religionspädagogik behaupten, sie sei unisono in diese Reformdekade involviert gewesen. Zum einen war (und ist) Religionspädagogik zu vielgestaltig: Religionslehrende in Schulen und Gemeinden, Dozenten in kirchlichen Fort- und Weiterbildungseinrichtungen oder an Universitäten – neben solchen institutionellen sind auch z.B. konfessionelle Differenzen dabei nicht gering zu schätzen – haben die Impulse von ‚1968‘ in unterschiedlicher Weise und Dichte erfahren, d.h. erlebt, reflexiv verarbeitet und durch aktive Teilhabe aufgegriffen. Zum anderen haben sich Religionspädagoginnen und Religionspädagogen unterschiedlich zu diesen Impulsen verhalten: Während die Einen stark von ‚1968‘ berührt waren, d.h. sich aktiv an der gesellschaftlichen Reformdebatte beteiligten, deren Impulse in ihr religionspädagogisches Denken übersetzten und auf diese Weise zur Entstehung einer religionspädagogischen Reformdekade beitrugen, wurden Andere lediglich mittelbar berührt: Sie beobachteten die Umbrüche als Zeitgenossen und nahmen in religionspädagogischer Hinsicht nur ein Destillat dessen auf, etwa bestimmte Begriffe oder neu erschlossene Wissensbestände. Selbstredend gab es drittens auch Religionspädagoginnen und -pädagogen, denen ‚1968‘ nicht in einem positiv konnotierten Sinne wichtig wurde und die den einschlägigen Reformbestrebungen indifferent oder kritisch-ablehnend gegenüberstanden. Die oben so genannte religionspädagogische Reformdekade ist also keineswegs als homogen vorzustellen.“ (11ff)

Dass ein evangelisches Verständnis von Menschenwürde und Bildung gerade auch in der Pluralität heute noch öffentliche Bedeutung beanspruchen kann, beweist eindrucksvoll die aktuelle im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-17801-7) erschienene theologische Studie **Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive** von Friedrich Schweitzer. An dieser Stelle seien wenigstens einige Gedanken aus dem Schlussteil dieser höchst empfehlenswerten Veröffentlichung zitiert: „Zu Beginn der Studie wurden sechs Probleme beschrieben, die sich beim Thema Menschenwürde und Bildung einstellen: das Problem von Realisierung, Motivation, Spezifikation, Vergewisserung, Selbstverständigung und Pluralität. [...] Das wohl wichtigste Ergebnis der Studie kann darin gesehen werden, dass es möglich und sinnvoll ist, die Perspektive der Menschenwürde, verstanden im Sinne der Gottebenbildlichkeit und deren weiterer Deutung im Neuen Testament, als zentralen Ausgangspunkt für das evangelische Bildungsdenken zu verstehen. Der Bezug auf die Menschenwürde kann damit zu einem Schwerpunkt oder Fokus dieses Bildungsdenkens werden, ohne dass damit andere Schwerpunkte ausgeschlossen wären. Durch die Verbindung mit dem christlichen Glauben gewinnt der Zusammenhang von Menschenwürde und Bildung eine spezifische Ausrichtung, die über die notwendig formalen Bestimmungen der Menschen- und Grundrechte hinausführt, indem es diese substantiell ausfüllt und konkretisiert.

Dies lässt zumindest erwarten, dass auf diese Weise der Bezug auf die Menschenwürde auch eine stärker motivierende Kraft gewinnt, wie sie den auf sich allein gestellten rechtlichen Bestimmungen abgehen muss. Dabei muss allerdings vorausgesetzt werden, dass im Bereich von Glaube und Kirche entsprechende Prozesse der Selbstverständigung realisiert werden oder etabliert werden können, die den Zusammenhang von Menschenwürde und Bildung bewusst machen und auf Dauer präsent halten. Deshalb wurde auch dafür plädiert, Menschenwürde vermehrt als zentrales Bildungsthema etwa für den Religionsunterricht, aber analog auch für andere Bildungsorte zu begreifen, wobei dies zugleich der Aufgabe dient, den Bezug auf die Menschenwürde reflexiv und also einer bewussten Inanspruchnahme zugänglich zu machen. Die Menschenwürde betrifft insbesondere dort, wo sie im Horizont der Gottebenbildlichkeit des Menschen ausgelegt wird, nicht nur einen Anspruch an andere Menschen oder gegenüber dem Gemeinwesen, sondern notwendig auch das Selbstverständnis des sich seiner Gottebenbildlichkeit inne werdenden Menschen. Es wäre allerdings naiv anzunehmen, dass die bislang weithin fehlende Einlösung der mit dem Bezug auf die Menschenwürde verbundenen Rechte und Ansprüche damit bereits gewährleistet wäre. Das wäre eine idealistische Überschätzung der vom christlichen Glauben freigesetzten oder erhofften Motivationskraft. Auch in Zukunft wird statt dessen immer wieder eigens nach der Realisierung von Bedingungen, die ein menschenwürdiges Leben ermöglichen, zu fragen sein, und dies umso mehr, je stärker sich nun auch im christlichen Glauben entsprechende Motive ausbilden. Als ebenfalls von zentraler Bedeutung erweist sich bei alledem die Frage nach der Pluralität sowie nach der Rolle, die vom christlichen Glauben ausgehende Überzeugungen für das staatliche Bildungswesen sowie für die Öffentlichkeit insgesamt spielen können. Wenn der christliche Traditionshintergrund der Menschenrechte sowie des Anspruchs auf Menschenwürde aufgezeigt wird, kann es nicht darum gehen, die Menschenrechte gleichsam christlich zu monopolisieren. Von Anfang an müssen dabei vielmehr dialogische Verhältnisse im Blick sein, weil es nur so dem Staat ermöglicht werden kann, die im Blick auf Bildung lähmende Beschränkung allein auf weltanschaulich neutrale Begründungen zu überschreiten. Die weltanschauliche Neutralität

des Staates bleibt eine für die Demokratie unverzichtbare Voraussetzung, und so gesehen dient sie der Menschenwürde, aber dies schließt eine produktive Kooperation etwa mit den Religionsgemeinschaften etwa im Bildungsbereich nach deutschem Verständnis gerade nicht aus, insbesondere dann nicht, wenn eine dialogische Verständigung zwischen den Religionsgemeinschaften der Gefahr der diskriminierenden Vereinseitigung staatlichen Handelns zu entkommen erlaubt. In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass eine dialogische Beziehung zwischen den Religionen sich auch auf das biblisch-christliche Verständnis der Menschenwürde berufen kann. Zu achten und zu schützen ist immer auch die Würde des Anderen, insbesondere die des bedrohten fremden Anderen. Geschöpfe Gottes sind nicht nur die Christen, sondern alle Menschen.“(97ff) Zu Recht weist Schweitzer zudem darauf hin, dass die verschiedenen Auffassungen von Gerechtigkeit, die in der vorliegenden Studie angesprochen werden – Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Teilhabegerechtigkeit, Befähigungsgerechtigkeit usw. – in die theologisch- (religions-)pädagogischen Theoriezusammenhänge noch kaum integriert sind: „Die Auslegung von Bildung unter dem Aspekt der Befähigungsgerechtigkeit, insbesondere, wenn auch keineswegs allein, in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die mit Benachteiligung, Belastungen und Behinderung leben müssen, steht für ein neues Bewusstsein im Blick auf die mit Bildung verbundene Aufgabe individueller Förderung und Unterstützung. Immer deutlicher steht vor Augen, dass die in dieser Richtung unternommenen Versuche in der Vergangenheit noch viel zu halbherzig ausgefallen sind. Erst allmählich wird wirklich bewusst, was es bedeutet, dass die Menschenwürde unteilbar ist. Gerade in christlicher Sicht kann sie nicht nur für einen Teil der Kinder und Jugendlichen in Anspruch genommen werden.“(101)

Auf exakt diesen Sachverhalt machen auch die beiden folgenden lesenswerten Lesebücher aufmerksam: Zum einen das vom Kirchenamt der EKD in Kooperation mit dem Comenius Institut Münster (ISBN 3-924804-92-3) herausgegebene Lesebuch **„Niemand darf verloren gehen!“ Evangelisches Plädoyer für mehr Bildungsgerechtigkeit**. In ihrer Einleitung betonen Rolf Bade und Volker Elsenbast: „Im Dickicht der wissenschaftlichen Ansätze, empirischen Befunde, länderspezifischen Besonderheiten, bildungspolitischen Verlautbarungen und praktischen Projekte lässt sich schnell die Orientierung verlieren. Das Lesebuch verfolgt angesichts dieser Herausforderung ein doppeltes Ziel: Auf der einen Seite ist es ein Anliegen, entlang des Lebenslaufes verschiedene Kernprobleme des gegenwärtigen – auch evangelischen – Bildungswesens in Deutschland zu identifizieren und damit eine Auswahl aus vielen möglichen anderen Herausforderungen und Problemanzeigen vorzunehmen. Auf der anderen Seite sollen ganz bewusst unterschiedliche Sichtweisen auf die Thematik vorgestellt werden. Dabei ist die Konzeption des Lesebuches von der Grundüberzeugung getragen, dass es nicht den einen allgemeingültigen Weg oder die umfassende Strategie gibt, um den Problemen im deutschen Bildungswesen zu begegnen. Es braucht die Vielfalt der Ideen und der Herangehensweisen, der Perspektiven und Ressourcen, um an vielen unterschiedlichen Ansatzpunkten passende Veränderungen zu initiieren und zu gestalten. Es braucht erziehungswissenschaftliche, schul- und sozialpädagogische Ansätze genauso wie es theologische und ethische, aber auch ökonomische braucht. [...] Der evangelischen Bildungsverantwortung liegt ein Verständnis von Bildung zugrunde, das den gesamten Lebenslauf des Menschen ebenso umfasst wie die Bereiche formaler Bildung (z.B. in der Schule und in der Hochschule) und nicht formaler Bildung (wie z.B. in der Familie, in Jugendgruppen



oder in Veranstaltungen und Seminaren) sowie des informellen Lernens als Teil der alltäglichen Lebenspraxis. Bildung ist hierbei als ‚Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen‘ im Rahmen individueller und gemeinsamer Lebensbewältigung zu verstehen. Aus evangelischer Sicht fußt Bildung auf dem Glauben an die Gottebenbildlichkeit und die Rechtfertigung sowie auf der Verantwortung des Menschen vor Gott. So erweisen sich in evangelischer Perspektive Barmherzigkeit und vorbehaltlose Anerkennung als wichtige Schlüssel zu Gerechtigkeit.“<sup>(9)</sup> Das Lesebuch wird abgeschlossen mit hilfreichen Angaben über die Fundstellen wichtiger Texte der EKD und zentraler Beschlüsse von Landeskirchen zur Bildungsthematik.

Zum anderen das von Annabelle Pithan und Wolfhard Schweiker im Comenius Institut Münster (ISBN 3-924804-93-0) herausgegebene **Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch**. In ihrem Vorwort schreiben die Herausgebenden zu Recht: „Bezogen auf kirchlich verantwortete Bildung liegen die Veröffentlichungen und Erfahrungen zum integrativen / inklusiven Leben und Lernen häufig verstreut und teils als graue Literatur vor. Das vorliegende Lesebuch bündelt zentrale Texte und ermöglicht so einen Überblick zu Diskussion und Praxis inklusiver / integrativer evangelischer Bildungsverantwortung. Es bietet grundlegende Informationen zum Thema Inklusion in rechtlicher, pädagogischer, empirischer, theologischer und didaktischer Hinsicht für gemeinsames Lernen und Leben in Schule und Gemeinde. Dabei werden folgende Themenbereiche entfaltet: Das erste Kapitel enthält einleitende Beiträge zur Inklusiven Pädagogik. Dargestellt werden historische, terminologische, bildungspolitische und empirische Aspekte. Erfahrungen aus dem europäischen Ausland weiten den Blick. Im zweiten Kapitel werden zentrale Grundrechte und internationale Standards dokumentiert, wie sie in der Salamanca-Erklärung und der UN-Behindertenrechtskonvention sowie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland vorliegen. In ihnen wird allen Menschen das Recht auf Bildung, Bildungsteilhabe und Bildungsgerechtigkeit zuerkannt und ein Benachteiligungsverbot für Menschen mit Behinderung ausgesprochen. Die folgenden Beiträge entfalten dann eine inklusive Pädagogik in theologischer und religionspädagogischer Perspektive (Kap. 3) und eine inklusive (Religions-)Didaktik und Methodik (Kap. 4). In drei weiteren Abschnitten werden ausgewählte Best-Practice-Modelle zu inklusiven Schulen, Kirchengemeinden und zur Aus-, Fort- und Weiterbildung vorgestellt. Die abschließenden Kapitel bieten im Überblick zunächst aktuelle und für das Thema relevante Verlautbarungen von Landeskirchen und kirchlichen Verbänden zur Bildungs- und Schulpolitik. Es folgen Links zu Internetauftritten von Modellschulen und AV-Medien mit Filmmaterialien zur Veranschaulichung inklusiver Praxis. Abschließend finden sich eine ausführliche Bibliografie, die für dieses Lesebuch erstmals zusammengestellt wurde, sowie ein Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.“

## 2. Religionsdidaktik kompakt

Gleich drei Neuerscheinungen gilt es vorzustellen, die in kompakter Weise eine präzise Zusammenfassung zentraler religionsdidaktischer Fragen bieten wollen: Zum einen das in nunmehr sechster, stark überarbeiteter Auflage im Kösel Verlag (ISBN 3-466-36886-0) erschienene Handbuch **Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf** von Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-

Georg Ziebertz, das Religionsdidaktik als eine interdisziplinäre Verbundwissenschaft, die religiöse Lehr- und Lernprozesse entlang der Biografie behandelt, entfaltet. Der Inhalt des Buches gliedert sich in bewährter Weise in vier Teile: „Der erste wissenschaftstheoretische und historische Teil gibt Rechenschaft über das Selbstverständnis der vergleichsweise jungen Disziplin angesichts der gesellschaftlichen und besonders jugendsoziologischen Herausforderungen. Die grundlegenden religionsdidaktischen Ansätze in der Bildungs- und Lerntheorie, in der Kommunikationstheorie und in einem gemäßigten Konstruktivismus werden aufgezeigt. Der zweite Teil behandelt – anhand von W-Fragen – die internen und externen Bedingungsfaktoren, Strukturen und Vernetzungen des schulischen Religionsunterrichts. Der dritte Teil präsentiert zwölf leitende religionsdidaktische Prinzipien des Religionsunterrichts. Die Rezeption der bisherigen fünf Auflagen der Religionsdidaktik hat die Autoren bestärkt, die ausgewählten Prinzipien zum Kernbestand religionsdidaktischer Reflexion zu zählen. Allerdings haben wir gegenüber den bisherigen Ausgaben die Prinzipien von fünfzehn auf zwölf reduziert. Der vierte, nun deutlich erweiterte Teil nimmt die Unterrichtsplanung und -gestaltung genauer in den Blick. Den jüngsten Veränderungen ist Rechnung getragen, indem neuere Diskussionen aufgenommen wurden. Dieser vierte Teil zeigt auf, was guten Unterricht im Kontext der Schulkultur auszeichnet und wie religiöse Lernprozesse verantwortungsbewusst und professionell geplant und evaluiert werden können.“(13) Zu Recht schreiben die Verfasser in ihrem Vorwort zudem: „Als wissenschaftliche Disziplin muss die Religionsdidaktik neue Erkenntnisse aufgreifen, auf neue Entwicklungen eingehen und sich fragen, wie in einer sich verändernden Welt religiöse Bildung konzipiert und legitimiert werden kann. Die Wahrnehmung von Religion in der Öffentlichkeit seit dem 11. September 2001, die bewusstere Suche nach spirituellen Grundlagen des Lebens, die Aufgabe, junge Menschen unterschiedlichster Herkunft in die Gesellschaft zu integrieren, ökonomische Probleme als Auswirkung der Weltwirtschaftskrise mit den Unsicherheiten der Arbeitsplatzsuche und -sicherung und der ins Stocken geratene ökumenische und interreligiöse Dialog – um nur einige Stichworte zu nennen – sind Herausforderungen für die religiöse Bildung und Erziehung.“(13f)

Zum anderen das ebenfalls im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37012-2) von Hans Mendl veröffentlichte Studienbuch **Religionsdidaktik kompakt – für Studium, Prüfung und Beruf**. Die konzentrierte Darstellungsweise ist in sechs große Kapitel gegliedert: 1. Rahmenbedingungen religionsdidaktischer Reflexion (13-50), 2. Religionsdidaktische Konzepte und Ziele (51-73), 3. Inhaltsbereiche (75-148), 4. Prinzipien (149-184), 5. Planung und Durchführung von Religionsunterricht (185-227) und 6. Außerunterrichtliche Lernorte religiösen Lernens (229-257).

Ein seit Jahrzehnten in der religionspädagogischen Literatur vernachlässigtes Medium wird durch die bei Vandenhoeck & Ruprecht UTB (ISBN 3-8252-3455-3) erschienene **Basiskartei Religionsdidaktik. Grundlagen – Unterrichtsplanung – Methoden** von Axel Wiemer, Anke Edelbrock und Ingrid Käss wiederbelebt. Bereits auf der ersten Lernkarte beschreiben allerdings die VerfasserInnen das Verhältnis ihrer Basiskartei zur fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur: „Die Kartei kann und will nicht die Lektüre einschlägiger Literatur ersetzen, sondern ist – v.a. im ersten Teil ‚Grundlagen‘ – darauf angewiesen, durch solche Arbeit erschlossen zu werden. Wir meinen und hoffen allerdings, dass die Karten eine verstehende Aneignung und die Festigung des Erlernten unterstützen können. Sie mögen auch Hinwei-

se auf etwaige Lücken geben, doch beanspruchen wir nicht Vollständigkeit im Sinne von Abgeschlossenheit. Im Gegenteil: Wir wollen durch die Form der Kartei die Nutzer/innen ganz gezielt zur eigenen Ergänzung einladen. Stellen Sie Kurzexzerpte aus der Literatur zu den passenden Karten, ergänzen Sie Themen und Methoden usw. Diese Kartei will leben!“<sup>(1)</sup> Sodann geben sie einen Überblick über den Aufbau und die Intention ihrer Kartei: „Die drei Teile der Kartei verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen: Die ‚Grundlagen‘ (G 1-37) wollen knapp und konzentriert zentrale Fragestellungen zusammenfassen – sie sind in besonderer Weise darauf angewiesen, dass Sie sich die Inhalte selber durch Lektüre (und/oder Lehrveranstaltungen) erarbeiten. Diese Karten bieten deshalb auf der Rückseite neben Literaturhinweisen nach Möglichkeit auch Aufgaben- oder Fragestellungen an, die Ihnen helfen wollen, die jeweiligen Inhalte intensiv zu durchdenken und sich auf diese Weise individuell anzueignen. Die Karten zur ‚Unterrichtsplanung‘ (U 1-17) bieten einen Leitfaden an, der Ihnen nicht zuletzt bei der Erstellung eines schriftlichen Unterrichtsentwurfs helfen will. Auf der Rückseite finden Sie in diesem Teil konkrete Anregungen, die präzisieren, wie Sie vorgehen und welche Fragestellungen Sie bei der Ausarbeitung Ihres Entwurfs an welcher Stelle bedenken könnten / sollten. Die ‚Methoden‘ (M 1-71) bilden den größten Teil dieser Kartei, zugleich aber wohl denjenigen, der am stärksten zu eigenen Ergänzungen einlädt. Die Karten dieses Teils sind so konzipiert, dass Sie mit ihnen direkt arbeiten können. Sie finden aber auch hier stets Hinweise zu weiterführender und detaillierterer Literatur. Die Rückseite der Methodenkarten bietet außerdem in der Regel Einsatzvorschläge für die jeweilige Methode.“<sup>(1f)</sup> Die Praxis wird erweisen, ob sich die Kartei im Studium und Referendariat bewährt!

### 3. Empirische Spurensuchen

Das leibliche Lernen als Ansatz zu entdecken, zu erproben und zu erforschen – dazu möchten Michael Fricke und Ulrich Riegel mit ihrem im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70200-0) erschienenen Buch **Als wir barfuß über den Boden Gottes laufen konnten. Eine empirische Pilotstudie** verleiten. In ihrem Schlusskapitel fassen sie die wichtigsten Befunde zusammen und diskutieren sie im Hinblick auf das Konzept leiblichen Lernens (173-184). Als empirische Ergebnisse halten sie fest: „In Kapitel 1 haben wir den Ansatz leiblichen Lernens im Allgemeinen dargestellt und herausgearbeitet, dass leibliches Lernen beansprucht, Kindern theologische und religiöse Inhalte umfassender und nachhaltiger zugänglich zu machen als herkömmliches Lernen dies tut. Um überprüfen zu können, inwieweit leibliches Lernen tatsächlich die genannten Effekte hervorruft, haben wir vier Dimensionen des Lernens modelliert: ‚Wissen‘, ‚Wahrnehmung‘, ‚Weiterdenken‘ und ‚Attraktivität‘. Der Bereich ‚Wissen‘ umfasst die Reproduktion deklarativer Gehalte, die Fähigkeit, sich in die involvierten Personen (Mose, Luther u.a.) einzufühlen, und die Perspektive der erzählten Figuren zu übernehmen. Hier ergaben sich drei wichtige Befunde. (1) Die Kinder haben, verglichen mit ihrem Anfangswissen, auf allen Ebenen der kognitiven Dimension deutlich dazugelernt. (2) Die Lerneffekte waren in den untersuchten Bereichen nachhaltig, d.h. am Jahresende nicht schlechter als direkt nach der Lerneinheit. (3) Ob sich die Kinder den Stoff leiblich oder imaginativ erschlossen haben, spielte nur eine untergeordnete Rolle. Es fanden sich nur wenige Fragestellungen, bei denen der Lernweg entscheidend war. In der Stunde zum brennenden Dornbusch ist der leibliche Lernweg (barfuß laufen) signifikant effektiver als der imaginative (Phantasiereise). Gleiches gilt bei der Kenntnis der Bedeutung des Gottesnamens

‚Jahwe‘ (81 % zu 69 %) und dem Einfühlen in Mose in dieser Szene (64 % zu 51 %). In der Luther-Einheit zum Leben im Mittelalter war das imaginative Hörspiel signifikant besser als das leibliche Rollenspiel. Festzuhalten ist, dass die Ausschläge zugunsten der einen oder der anderen Lernform für das Gesamtbild nicht repräsentativ sind. Im Bereich ‚Wahrnehmung‘ wurde untersucht, welche Bedeutung die Kinder bestimmten Inhalten aus dem erlebten Unterricht zuschreiben. Eine Schlüsselfrage war: ‚An was erinnerst du dich gern?‘ Auch wenn die Gemeinsamkeiten in beiden Lernwegen quantitativ überwiegen, gibt es doch charakteristische Unterschiede. Die leiblich unterrichteten Kinder tendieren bei den Inhalten dazu, sich stärker auf die menschlichen Figuren (Mose, Luther) zu konzentrieren. Imaginativ unterrichtete Schülerinnen und Schüler nannten dagegen eher allgemeine und abstrakte Inhalte, wie etwa den Ablasshandel oder Jahwe als Retter der Israeliten. Während z.B. 48% der imaginativ unterrichteten Kinder sich gern an Jahwe als Retter der Israeliten zurückerinnern, sind dies unter den leiblich unterrichteten 33%. Umgekehrt erinnern sich 26% der leiblich unterrichteten gern an Mose als den Retter der Israeliten, während es 12% der imaginativ unterrichteten sind. Analog dazu weckt der leibliche Lernweg ein größeres Interesse am Innenleben der Hauptfiguren als der imaginative (Mose: 56% zu 46%, Luther: 58% zu 44%). Beides spricht für die These, dass leibliches Lernen eine intensivere Identifikation mit den behandelten Personen ermöglicht.

Zum Bereich ‚Weiterdenken‘ gehört, mit den erarbeiteten Gehalten kreativ umzugehen und weitergehende Fragen zu stellen, neue Erkenntniszusammenhänge zu entdecken oder die gelernten Inhalte in die eigene Lebenswelt zu übertragen. Schlüsselfragen waren hier ‚Gibt es etwas, über das du noch immer nachdenken musst ...?‘ oder ‚Wenn du über dein eigenes Leben nachdenkst: Gibt es etwas aus der Geschichte von ..., was für dich heute wichtig ist?‘ Insgesamt gab es hier keine signifikanten Unterschiede zwischen dem leiblichen und dem imaginativen Lernweg. Der einzige Unterschied, den beide Lernwege bedingen, liegt in der Antwort auf die Frage, ob man eine gute Idee in den Einheiten hatte. Hier antworten signifikant mehr Kinder aus dem leiblichen Lernweg mit ‚ja‘ als aus dem imaginativen. Schließlich wurde nach der Attraktivität des Unterrichts gefragt. Beide Unterrichtseinheiten wurden als attraktiv eingestuft. Die Lernwege spielen keine signifikante Rolle. ‚Mose leiblich‘ erhielt die Note 1,92, ‚Mose imaginativ‘ 1,80, ‚Luther leiblich‘ 1,98 und ‚Luther imaginativ‘ 2,15. Die Methoden leiblichen Lernens werden sehr viel stärker wahrgenommen und spielen in der späteren Rückschau eine dominante Rolle. So nennen 65 % der Kinder, die sich zu der Frage äußern, woran sie sich gern erinnern, eine Übung oder ein Spiel aus dem leiblichen Methodenrepertoire. Beides lässt sich darauf zurückführen, dass sich die Methoden leiblichen Lernens stärker vom herkömmlichen Religionsunterricht unterscheiden. Vielleicht kommt dieser Lernweg einigen Kindern in ihren Lernbedürfnissen entgegen. Nicht alle Kinder lernen gern leiblich. Lernen mit dem Körper ist kein Selbstläufer. In unserer Studie werden bestimmte Formen leiblichen Lernens (Tanzen, Rappen) von einigen Kindern abgelehnt, Kritik erfahren Übungen aber auch dann, wenn sie in ein ungeordnetes, turbulentes Spiel übergehen. Bei manchen Kindern stellten sich in diesen Situationen Unwohlsein und Unsicherheit ein. Insgesamt bleibt bei den meisten Befragten jedoch das Gefühl zurück, im Religionsunterricht etwas Tolles gemacht zu haben. Es kann somit festgehalten werden, dass die leibliche Methodik von den meisten Schülerinnen und Schülern als attraktiv erlebt wurde. Sie ist das Unterscheidende zum herkömmlichen Unterricht – zumindest so lange, bis dieser leibliche Methoden in markantem Umfang integriert.

Wer die Erwartung hat, dass leibliches Lernen der neue ‚Königsweg‘ für den Religionsunterricht ist und alle bisher bekannten und üblichen Lernarrangements weit hinter sich lässt, wird von unseren Ergebnissen nicht gestützt. Diese legen eher eine differenziertere Betrachtungsweise nahe: Erstens hat sich erwiesen, dass leibliches Lernen einem imaginativen Lernweg, was die kognitiven Erkenntnisse angeht, prinzipiell nicht nachsteht. Übungen zu Körperwahrnehmung und -bewegung sind im Unterricht somit keine überflüssigen oder sogar hinderlichen Spielereien, die vom ‚Eigentlichen‘ ablenken. Kurz: Leibliches Lernen ist nicht aus sich heraus besser als herkömmlicher Unterricht, aber eben auch nicht schlechter. Es ist somit eine echte Alternative. Zweitens gibt es Inhalte, die sich auf dem Weg des leiblichen Lernens effektiver erschließen lassen. Das Einbeziehen des Körpers bewirkt z.B. eine intensivere Identifikation mit den handelnden Personen. Drittens sind Methoden leiblichen Lernens beliebt und werden gern erinnert – zumindest in der Grundschule. Das ist gerade in Hinblick auf die Motivation der Kinder im Religionsunterricht ein wichtiger Aspekt.“(173ff)

Eine herausragende Publikation legt Eva Maria Stögbauer mit ihrer im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-7815-1777-6) erschienenen Regensburger Dissertation **Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche** vor. In ihrer Einführung knüpft die Verfasserin an Karl Ernst Nipkows Forschungsergebnisse aus den 1980er Jahren an und führt zunächst zu Recht aus: „Die Theodizeefrage als die Frage nach Gott ‚angesichts der abgründigen Leidensgeschichte der Welt‘ (Metz) gehört zu den Kernfragen der jüdisch-christlichen Tradition. In ihr bündeln sich elementare und existenzielle Fragen des Glaubens und der Theologie: die Frage nach Gottes Güte und Fürsorge, nach seiner Geschichtsmächtigkeit, nach seiner Gerechtigkeit, nach seiner Schöpfung, nach seinem Heilsplan und schließlich nach seiner Existenz. Ihr beunruhigendes Potenzial stellt Glaubenssicherheiten auf die Probe, bricht Gewissheiten auf, fordert zum Nachdenken und ebenso zur Rechtfertigung heraus. Aber inwieweit beschäftigen sich Menschen heute mit dieser Frage, welche die jüdisch-christliche Tradition fortwährend zur theologischen Deutung herausgefordert hat? Mit den Forschungsergebnissen von Karl E. Nipkow geht die Religionspädagogik seit Ende der 1980er Jahre davon aus, dass dem Theodizeeproblem zumindest aus der Perspektive Heranwachsender ein besonderer Stellenwert zukommt: Die Feststellung, dass Gott das Leid unschuldiger Menschen bestehen lässt und nichts dagegen unternimmt, gilt als eine der Hauptursachen für den Verlust des Gottesglaubens im Jugendalter. Aber trifft diese Annahme auch noch auf heutige Jugendliche zu? Hängen die Entwicklung und die Plausibilität des Gottesglaubens bei Jugendlichen in entscheidender Weise von der Theodizeefrage ab? In den Spuren Nipkows macht sich vorliegende Studie gut 20 Jahre später erneut auf den Weg, um den Stellenwert des Theodizeeproblems in den Gedankenwelten Jugendlicher zu erkunden. Ohne Präferenz für oder gegen die These Nipkows wird der Fall der Theodizee erneut aufgerollt, um mittels eines empirischen Forschungsdesigns sowohl den Stellenwert und die Relevanz als auch die ‚realen‘ Vorstellungen zur Frage nach Gott und dem Leid aus der Perspektive Jugendlicher zu beschreiben.“(13) Sodann gibt die Autorin einen Überblick über den Aufbau und das methodische Design ihrer ausgezeichneten Studie: „Der *erste Teil* dieser Arbeit ist der theoretischen Auseinandersetzung mit dem eben skizzierten Untersuchungsgegenstand gewidmet. Nach der Offenlegung des spezifisch religionspädagogischen Erkenntnisinteresses an der Theodizeefrage im Jugendalter

wird der Untersuchungsgegenstand von drei unterschiedlichen Blickwinkeln aus beleuchtet. Da die Theodizeefrage theologisch als radikalisierte Frage *nach Gott* angesichts der Realität des Leids zu verstehen ist und in der Religionspädagogik im Kontext des Interesses an der Entwicklung des Gottesglaubens bei Heranwachsenden erforscht wird, richtet sich der erste Fokus der vorliegenden Untersuchung auf das Vorkommen und die Ausgestaltung der Gottesthematik bei Jugendlichen. Grundlage hierfür sind verschiedene empirische Studien, die systematisch auf drei Aspekte der Gottesthematik hin befragt und diskutiert werden: den Gottesglauben, die Gottesvorstellung und die Gottesbedeutung. Diese kritische Bestandsaufnahme empirischer Ergebnisse gibt Auskunft darüber, welche Standpunkte Jugendliche hinsichtlich der Existenz Gottes beziehen (*Gottesglaube*), welche mentalen Repräsentationen Gottes bei Jugendlichen vorherrschen (*Gottesvorstellung*) und welche erlebens- wie verhaltensbedeutsamen Momente sich daraus für Jugendliche möglicherweise ergeben (*Gottesbedeutung*). Der zweite Fokus stellt bisherige Erkenntnisse religionspädagogisch-empirischer Arbeit zur Theodizeefrage bei Heranwachsenden in den Mittelpunkt. Umrahmt von zwei konträren Stellungnahmen hinsichtlich der faktischen Bedeutsamkeit des Theodizeeproblems im Jugendalter werden die für Jugendliche relevanten Theodizeekonzeptionen aufgeschlüsselt und von einem entwicklungspsychologischen Standpunkt her interpretiert. Werden im ersten und zweiten Kapitel des ersten Teils die Gottesthematik und deren Zuspitzung in der Theodizeefrage aus empirischer Sicht entfaltet, rückt der dritte Fokus den theologischen Diskurs über die Frage nach Gott angesichts des Leidens in der Welt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, um den Blick auf den Untersuchungsgegenstand abzurunden und zu komplettieren. Das Kapitel setzt bei der begrifflichen Klärung von Theodizee und dem neuzeitlichen Vorhaben, die Sache Gottes vor dem Gerichtshof der menschlichen Vernunft zu verteidigen, an. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie sich die biblische Tradition der Frage nach Gott und dem Leid nähert und welche Sinnfiguren sie dem Menschen zur Deutung des Leidens anbietet. Demgegenüber beschreibt das darauf folgende Kapitel, welche Argumentationsstrukturen in der Theologiegeschichte zur Deutung oder sogar zur ‚Lösung‘ des Theodizeeproblems entwickelt wurden. Diese Theodizeestrategien werden dann auf ihre Tragfähigkeit, aber auch auf ihre Grenzen hin befragt. Von den drei genannten Blickwinkeln aus werden abschließend Konsequenzen für die empirische Erhebung und Auswertung angedacht.

Der *zweite Teil* erläutert die methodische Vorgehensweise: Es werden der wissenschaftstheoretische Rahmen qualitativ-empirischen Forschens, die konkrete Fragestellung, die Stichprobe sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Studie vorgestellt. Zuvorderst werden grundlegende Prinzipien qualitativ-empirischer Forschung wie Subjektivität, Offenheit und Hypothesengenerierung erläutert und anschließend diejenigen Gütekriterien herausgearbeitet, an denen sich vorliegende Arbeit maßgeblich orientiert: an der größtmöglichen Transparenz und Verlässlichkeit ihres Forschungsweges. Die Fragestellung legt offen, welche Erkenntnisinteressen die empirische Untersuchung verfolgt: 1) Wie denken Jugendliche Gott – angesichts des Leids? 2) Welche Fragen und Herausforderungen ergeben sich daraus für Theologie und Religionspädagogik? 3) Welche Herausforderungen und Orientierungen lassen sich aus den empirischen Ergebnissen für schulische Lehr-Lern-Prozesse ziehen? Im Anschluss an die Fragestellung dokumentiert der Methodenteil die Auswahl und die Zusammensetzung der Stichprobe und diskutiert auf deren Grundlage die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Schriftlich befragt wurden 265 Schüler und Schülerinnen im Alter von 15 bis 19 Jahren an bayerischen Gymnasien. Diese sollten

zu dem vorgegebenen Impuls ‚Ich stelle mir Gott vor ...‘ ihre Ideen und Vorstellungen in Form eines Mindmaps zu Papier bringen (Cluster) und anschließend in einem kurzen Text konkretisieren. Zugunsten einer validen Erfassung des *Stellenwerts* und der *Relevanz* der Theodizeefrage bei den befragten Jugendlichen wurde die Theodizeeproblematik bewusst nicht explizit in den Impuls der Erhebung mit aufgenommen und auf diese Weise nicht ad hoc induziert – auch auf die Gefahr hin, dass die Theodizeethematik möglicherweise kaum einen Niederschlag im Datenmaterial finden würde. Da vorliegende Arbeit, wie bereits aus dem Impuls ersichtlich wird, nicht die Überprüfung theoretischer Konstrukte oder Hypothesen zum Ziel hat, sondern diese erst aus dem Datenmaterial generieren will, erscheint für die Auswertung die Methode der Grounded Theory besonders geeignet und ergiebig. Durch die Entscheidung für die Grounded Theory ist eine gründliche Auseinandersetzung mit deren Auswertungsverfahren erforderlich: Diese sieht sich nämlich mittlerweile immer öfter der Kritik ausgesetzt, als bloßes Etikett verwendet zu werden und somit Tür und Tor für ein geradezu ‚methodenfreies‘ Forschen zu öffnen. Um dieser Kritik an der Grounded Theory bzw. an deren konkreter Anwendung in religionspädagogischen Studien zu begegnen, wird im Methodenteil einerseits besonders Wert auf eine sorgfältige Beschreibung der Grounded Theory gelegt. Neben einer Einführung in die forschungspolitische Entstehung sowie in das Selbstverständnis dieser Methodik werden deren drei zentralen Auswertungsschritte – das offene, axiale und selektive Kodieren – detailliert erläutert. Andererseits wird versucht, diese Methodik dem eigenen Forschungsbereich zugänglich zu machen. Dies ist nötig, da die Grounded Theory ursprünglich für den soziologischen Kontext entwickelt wurde, aber gleichzeitig auch möglich, insofern ihre Begründer unter Voraussetzung einer adäquaten Modifizierung von der Anwendbarkeit dieser Methode in anderen Forschungsdisziplinen ausgehen. Anhand exemplarischer Analysen und konkreter Fallbeispiele wird versucht, dem Leser diesen Anpassungsprozess an den eigenen Forschungsgegenstand zugänglich zu machen, um dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden.

Der *dritte Teil* der Arbeit präsentiert, den drei Auswertungsschritten der Grounded Theory folgend, die Ergebnisse der Studie. Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse des offenen Kodierens zusammengefasst. Typisch für diese Phase der Auswertung sind das Aufbrechen und die Neustrukturierung des Datenmaterials zu vorläufigen Kategorien durch den permanenten Vergleich von in den Texten identifizierten Sinneinheiten. Hier zeichnet sich als ein Ergebnis ab, dass die Theodizeefrage besonders für diejenigen Jugendlichen von Belang ist, die sich Gott als freundlichen und hilfsbereiten Aufpasser vorstellen. Der Widerspruch zwischen der Existenz Gottes und der Realität des Leids führt aber nicht unmittelbar zum Glaubensverlust, sondern kann – wie zu zeigen sein wird – unter anderem die Modifizierung des Gottesverständnisses zur Folge haben. Neben der Darstellung von Ergebnissen in Form vorläufiger Kategorien versteht sich der Teil über das offene Kodieren auch als ein ‚Werkstattbericht‘, der über den Verlauf und die Probleme einer Arbeit mit der Grounded Theory reflektiert und sich wissenschaftstheoretisch dem Begriff der Kategorie nähert. Der zweite Abschnitt dokumentiert ausführlich die Ergebnisse des axialen Kodierens, das sich bei der Auswertung auf das *In-Beziehung-Setzen* von Kategorien konzentriert, an dessen vorläufigem Endpunkt eine Typologie über die Ausgestaltung der Frage nach Gott und Leid im Kontext der (nicht-) religiösen Vorstellungswelt Jugendlicher steht. Aus dem Datenmaterial wurden sieben empirisch abgeleitete Typen gebildet: Gottesbekenner, -sympathisanten, -neutrale, -zweifler, -

relativierer, -verneiner und -polemiker. Diese Typen lassen sich anhand einer jeweils ähnlichen Ausprägung hinsichtlich der Oberkategorien Positionierung zu Gott, Gottesvorstellung und Stellenwert der Theodizeefrage konstruieren. Darüber hinaus wurde innerhalb jeden Typs aufgezeigt, wie diese drei Oberkategorien inhaltlich miteinander in Beziehung stehen. Der dritte Abschnitt über das selektive Kodieren versucht schließlich eine vorläufige Integration der bisher ausgearbeiteten Kategorien zu einer so genannten *story line* der qualitativ-empirischen Arbeit und generiert damit aus der Fülle des Datenmaterials ein vorläufiges Abschlussbild zur Untersuchungsfrage. Der *vierte* und letzte *Teil* – unter dem Begriff ‚Memos‘ subsumiert – setzt die Ergebnisse der Studie in einen Diskurs mit der (Systematischen) Theologie und der aktuellen religionspädagogisch-empirischen Forschung. Abschließend wird die Relevanz der Ergebnisse hinsichtlich der religionspädagogischen Praxis diskutiert.“(13ff)

Eine in vielerlei Hinsicht herausfordernde Veröffentlichung ist die in der edition Paideia des IKS Garamond Verlags (ISBN 3-941854-13-0) erschienene Rostocker Dissertation von Michael Fiedler mit dem Titel **Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands**. In ihrem Editorial zu dem 871 Seiten umfassenden Werk samt Beiheft mit zahlreichen farbigen Abbildungen schreiben Klaus Kießling und Anna-Katharina Szagun: „Mit der Untersuchung von Michael Fiedler kommt eine weitere Qualifikationsarbeit zum Abschluss, die im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung eines Gottesverständnisses und einer Gottesbeziehung bei Kindern entstand, welche in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen. Das Projekt als ganzes sowie die vorliegende Arbeit zielen auf Beiträge zur religionspädagogischen Theoriebildung – zugunsten einer Kindertheologie, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit einschlägigen Stufenkonzepten, wie sie James W. Fowler und die Fribourger Gruppe um Fritz Oser und Paul Gmünder auf empirischen und konzeptionellen Wegen entwickelten und weiter vorantreiben.“(7) Sodann folgt ein Überblick über den Aufbau dieses gewaltigen Buches: „Die vorliegende Untersuchung setzt sich aus drei Hauptteilen zusammen. Mit Teil 1 schafft der Verfasser unter der Überschrift ‚Grundlagen: Religion wahrnehmen und entfalten‘ die erforderliche theoretische Basis für den gesamten Gang seines Werkes. Dazu gehört dreierlei: zunächst die Skizzierung des religionssoziologischen und religionspsychologischen Forschungsstands zur Bestimmung von Religion und Religiosität, insbesondere in Ostdeutschland, mit dem Ergebnis, dass Fiedler Religion als ‚Kontingenzbewältigungspraxis mit absolutem Transzendenzbezug‘ versteht; sodann entwicklungspsychologische und religionspädagogische Zugänge zu einer Kindertheologie, zum Gotteskonzept von Kindern und zum Selbstverständnis der Rostocker Langzeitstudie als ganzer; schließlich die Entfaltung mehr oder weniger, so oder anders gestalteter religiöser Sozialisation, zumal in der Familie, im Modell von Struktur von Freiheit, wie es der Verfasser vorschlägt. Den größten Umfang nimmt Teil II als Herzstück dieser Untersuchung ein: ‚Die Daten der Rostocker Kinder: Empirische Studien‘. Der Verfasser markiert spezifische Herausforderungen, denen sich Erwachsene in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kindern und ihren Gotteskonzepten stellen müssen, wenn sie Sozialforschung kindgerecht betreiben wollen. Zugleich gibt er darüber Auskunft, wie die Rostocker Forschungsgruppe Daten erhebt, aufbereitet und auswertet und welche Beiträge er selbst dazu im Rahmen seiner Dissertation erbringt. Es folgen Einzelstudien zu acht Heranwachsenden, die nach kontrastierenden Kriterien für diese Arbeit aus-



gewählt wurden. Teil III kündigt ‚Erträge im Spiegel von Theorie und Einzelfallstudien‘ an. Die forschungsmethodisch ohnehin gegebene Klammer von Theorie und Empirie schlägt sich hier auch in der Gliederung nieder, wenn Fiedler sichtbar macht, wie sich Theorie und Empirie in der gegebenen Untersuchung zueinander verhalten und welche Früchte deren Miteinander erbringt. Dabei setzt er zunächst auf Binnenerträge, indem er Muster religiöser Sozialisation benennt, die aus der Gegenüberstellung von empirischer Forschung einerseits und dem von ihm entwickelten Modell von Struktur und Freiheit andererseits resultieren. Dabei setzt er aber auch auf Erträge, die über die Grenzen seiner eigenen Studie hinausweisen – zugunsten religionspädagogischer Theoriebildung und Praxisgestaltung. Fiedler will mit seiner Untersuchung herausfinden, ‚mit welchen grundsätzlichen ‚Mustern‘ religiöser Sozialisation sich die Daten der Kinder angemessen beschreiben bzw. welche Muster sich aus ihnen selbst gewinnen lassen‘. Damit umschreibt er treffend, dass er weder auf eine ausschließlich theoriegeleitete noch auf eine vermeintlich theoriefreie empirische Forschung setzt, sondern einen konsequenten Weg zwischen diesen falschen Alternativen hindurch sucht, indem er empirische und theoretische Zugänge so miteinander vermittelt, dass sie aneinander wachsen können.“(7f)

In ihrer im Herder Verlag (ISBN 3-451-34093-2) erschienenen hervorragenden Münsteraner Habilitationsschrift **Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe** gelingt es Claudia Gärtner klare Konturen einer ästhetisch orientierten Religionsdidaktik zu zeichnen und dabei zugleich den Status des Ästhetischen in Hinblick auf religiöse Lehr-Lernprozesse genauer zu erfassen. In ihrer Einleitung gibt die Verfasserin einen hilfreichen Überblick über den Aufbau ihrer äußerst lesenswerten Untersuchung: „Dabei ist es in einem ersten Schritt hilfreich wahrzunehmen, dass auch in allgemeinen Erziehungs- und Bildungsprozessen der Bedeutung des Ästhetischen nachgegangen wird. Deshalb werfe ich im ersten Teil einen Blick in die Erziehungswissenschaften, wo in den letzten Jahren ebenfalls eine Renaissance ästhetischer Bildungs- und Erziehungstheorien zu entdecken ist. Hierdurch soll der größere Horizont ästhetischen Lernens im RU abgeschritten und zugleich erste differenzierte Frage- und Problemstellungen wie auch Kriterien für eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik gewonnen werden. Diese fließen dann im zweiten Teil in die Bestandsaufnahme aktueller religionsdidaktischer und -pädagogischer Ansätze ästhetischen Lernens im RU mit ein. Das weite und z.T. vage konturierte Feld ästhetischen Lernens wird hier grob in drei ‚Gebiete‘, ein kunstorientiertes, wahrnehmungsorientiertes bzw. performativ ästhetisches, eingeteilt, wobei die Übergänge teilweise fließend sind. Anhand des jeweils zu Grunde liegenden Bild- bzw. Ästhetikbegriffs, der jeweiligen Zielsetzungen und Traditionslinien sowie ihrer didaktischen und hermeneutischen Verfahren sollen diese Ansätze ästhetischen Lernens strukturiert und vertiefend dargestellt sowie in einem abschließenden Kapitel miteinander verglichen werden. In ähnlicher Weise dient der dritte Teil der Bestandsaufnahme aktueller kunstdidaktischer und -pädagogischer Ansätze. In einem ersten Schritt werden hierbei zwei kunstpädagogische Debatten dargestellt, vor deren Hintergrund m.E. die religionsdidaktischen Ansätze präziser in den Blick genommen werden können. In einem zweiten Schritt werden aktuelle kunstdidaktische Tendenzen skizziert, die bislang in der Religionsdidaktik kaum rezipiert wurden. Mit dem Fokus auf die Kunstdidaktik und -pädagogik wird zugleich eine zentrale Weiche für den Verlauf der Arbeit gestellt. Denn hierdurch wird die ästhetisch orientierte Religionsdidaktik auf die bildenden Künste konzentriert. Andere Künste wie z.B.

Literatur, Film oder Musik finden nur insofern Berücksichtigung, als dass der erweiterte Kunstbegriff der Moderne die Grenzen zwischen den Künsten sowie zwischen Kunst und Gesellschaft aufhebt. Diese Konzentration ist sicherlich zu beklagen, eine Ausweitung auf die Künste im Allgemeinen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In dem so geweiteten interdisziplinären Horizont kann dann im vierten Teil eine erste Konturierung ästhetischen Lernens im RU vorgenommen werden. Dabei erweist es sich als sinnvoll und notwendig, die bereits im dritten Teil durch die Konzentration auf die Kunstdidaktik vorgenommene Begrenzung des Ästhetischen weiterzutreiben. In diesem Sinne wird hier mit Martin Seels Ästhetik versucht, das Ästhetikverständnis der vorliegenden Arbeit zu präzisieren und erste hermeneutische und didaktische Konsequenzen aus diesem Begriffsverständnis zu ziehen. Der fünfte Teil wendet sich daraufhin weiteren Bedingungsfaktoren und Herausforderungen zu, die eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik zu berücksichtigen hat. Hierunter zählen insbesondere die Lebenswelt der SchülerInnen, die (schul-) politischen und kirchlichen Herausforderungen und Rahmenbedingungen sowie aktuelle Entwicklungen in der Religionsdidaktik. Hierdurch soll der Blick für religionsdidaktisch relevante Aspekte geschärft werden, die bei der Beschäftigung mit ästhetischem Lernen im engeren Sinne bislang kaum Berücksichtigung finden, für die Konturierung einer ästhetisch orientierten Religionsdidaktik aber unerlässlich erscheinen. Im sechsten Teil werden die religionsdidaktischen Überlegungen schließlich auf die Christologie zugespitzt und damit an einem zentralen Inhalt des RU konkretisiert. Dabei wird zugleich ausgelotet, inwiefern die Christologiedidaktik als eine ästhetische konturiert werden kann. Dazu stelle ich nicht nur einschlägige christologiedidaktische Aspekte dar, sondern entwerfe auch drei umfangreiche Unterrichtsreihen. Die Praxisbausteine dienen zum einen der Konkretisierung des bislang Dargestellten, zum anderen können aus der reflektierten Praxis erneut Anregungen für die Theoriebildung gewonnen werden. Diese münden dann abschließend in Konturen einer ästhetisch orientierten Religionsdidaktik für die gymnasiale Oberstufe, die in Hinblick auf eine Christologiedidaktik weiter ausformuliert werden.“(23f)

Im Mittelpunkt der im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2475-3) erschienenen beachtenswerten Erlangen-Nürnberger Dissertation **Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie** von Anke Holl steht die Handlungspraxis von Lehrenden an evangelischen Schulen. Die Verfasserin schreibt zu der Forschungsfrage: „Die große Bedeutung, die den Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft bei der Gestaltung und Ausprägung eines evangelischen Schulprofils zugeschrieben wird, steht im Widerspruch zu dem unzureichend empirisch fundierten Wissen über ihre Überzeugungen, Werthaltungen und Einstellungen. Bislang liegen keine Untersuchungen vor, die diesen Widerspruch auflösen könnten. An dieser Stelle setzt das Forschungsinteresse dieser Studie an. Daher lautet die Forschungsfrage wie folgt: Welche Orientierungen bestimmen die Handlungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft? Diese Frage wird angesichts der Unübersichtlichkeit des Feldes mit einem hypothesengenerierenden Verfahren qualitativ bearbeitet. Auch das Forschungsinteresse, bei dem die Untersuchung von kollektiven Orientierungen im Mittelpunkt steht, spricht für die Wahl eines qualitativ-hypothesengenerierenden Verfahrens.“(19)

Sodann gibt die Autorin Auskunft über das methodische Design: „Das Sample dieser qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung besteht aus Gruppen von Lehrerinnen und

Lehrern, die an Schulen in evangelischer Trägerschaft arbeiten. Bei den Schulen handelt es sich um Grundschulen und weiterführende Schulen in unterschiedlicher evangelischer Trägerschaft. Mithilfe des Gruppendiskussionsverfahrens werden die Daten erhoben und handlungsleitende Orientierungen der Gruppen rekonstruiert. Diese Gruppendiskussionen werden nach der dokumentarischen Methode ausgewertet. Diese Methode ermöglicht es, zwischen theoretischen Wissensbeständen und atheoretischen Wissensbeständen zu unterscheiden. Das theoretische Wissen beschreibt kommunikativ-generalisierendes Wissen, das von den Akteuren selbst expliziert werden kann. Das ‚atheoretische‘ Wissen ist eingebunden in konjunktive Erfahrungsräume und beschreibt habitualisiertes, implizites Wissen, über das die Akteure verfügen, ohne es selbst explizieren zu können. Die dokumentarische Methode eröffnet den Zugang zu diesen habitualisierten und handlungsrelevanten Wissensbeständen. Die empirische Untersuchung verfolgt das Ziel der Rekonstruktion kollektiver und handlungsrelevanter Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Dazu werden die Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode untersucht, um die spezifischen Orientierungsrahmen der einzelnen Gruppen zu rekonstruieren. Im darauf folgenden Schritt werden diese Orientierungsrahmen fallintern und fallübergreifend verglichen und analysiert. Die sinngenetische Typenbildung verdichtet dann die Ergebnisse der komparativen Analyse.“(19f) Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: In Kapitel 2 wird der methodische Ansatz der Untersuchung genauer vorgestellt: „Zunächst werden die Grundannahmen der qualitativen Forschung dargestellt, um so die Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode und für die dokumentarische Methode als Interpretationsverfahren zu verdeutlichen. Anschließend stehen die methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode im Mittelpunkt. Es folgt eine Darstellung verschiedener Zugänge zur kommunikativen Interaktion in Gruppen, um dann das Gruppendiskussionsverfahren auf der Basis der dokumentarischen Methode sowie die Interpretationsschritte und den Prozess der Typenbildung vorzustellen. Abschließend wird auf den Zusammenhang von Methodenwahl und Forschungsprojekt eingegangen. In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Nach einer Beschreibung aller Gruppen des Samples werden anhand von drei exemplarischen Fallanalysen die handlungsleitenden Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer Trägerschaft dargestellt. Im Verlauf dieser Darstellung findet sukzessiv zunehmend ein Vergleich zwischen den dargestellten Gruppen statt. Abschließend werden die Ergebnisse in Form einer sinngenetischen Typenbildung zusammengefasst und verdichtend generalisiert. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung kurz zusammengefasst. Dann werden die Ergebnisse aus verschiedenen Theorieperspektiven interpretiert und diskutiert. Abschließend werden in Kapitel 5 Anregungspotenziale für die Praxis und für die Forschung thematisiert, indem offene Fragestellungen formuliert und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt werden.“(20f)

In ihrem kurzen Ausblick markiert die Verfasserin die zentralen Befunde und die Grenzen ihrer Arbeit: 1. In allen untersuchten Gruppen lässt sich die religiöse Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer rekonstruieren, auch wenn diese sie nicht explizit äußern. 2. Viele der an dieser Studie beteiligten Lehrerinnen und Lehrer – abgesehen von den Lehrkräften mit einem eher evangelikal geprägten Hintergrund – sind es nicht gewöhnt, über ihre religiösen Grundüberzeugungen nachzudenken und diese zu äußern oder eine Verbindung zwischen ihren religiösen Überzeugungen und ihrem professionellen Handeln in der Schule herzustellen. 3. Dieser zweite Befund be-

deutet aber nicht, dass nicht ein spezifisch evangelisches Profil für die Schulen handlungsleitend wird. Die Lehrkräfte benennen viele Elemente eines evangelischen Bildungsverständnisses als typisch für ihre Schule – auch in Differenz zu ihnen bekannten staatlichen Schulen –, ohne aber diese Elemente als spezifische Elemente eines evangelischen Profils benennen zu können. 4. Die Bereiche, in denen sich das evangelische Profil und die sich daraus ergebende Orientierung der Lehrkräfte zeigt, sind die Formen des Miteinanders an der Schule, die erzieherische Zielperspektive, die didaktischen Vorstellungen vom Lehren und Lernen, das spezifische Verständnis der Dialektik von Freiheit und Sicherheit sowie das Verständnis der Einbettung ihrer Schule in das gesellschaftliche Umfeld und das Verhältnis zum Träger. 5. Aus der komparativen Analyse konnten drei Typen von Lehrerkollegien abgeleitet werden, die die in (4) genannten Profildbereiche jeweils spezifisch prägen. Die untersuchten Lehrerinnen und Lehrern mit einer missionarischen, eher evangelikal geprägten Orientierung konnten einen Bezug zur eigenen Religion klar kommunizieren und diesen auf die schulische Handlungspraxis beziehen. Die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer mit einer sozial-kompensatorischen oder familialen Orientierung, für die es nicht selbstverständlich ist, ihren Glauben zu kommunizieren, gelang es noch am ehesten über die Abgrenzung zum Katholizismus, den eigenen Glauben zu artikulieren, nicht aber aus einer eigenen klaren Identität heraus. Gleichwohl führen die Suchbewegungen an diesen Schulen gerade auch im Hinblick auf ihr pädagogisches Profil und auf ihre Formen der Förderung und Nächstenliebe zu einem distinktiven evangelischen Profil. In Schulen dieses Typs zeigt sich aber die Tendenz, dass das Schulprofil einer lediglich humanistischen Grundüberlegung folgt und nicht in seinen vorhandenen religiösen Wurzeln erkannt und benannt wird. Bei den oben genannten zentralen Befunden sind die Grenzen der Studie im Hinblick auf eine weitergehende Sättigung des vorliegenden Samples zu berücksichtigen. Um die Aussagekraft der Befunde arrondieren zu können, wären weitere Gruppendiskussionen an Schulen mit einem eher evangelikal geprägten Hintergrund sinnvoll. Des Weiteren wäre das vorliegende Sample um Gruppendiskussionen mit Kontrastgruppen wie Gruppen mit atheistischen Lehrerinnen und Lehrern, christlich orientierten Lehrkräften an Schulen in staatlicher Trägerschaft und um Gruppen mit Lehrkräften an Schulen in katholischer Trägerschaft zu ergänzen.“(132f)

Die Erfassung subjektiver Konzeptionen von Glaubensveränderungen im Rahmen der freikirchlichen Landschaft ist das Ziel der Tübinger Dissertation **Typen des Glaubens. Empirische Untersuchung unter gemeindenahen Protestanten zur Glaubensentwicklung aus subjektiver Sicht** von Sven Trabandt, die im Peter Lang Verlag (ISBN 3-631-60346-8) erschienen ist. Der Autor schreibt zum Anliegen seiner Studie sehr selbstbewusst: „Der Begriff Glaubensentwicklung ist in der wissenschaftlichen Literatur etabliert und relativ eng umrissen und bezeichnet Modelle, die vor allem in interaktionistischer Tradition stehen und von dort aus weiterentwickelt wurden. In der Regel wird vorgegeben, allgemeine Glaubenstheorien für Gläubige, unabhängig von ihrer Glaubenstradition, entwickeln zu wollen. Gleichzeitig werden die Entwicklungsstufen teilweise in der Terminologie von bestimmten Glaubenstraditionen beschrieben. Andere Glaubenstraditionen erscheinen durch die Ansätze teilweise vereinnahmt. Für die eigene Glaubenstradition des jeweiligen Theoretikers erscheinen die Theorien auf der anderen Seite zu distanziert und zu unspezifisch, um auf breiter Ebene für die Praxis fruchtbar gemacht werden zu können. Es ist festzustellen, dass sich die verschiedenen Glaubensentwicklungstheorien außerordent-

lich stark ähneln. Bestehende Theorien wurden weiterentwickelt und theoretisch weitergedacht. Das Fortschreiben und Verändern des Bestehenden wurde, gegenüber der offenen Suche nach neuen Erkenntnissen, einseitig in den Mittelpunkt der Forschungsarbeit gerückt. Damit einher geht ein zunehmend enger werdendes Verständnis des Glaubensentwicklungsbegriffs in der wissenschaftlichen Literatur auf wenige, in diesen Ansätzen betrachtete, Aspekte. Weiter ist festzustellen, dass die subjektive Perspektive in den gängigen Ansätzen zur Glaubensentwicklung bislang kaum Beachtung gefunden hat. Die Befragten erscheinen in den Augen der Forschenden teilweise als unwissende Untersuchungsgegenstände, die in psychoanalytischer Tradition als Objekte gesehen werden, die sich entscheidender innerer Prozesse kaum bewusst sind. Eigenschaften wie die Möglichkeiten zur Reflexion und Kommunikation kommen bislang in der Forschungspraxis nur sehr schwach zum Tragen. Ein großes Erkenntnispotenzial ließe sich erschließen, würde der untersuchte Mensch mit seinen genuin-menschlichen Eigenschaften ernst genommen. Die Dissertation hat nun ein dreifaches Ziel. Zum Einen soll der Untersuchungsgegenstand enger eingegrenzt werden. Nicht Gläubige verschiedener Konfessionen oder gar Religionen sollen eingeschlossen werden, da die Anforderung eine allumfassende Theorie entwickeln zu können, eine Überforderung für eine Theorie darstellt und auch in der Vergangenheit nur unbefriedigend eingelöst werden konnte oder zumindest nur einseitige Perspektiven eröffnet hat. Gleichzeitig wird durch eine Theorie mittlerer Reichweite die Relevanz für die untersuchte Gruppe erhöht. Zum Zweiten wird reflektiert, wie neue Erkenntnisse in der Glaubensentwicklungsforschung fruchtbar werden können. Es wird reflektiert, wo ein methodologisches Umdenken nicht nur innovationsfördernd sein könnte, sondern auch aktuelle Entwicklungen in den Sozialwissenschaften, z.B. neuere konstruktivistische Konzepte, berücksichtigen könnte. Zum Dritten soll ein Menschenbild zugrunde gelegt werden, in dem der Mensch mit Respekt in erster Linie als selbsterkenntnis-, reflexions- und kommunikationsfähiges Subjekt betrachtet wird, was derzeit keine Selbstverständlichkeit in der sozialwissenschaftlichen Forschung ist. Subjektive Theorien von Individuen über ihre inneren Vorgänge werden dabei als gesprächsfähig angesehen und durch diese Arbeit als horizontweiternde Perspektive in den Diskurs eingebracht. Das Ziel ist es, Impulse für die gemeindepädagogische Forschungspraxis zur Ergänzung und zur Entwicklung neuer Glaubensentwicklungstheorien zu geben, die nicht auf den theoretischen Überlegungen einiger Wissenschaftler, sondern auch auf den subjektiven Selbstkonzepten von Subjekten beruhen. In diesem Sinne ist auch der Begriff Glaubensentwicklung in dieser Arbeit angewandt, der hier eben nicht auf bestehende wissenschaftliche Konzepte verengt, sondern offen angewandt wird.“(11f)

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Nach der Einleitung werden im ersten Teil der Arbeit theoretische Bezugshorizonte aufgezeigt: „Dabei wird in den drei Unterkapiteln zunächst das Verhältnis von Glaube und Pädagogik thematisiert. Zunächst werden dabei historische Verbindungslinien aufgezeigt (Kap. 1.1), um dann weiter auf gegenwärtige sozialwissenschaftliche Ansätze einzugehen, mit denen die Thematik der Glaubensveränderung im engen Zusammenhang steht (Kap. 1.2). Weiter wird dort ein Teil der freikirchlichen Landschaft vorgestellt, in deren Rahmen die empirische Untersuchung durchgeführt wurde (Kap. 1.3). Es werden dabei der geschichtliche Hintergrund, spezielle Eigenschaften bestimmter Freikirchen sowie empirische Gegebenheiten aufgeführt. Neben der Vorstellung dieser Gruppen werden die gegenwärtige Entwicklung im Kontext des gesellschaftlichen Wandels, in dem religiöse Institutionen eine veränderte Rolle einnehmen, und die

Bedeutung von Freikirchen diskutiert. Schließlich werden drei verbreitete, sehr unterschiedliche gemeindepädagogische Ansätze vorgestellt (Kap. 1.4). Im Anschluss an diese Überlegungen erfolgt die Diskussion des Leitbildes und der Vorschlag eines weiteren Leitbildes, das auch den Hintergrund dieser Arbeit bildet (Kap. 1.5). Im empirischen Teil wird zunächst der empirische Rahmen festgelegt (Kap. 2.1). Im Mittelpunkt der Diskussion stehen die Betrachtung der Biographie, konstruktivistische Impulse und anthropologische Überlegungen zur empirischen Forschungsarbeit. Auch einzelne methodologische Konzepte werden diskutiert. Weiter werden für die Untersuchung Ziele festgelegt und die Untersuchungsdurchführung beschrieben. Im zweiten Teil des empirischen Kapitels werden die Interviews, die Datengrundlage dieser Arbeit sind, zusammengefasst vorgestellt (Kap. 2.2). Schließlich folgt die Darstellung der Ergebnisse. Die Darstellung der qualitativ-empirischen erfolgt zweigeteilt, indem zunächst Einzelaspekte (Kap. 2.3) und dann drei Glaubentypen vorgestellt werden, die sich durch die Forschungsarbeit herauskristallisiert haben (Kap. 2.4). Mit der Vorstellung der quantitativ-empirischen Ergebnisse, die nur eine untergeordnete Rolle in dieser Arbeit spielen, schließt der empirische Teil ab (Kap. 2.5). Schließlich werden am Schlussteil der Arbeit Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen (Kap. 3).“(13f)

#### **4. Religiöses, ethisches, ökumenisches und/oder interreligiöses Lernen**

Eine verdienstvolle Dokumentation legen Wilhelm Gräßl und Thomas Thieme mit ihrem bei V&R unipress (ISBN 3-89971-665-8) erschienenen Band **Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin** vor. Im Vorwort führen die beiden Autoren in die Problematik ein: „Die Entscheidung des Berlin Senats mit Beginn des Schuljahres 2007/8 ein ab Klasse 7 für alle Schüler und Schülerinnen verpflichtendes, wertorientierendes Schulfach ‚Ethik‘ einzuführen, ‚Religion‘ hingegen lediglich als freiwilliges Zusatzfach weiterzuführen, hat eine weit über Berlin hinaus Aufmerksamkeit findende Debatte ausgelöst. In Berlin hatte sich die von den Kirchen unterstützte Elterninitiative ‚Pro - Reli e.V.‘ gegen die Entscheidung der Politik zur Wehr gesetzt. Mit einem Volksentscheid, den es durchzusetzen gelang, sollte auch in Berlin die Einrichtung einer Fächergruppe Religion / Ethik und damit die Möglichkeit der Wahl zwischen Religions- und Ethikunterricht eröffnet werden. Dieser Volksentscheid ging für Pro Reli jedoch verloren. Im Vorfeld des Volksentscheids kam es zu einer auf Berliner Straßen und Plätzen, dann aber auch in den regionalen und überregionalen Zeitungen geführten Kampagne, in der sehr bald weit mehr als die Möglichkeit der Wahlalternative zwischen zwei Schulfächern zur Debatte stand. Die Auseinandersetzung gewann Züge eines Weltanschauungsstreits. Es wurde um die Stellung der Religionen und der Kirche in der Gesellschaft gestritten. Es stand in Frage, ob das Recht der Mitbestimmung über die Inhalte des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen, das den Kirchen und Religionsgemeinschaften nach Art. 7.3 GG zusteht, noch in die Zeit passt. Muss nicht in einer Gesellschaft, in der ca. ein Drittel der Bevölkerung keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehört, die zudem religiös immer vielfältiger wird, an staatlichen Schulen ein Unterrichtsfach eingerichtet werden, das eine die religiösen und konfessionellen Unterschiede überschreitende, wertorientierende Integrationsleistung zu erbringen vermag – eben ‚Ethik‘ für alle? Aber steht dem Staat, wenn er die alleinige Verantwortung für dieses wertorientierende Fach an seinen Schulen bekommt, das Recht zu, allein über die normativen Orientierungen, die im Schulfach ‚Ethik‘ vermittelt werden soll-

ten, zu bestimmen? Darf er das auch dann, wenn dem der erklärte Wille von Eltern und Schülern entgegensteht, die möchten, dass alternativ zu ‚Ethik‘ der Religionsunterricht und damit ein in Verbindung mit den Religionsgemeinschaften verantwortetes, wertorientierendes Unterrichtsfach angeboten wird – wie es Art. 7.3 GG entsprechen würde und in nahezu allen, auch den neuen Bundesländern Praxis ist? ‚Ethik oder Religion?‘ – wochenlang war das auf Plakatwänden in Berlin zu lesen. Die in regionalen und überregionalen Tageszeitungen, schließlich auf zahlreichen Podiumsdiskussionen und Fachkonferenzen geführten Auseinandersetzungen um diese Frage gingen ins religionspädagogisch und religionspolitisch Grundsätzliche. Erstmals, so schien es, wurde öffentlich die seit der Wiedervereinigung neu entstandene religionskulturelle Situation in Deutschland diskutiert. Das schien uns Anlass genug, die öffentliche Debatte um den Religionsunterricht in Berlin sorgfältig zu dokumentieren und zu kommentieren, um sodann ihre religionskulturellen, religionspädagogischen und religionspolitischen Implikationen sichtbar werden zu lassen. Wir hoffen, mit dieser Dokumentation und der Auswertung ihrer Ergebnisse den Berliner Streit um ‚Ethik oder Religion‘ sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs wie für die auch in Zukunft und dann auch in anderen Bundesländern anstehenden Verhandlungen über das Recht des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen fruchtbar machen zu können.“(11f) Dies ist zweifellos sehr gut gelungen! Besonders lesenswert sind die beiden praktisch-theologischen Reflexionen „Warum Religionsunterricht nur sinnvoll sein kann als Unterricht in Religion und über Religionen – Einige Überlegungen zur religiösen Bildung“ (Thomas Thieme, 219-231) sowie „Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative: oder warum auch religiöse Bildung Teil schulischer Allgemeinbildung sein sollte“ (Wilhelm Gräb, 232-248).

Dass uns die Religion als ebenso herausforderndes wie umstrittenes und sich immer wieder neu stellendes Thema erhalten bleiben wird, ist auch die feste Überzeugung von Michael Weinrich in dessen bei V&R UTB (ISBN 3-8252-3453-9) erschienenen Arbeitsbuch **Religion und Religionskritik**. Die ausgezeichnete Einführung in das neuzeitliche Religionsverständnis ist in acht instruktive Kapitel gegliedert: 1. Annäherungen an den neuzeitlichen Religionsbegriff, 2. Die Kritik der Religion, 3. Die theologische Rezeption der Aufklärung, 4. Die Religionskritik, 5. Die Ambivalenz der Religion, 6. Die funktionalistische Verteidigung der Religion, 7. Religion als Thema der neueren Theologie, 8. Die Religion und die Religionen. In seinem Vorwort gibt der Verfasser einen Überblick über sein Vorhaben: „Seit einiger Zeit – verstärkt nach dem 11. September 2001 – ist zu beobachten, dass die Religion wieder ein besonderes Interesse auf sich zieht und zwar weit über die mit ihr von Amts wegen befassten Zirkel hinaus. Damit wird eine Debatte (wieder-)belebt, welche die Neuzeit von ihren Anfängen an begleitet. Der heute verwendete allgemeine Religionsbegriff hat seine Wurzeln in den unversöhnlichen Konflikten des nachreformatorischen Konfessionalismus. Die aus den Verwerfungen des 16. Jahrhunderts hervorgegangenen Konfessionen erwiesen sich als unfähig, für ihre gegeneinander stehenden Wahrheitsansprüche eine gemeinsame Ebene für eine produktive Auseinandersetzung zu finden. Es waren vor allem Philosophen und sich gegenüber den Kirchen emanzipierende Politiker, die im Zuge des um sich greifenden Elends, das die Konfessionskriege anrichteten, disziplinierend auf die Streitparteien einwirkten. Ohne sich in den Wahrheitskonflikt einzumischen plädierten sie für eine den Konfessionen übergeordnete allgemeine Ebene, der sich diese unterzuordnen hatten. Das war die Religion. Im Horizont des allgemeinen Religionsverständnisses ging es um Spielregeln, die auf

ein gedeihliches Zusammenleben ausgerichtet waren. Alle Glaubensrichtungen sollten sich ihnen fügen, wenn sie ihre öffentliche Akzeptanz nicht gefährden wollten. Die Streitparteien sollten dazu gebracht werden, jenseits ihrer vorläufig unabgleichbaren Wahrheitsansprüche anzuerkennen, eine Religion zu sein, von der grundlegende Standards eines friedlichen Zusammenlebens im entstehenden modernen Nationalstaat nicht in Frage gestellt werden. – Diese Frage nach den Standards der Religion hat übrigens durchaus ihre Aktualität behalten bzw. rückt heute wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit, beispielsweise in der Diskussion um die Gewaltbereitschaft fundamentalistischer Orientierungen (nicht nur im Islam) oder über die Verfassungsgemäßheit von Scientology. Ein Schlüsselproblem bleibt das Verhältnis zwischen Religion und Rechtsstaatlichkeit.

Das vorliegende Arbeitsbuch führt in den neuzeitlichen Religionsdiskurs in seiner ganzen Breite ein. Sowohl die kritische Kraft des allgemeinen Religionsbegriffs gegenüber allen Selbstverabsolutierungen als auch die im 18. Jahrhundert vehement einsetzende Religionskritik werden in verschiedenen Facetten präsentiert, ebenso wie auch die verschiedenen Wege der sich gegen die Religionskritik behauptenden Religionsbegründung insbesondere seit dem 19. Jahrhundert. Dabei wird einerseits eine dem Gegenstand angemessene Differenzierung angestrebt, um nicht in konventionalisierten Typologisierungen stecken zu bleiben, wie sie sich etwa in der Religionskritik in der Kanonisierung von Feuerbach, Marx, Nietzsche und Freud finden lässt. Andererseits bleibt das Arbeitsbuch weit davon entfernt, Vollständigkeit auch nur anzustreben. Es bemüht sich um eine differenzierte Exemplarität, die gelegentlich auch Positionen mit geringerer theoretischer Explorationskraft, aber einem einflussreichen Wirkungspotenzial berücksichtigt. Nicht selten sind es die popularisierenden Vereinfachungen, die neuen Differenzierungs- und Vertiefungsbedarf aufdecken bzw. geradezu aufdrängen. Deshalb können schwache Positionen bisweilen auch von einem hohen didaktischen Rang sein. Die an Einzelpositionen orientierte Systematik des Buches stößt zum Ende hin mehr und mehr an ihre Grenzen, weil in der Gegenwart immer weniger einzelne Entwürfe und individuelle Religionsprofile die Diskussionen bestimmen als eben unterschiedliche Diskurse, die jeweils von verschiedenen Zuträgern leben. Eine systematisierende Präsentation kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden. Auch wäre diese angesichts des fehlenden Abstandes zu den gegenwärtig diskutierten Herausforderungen wohl zu sehr von eigenen Interpretationsoptionen geprägt. Gewiss greift der Anspruch auf eine vollständig neutrale Präsentation grundsätzlich zu hoch, aber im Blick auf die weiter zurückliegenden Debatten ermöglicht der größere Abstand aufgrund der bereits greifbaren Wirkungsgeschichte doch eine abgeklärtere Darstellung.“(9f)

Eine interessante Ergänzung zu Weinrichs Buch ist die Beschreibung neuer Formen und Ausdrucksweisen von Religiosität in dem im Verlag Lambert Schneider (ISBN 3-650-23590-9) erschienenen Band **Religiös ohne Gott. Warum wir heute anders glauben** von Norbert Scholl. In seiner Einführung beschreibt der Autor die Ausgangssituation: „Zwei Drittel aller Deutschen, also rund 50 Millionen, sind Mitglieder der katholischen oder evangelischen Kirche. Zum Vergleich: Der nächstgrößere Verein, der Deutsche Sportbund, hat nur 25 Millionen Mitglieder. Doch die Kirchen beider Konfessionen werden immer leerer. Die Zahl der Taufen geht kontinuierlich zurück, die Zahl der Kirchenaustritte wird nicht geringer. Seit 1990 hat sich die Zahl der Katholiken in Deutschland um 2,8 Millionen bzw. um 9,9 Prozent verringert. Schon seit 1974 ist sie rückläufig. Ähnlich sieht es in den Kirchen der Reformation aus. 65



Prozent der Jugendlichen finden, die Kirche habe keine Antworten auf die Fragen, die sie wirklich bewegen. Andererseits geht aus einer groß angelegten, 2007 durchgeführten Umfrage der Bertelsmann Stiftung hervor, dass sich 50 Millionen von 80 Millionen Deutschen als ‚religiös‘, bezeichnen. Und jeder fünfte von ihnen stuft sich sogar als ‚hochreligiös‘ ein. 10 Millionen Deutsche als ‚hochreligiös‘? Kann man von einem ‚Megatrend Religion‘ sprechen? Hier tritt eine merkwürdige Diskrepanz in unserer Gesellschaft zutage: – einerseits stetig rückläufige Zahlen der Gottesdienstbesucher, – andererseits weit verbreitete Religiosität – ohne Gott.“(7).

In seinem Ausblick bietet der Autor nachdenkenswerte Überlegungen: „Es ging um das Aufdecken der verborgenen und auf den ersten Blick nicht erkennbaren ‚anderen‘ Dimension. Um die manchmal spürbare, wenn auch unausgesprochene und vielleicht dem Einzelnen völlig unbewusste Sehnsucht nach einem Letzten und Endgültigen, nach einer Tiefenschicht hinter und unter der Oberfläche, nach einem ‚ganz Anderen‘ (Max Horkheimer). Gibt es das überhaupt – ‚religiös ohne Gott‘? Kann es das geben? Die Antwort wird unterschiedlich ausfallen. Sie hängt ab von der Vorstellung, die jemand mit ‚religiös‘ oder mit ‚Gott‘ verbindet. Wer mit ‚Gott‘ jenen christentümlichen, von den Theologen wortreich beschriebenen und mit vielen Eigenschaften (allmächtig, allwissend, allgütig, all... ) ausgestatteten, allzu anthropomorphen ‚Vater überm Sternenzelt‘ vor Augen hat, der wird die Frage mit Nein beantworten, weil ‚religiös‘ sich hier verbindet mit Ritualen und Vollzügen, die von den etablierten Religionsgemeinschaften als einzig angemessener Ausdruck der Religiosität anerkannt und angeboten werden: Gottesdienste, die nach bestimmten Regeln ‚abzulaufen‘ haben, ‚heilige Handlungen‘, deren Ritual genau festgelegt ist, Gebete, die nach vorformulierten, nicht selten reichlich altertümlichen Texten zu verrichten sind, die die eigenen Erfahrungen aber nicht aussprechen. Wem Gott nicht mehr so selbstverständlich und fraglos erscheint, wer Gott nicht schon gefunden zu haben meint, sondern noch unterwegs und auf Entdeckungsreise zu ihm ist, der wird vielleicht sagen: Ja, es gibt ein Religiössein ohne Gott. Weil ich gar nicht weiß, wer oder was Gott eigentlich ist. Weil mir die herkömmlichen Antworten auf die Frage nach Gott zu sehr nach ‚Gebild von Menschenhand‘ aussehen. Weil in den etablierten Religionen das Fascinans Gott nicht mehr erscheint. Weil Gott nicht zu be-greifen und darum nicht in einem Be-griff zu fassen ist. Gott ist immer unendlich größer, der (oder die) große Unbekannte, das absolute Geheimnis. Religiös sein kann darum nur ein zaghaftes Tasten bedeuten, ein ahnungsvolles Suchen mit Irrwegen und Enttäuschungen, mit glückhaftem Finden und schmerzlichem Wieder-Verlieren, mit hilflosen Gesten und hintergründigen Symbolen, mit Fragen ohne Ende. Ein spannendes, erlebnisreiches Abenteuer voll staunenswerter und betroffen machender Erfahrungen. Religiös sein – ein Aufbruch hin auf das große und nie auslotbare Geheimnis Gott. Wer ‚religiös‘ und ‚religiös sein‘ so versteht, der kann vielleicht sagen: Weil mir der herkömmliche Gottesbegriff zu eng und zu klein geworden ist, weil in der traditionellen christlichen Theologie häufig allzu selbstverständlich und problemlos mit diesem Gott umgegangen wurde und wird, weil das Wort ‚Gott‘ den Predigern allzu wohlfeil über die Lippen kam und kommt, weil mir die tradierte Gottesrede in vieler Hinsicht unglaubwürdig erscheint, weil ich mit den traditionellen ‚Orten‘ der Gottesbegegnung und des religiösen Vollzugs oft nichts mehr anfangen kann, habe ich mich selber auf die Suche begeben nach dem ganz Anderen, nach dem tiefsten und eigentlichen Grund, nach dem Ersten und Letzten, nach dem Alpha und Omega. Und ich glaube, seine Spuren ‚mitten in der Welt‘ vielerorts entdecken zu können, auch wenn andere meinen, dass Gott hier nicht zu finden sei und dass das alles mit Gott überhaupt nichts zu tun ha-

be. Ich hoffe, mich wirklich auf dem Weg zu der Mitte alles Lebens und alles Seins zu befinden. ‚Religiös ohne Gott‘ – in unserer Zeit vielleicht ein sehr persönlicher und ehrlicher Ausdruck für die Erkenntnis Blaise Pascals: ‚Der Mensch übersteigt unendlich den Menschen.‘“ (159f)

Zur Stärkung ökumenischen Studierens und Lebens sollen die im Verlag Otto Lembeck (ISBN 3-87476-623-4) als Beiheft zur Ökumenischen Rundschau von Sören Asmus, Patrick Mähling, Simon Paschen, Annegreth Strümpfel und Florian Tuder herausgegebenen Beiträge in dem Band **Lernen für das Leben. Perspektiven ökumenischen Lernens und ökumenischer Bildung** dienen. In seiner Einleitung umreißt Sören Asmus die Intention der Dokumentation: „Ökumenisches Lernen war ein Stichwort, welches in der Ökumene mit vielen Hoffnungen verbunden war: Im Blick auf die Zukunft sollte durch verstärkte Bildungsanstrengungen sichergestellt werden, dass Ökumene nicht auf Spezialisten und zufällige Besuche beschränkt bliebe. Es sollten Wege gefunden werden, die ökumenischen Erfahrungen und Erkenntnisse weiter zu verbreiten und Menschen zur aktiven Teilnahme an der ökumenischen Bewegung zu befähigen. Scheinbar zahllos waren die Veröffentlichungen und weitreichend die Impulse für die Religionspädagogik und die ökumenische Bewegung bis hin in die Gemeinden. Spätestens seit der Studie ‚Bildung – ganz‘, die 1971 in Deutschland erschien, ging der Blick von ‚Lernen über die Ökumene‘ hin zu ‚Ökumene als Lernprozess‘. Und in diesem Bewusstsein reichten die Impulse des ökumenischen Lernens in alle Bereiche der Kirchen und der Religionspädagogik hinein. Gleichzeitig kamen Fragen der interreligiösen Begegnung und wie sich diese im Bereich der Religionspädagogik aufnehmen lassen hinzu, andererseits trat die theologische Ausbildung selbst wieder in den Blick, mit der Frage, wie die ökumenischen Lernerfahrungen in diese integriert werden könnten. Damit war wieder das Thema der ökumenischen Bildung im Bereich der Theologie auf der Agenda, d.h. die Frage nach den spezifischen Lernorten, an denen Ökumene, ökumenischer Dialog und die damit im Zusammenhang stehenden Fragen aufbrechen und bearbeitet werden können. Dabei war die theologische Ausbildung als solche im Gespräch, was aber im Bereich der EKD-Kirchen nicht aufgenommen wurde. Stattdessen öffneten sich die immanenten Diskurse der einzelnen theologischen Fächer an den Hochschulen den Impulsen aus anderen Kirchen und Kontinenten. Auch im Bereich der Kirchen ergaben sich Lernfelder, wie im Rahmen der ökumenischen Dekade Kirchen in Solidarität mit den Frauen, der laufenden Dekade zur Überwindung von Gewalt und in einigen Reformprozessen deutscher Landeskirchen. Die Arbeitsgemeinschaft Ökumenische Forschung / Ecumenical Research Forum (AÖF / ERF), selbst ein Ort ökumenischen Lernens und ökumenischer Bildung, hat sich auf den Jahrestagungen der Jahre 2007 und 2008 des Themas: ‚Ökumenisches Lernen – Ökumenische Bildung‘ angenommen, auch als Form einer Bilanz zum zwanzigjährigen Bestehen (1988 - 2008). Im vorliegenden Band dokumentieren wir die Beiträge und Ergebnisse dieser Tagungen.“ (9). Die unterschiedlichen Perspektiven auf ökumenisches Lernen und ökumenische Bildung sind in drei Gruppen angeordnet: I Konzeptionelle Ansätze ökumenischen Lernens (15-84), II Religiöse Erziehung und ökumenische Bildungsdiskussion (87-150) und III Ökumenische Lernfelder (153-312).

Dem ökumenischen Lernen im Rahmen des Grundschulreligionsunterrichtes widmet sich die im Verlag Peter Lang (ISBN 3-631-60370-3) veröffentlichte Freiburger Dissertation **Ökumenisch ja – aber bitte getrennt? Konfessionelle Kooperation in**

**der Grundschule** von Daniela Bayer-Wied. In der Einleitung zu ihrer verdienstvollen Untersuchung beschreibt die Verfasserin ihr Ziel: „In der vorliegenden Arbeit soll erörtert werden, ob ein konfessioneller Religionsunterricht noch zeitgemäß ist oder ob, am anderen Ende der Skala, eine allgemeine Religionskunde für alle Schüler angemessen sei. Dazwischen gibt es verschiedene Formen der konfessionellen Kooperation bis hin zu einem allgemeinen Religionsunterricht auf christlicher Basis. [...]“ (20) „Ziel dieser Arbeit ist es, alternative Konzepte zum klassischen Religionsunterricht in strikter konfessioneller Trennung vorzustellen. Den unterrichtenden Lehrkräften sollen so Anregungen und Impulse gegeben werden, außerdem soll ihnen Mut gemacht werden, neue Wege zu gehen. Intensiver erörtert werden nur Modelle, die sich innerhalb des von der EKD und der DBK vorgegebenen Rahmens bewegen oder durch zusätzliche Vereinbarungen einzelner Bundesländer ermöglicht wurden. Modelle, die sich in einem interreligiösen Rahmen (wie der Hamburger Religionsunterricht für alle) oder einem religionskundlichen Feld (wie der LER-Unterricht in Brandenburg) bewegen, werden vorgestellt, jedoch nicht ausführlicher diskutiert.“(25) Die Arbeit hat folgenden Aufbau: „Um die aktuelle Diskussion zu verstehen, ist es hilfreich, einen Blick in die Geschichte zu werfen (Kap. I und II). So werden Hintergründe und Voraussetzungen sichtbar, die die aktuelle Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht erhellen. Die Selbstverständlichkeit, mit der die verfassungsmäßige Garantie bisher betrachtet wurde, wird durch die politische Entwicklung hinterfragt. Der nach Konfessionen getrennte Religionsunterricht erscheint vielen als ein Fremdkörper in unserem heutigen Schulalltag, einige gehen sogar so weit, konfessionellen Religionsunterricht in einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft als Anachronismus zu bezeichnen. Die für den Religionsunterricht geltenden Erlasse und Regelungen des Grundgesetzes und der auf dem Grundgesetz basierenden Länderverfassungen und Schulgesetze sowie die Verlautbarungen der Kirchenverträge und Konkordate sind Resultate historischer Entwicklungen und politischer Absichten und insofern im Kontext der Geschichte zu betrachten. Die Diskussion um die Gestaltung des Religionsunterrichts kann nur geführt werden mit Blick auf das Grundgesetz (Kap. IV.2), die Staatskirchenverträge (Kap. IV.3), die Landesverfassungen und Schulgesetze der Länder (Kap. IV.4), sowie unter Berücksichtigung der kirchlichen Verlautbarungen (Kap. IV.5). Denn möchte man den Religionsunterricht erneuern oder verändern, so ist dies nur innerhalb der rechtlichen Vorgaben möglich. In einem weiteren Kapitel sollen die strukturellen und organisatorischen Bedingungen der einzelnen Regionen betrachtet werden (Kap. V). Die neuen Bildungspläne der einzelnen Bundesländer ermöglichen bei einzelnen Themen gezielt kooperative Phasen, darüber hinaus fordern sie explizit die Zusammenarbeit zwischen evangelischer und katholischer Religionslehre (Kap. V.1).

Aufgrund der landesrechtlichen Vorschriften, aber auch aus den örtlichen Notwendigkeiten heraus, haben sich in den verschiedenen Bundesländern beziehungsweise Bistümern und Landeskirchen zum Teil unterschiedliche Modelle von Religionsunterricht entwickelt. Es ist mittlerweile an vielen Schulen deutschlandweit üblich, in den ersten Wochen in Klasse 1 den Religionsunterricht im Klassenverband zu unterrichten. Dies ist durch entsprechende kirchliche Stellungnahmen ohne Genehmigung möglich. In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gibt es Erlasse, die noch intensivere konfessionell-kooperative Zusammenarbeit im Religionsunterricht ermöglichen. In Kapitel VII werden verschiedene Modelle der konfessionellen Kooperation dargelegt und anhand konkreter unterrichtspraktischer Beispiele verdeutlicht. Die rechtliche Seite kann nur einen äußeren Rahmen bieten.

Ausgestaltet und lebendig erhalten werden muss der Religionsunterricht durch die Religionslehrer, die wiederum von Eltern und Kirche unterstützt werden müssen. Der rechtliche Rahmen bietet Spielraum und bislang werden die Vorschläge, die beispielsweise die Deutsche Bischofskonferenz zu konfessioneller Kooperation macht, nicht an allen Schulen umgesetzt. In vorliegender Arbeit soll diskutiert werden, wie viel Kooperation religionspädagogisch gesehen sinnvoll ist. Anders herum formuliert – wie viel Ökumene verträgt der konfessionelle Religionsunterricht, ohne seine konfessionelle Identität einzubüßen? Vor allem aus katholischer Perspektive heißt es immer noch: ökumenisch ja, aber bitte getrennt. Dabei sieht die schulische Realität vielerorts bereits anders aus, wie vor allem in Kapitel V dargelegt wird. Sicherlich eignen sich nicht alle Kooperationsmodelle für jede Schule gleichermaßen, vielmehr müssen die Gegebenheiten vor Ort berücksichtigt werden. Vertieft man die Fragestellung nach konfessioneller Kooperation, stellen sich weitere Fragen: Was ist konfessionelle Identität und wie entwickelt sie sich? Wie wichtig ist konfessioneller Religionsunterricht für die Bildung einer konfessionellen Identität bei den Schülern? Ist die religiöse und konfessionelle Zugehörigkeit eines Einzelnen Bestandteil seiner Identität, die durch ein möglichst homogenes Umfeld geschützt werden soll? Stellen der Kontakt und die Auseinandersetzung mit anderen Positionen eher eine Bedrohung dar? Oder wird die konfessionelle Identität gerade in Auseinandersetzung mit der anderen Konfession verstärkt? Hängt die konfessionelle Identität der Schüler von der Vorbildfunktion der Lehrkraft ab? Diesen Fragen wird in Kap. VII nachgegangen. In Kap. VII.5.2 werden zunächst Argumente gesammelt, die die konfessionelle Trennung innerhalb des Religionsunterrichts bestätigen; im Anschluss daran werden die Argumente für einen konfessionell-kooperativen oder kooperativ-konfessionellen Religionsunterricht dargelegt. In Kap. VII.6 werden anhand der vorausgegangenen Argumentation Perspektiven für ein zukunftsträchtiges Modell von Religionsunterricht aufgezeigt. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der konfessionellen Kooperation, da diese ein wichtiger Baustein für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Faches ist. Begrenzte konfessionelle Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht ist die Form der Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts, die auch von den Kirchen uneingeschränkt bejaht wird.“(20ff)

Die konfessionellen Unterschiede nicht auflösen, sondern produktiv einsetzen ist ebenfalls das Ziel des im Deutschen Katecheten-Verein München (ISBN 3-88207-399-7) von Hans Schmid und Winfried Verburg herausgegebenen vielseitig anregenden Buches **Gastfreundschaft. Ein Modell für den konfessionellen Religionsunterricht der Zukunft**. Die Herausgeber hoffen, dass die Metapher der Gastfreundschaft mit die Tür aufstoßen vermag für einen konfessionellen Religionsunterricht, der unter den veränderten Bedingungen in der Schule von morgen weiterhin seinen wertvollen Beitrag zur Bildung junger Menschen leisten wird: „Evangelische Schüler im Katholischen Religionsunterricht – als Gäste; katholische Schülerinnen im Evangelischen Religionsunterricht – als Gäste: Kann Gastfreundschaft ein Modell sein, den konfessionellen Religionsunterricht so weiterzuentwickeln, dass er unter den gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen auch weiterhin Dienst der Kirchen an den Kindern und Jugendlichen sowie Beitrag für den Bildungsauftrag der Schule ist? Vermag Gastfreundschaft eine Perspektive für konfessionellen Religionsunterricht in ökumenischem Geist zu eröffnen? Wir wissen: Die Schülerzahlen werden in den nächsten Jahren deutlich abnehmen, gleichzeitig wächst die Gruppe derer, die keiner oder einer anderen Religion angehören. Schon heute sind an vielen Orten die katho-

lischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler gemeinsam in der Minderheit. Zunehmend wird in den Bundesländern nun erfreulicherweise auch muslimischer Religionsunterricht neben den schon etablierten Fächern evangelischer, katholischer, jüdischer und orthodoxer Religionsunterricht eingeführt.

Die Aufteilung der Klassen in eine Vielzahl von konfessionellen Lerngruppen stellt jedoch Schulbehörden, Schulleitungen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, aber auch das Fach selbst vor erhebliche Probleme, wenn es darum geht, pädagogisch sinnvolle und organisatorisch mögliche Lerngruppen zu bilden. Auch wenn gute Gründe für die Regelform des Religionsunterrichts mit der konfessionellen Trias von Lehrkraft, Schüler und Lehre sprechen, so werden unter dem Zwang der Verhältnisse an vielen Orten inzwischen keine homogenen Konfessionsgruppen mehr gebildet: sei es über Vereinbarungen zu Kooperationsformen oder über Ausnahmeregelungen, sei es durch das Anwachsen einer Grauzone, in der die offiziellen Regelungen zum konfessionellen Religionsunterricht stillschweigend unterlaufen werden. Dies hat langfristig Konsequenzen sowohl für das Selbstverständnis als auch für das Lerngeschehen im Religionsunterricht: ‚Es liegt auf der Hand, dass die Teilnahme konfessionsfremder und konfessionsloser Kinder und Jugendlicher unmittelbare Rückwirkungen auf die Unterrichtsgestaltung hat.‘ Zu Beginn des Jahres 2010 sind in den Katechetischen Blättern ‚10 Thesen zur konfessionellen Gastfreundschaft‘ erschienen und auf positive Resonanz gestoßen. Sie wollen eine überfällige Diskussion über den konfessionellen Religionsunterricht nicht außerhalb, sondern innerhalb der verfassungsrechtlichen Grundlagen (Art 7, Abs. 3, GG) im Horizont der prinzipiellen Überlegungen der Deutschen Bischöfe zum katholischen Religionsunterricht anregen. Auf diesem Hintergrund haben wir Religionspädagoginnen und Religionspädagogen aus Theorie und Praxis eingeladen, einen Religionsunterricht der konfessionellen Gastfreundschaft zu diskutieren und Perspektiven zu entwickeln. Denn die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts ist nicht zuerst eine organisatorische und auch keine juristische, sondern vordringlich eine religionspädagogische und damit theologische Frage: Es müssen sich gehbare Wege zeigen, die eine Modifikation des Religionsunterrichts von seinem theologischen Selbstverständnis her erlauben. Es geht um einen Religionsunterricht, der authentisch ist, Positionierung ermöglicht und Reflexionsbereitschaft einfordert; ein Religionsunterricht, in dem die Wahrheitsfrage auch in konfessionell oder zuweilen sogar religiös heterogenen Lerngruppen nicht ausgeklammert wird.

Gastfreundschaft hat in den Religionen, die sich auf den biblischen Erzvater Abraham berufen, einen hohen Stellenwert, gilt doch Abraham selbst als vorbildlicher Gastgeber. Für Christen verkörpert Jesus die vollkommene Gastfreundschaft, wenn er in der Emmausperikope Gast, Gastgeber und Gastgeschenk zugleich ist. Gastfreundschaft in der biblischen Tradition enthält Potentiale, die bei weitem noch nicht ausgelotet, und Horizonte, die noch nicht angemessen ins Bewusstsein getreten sind: Dies führen die ersten drei Kapitel dieses Buches deutlich vor Augen. Die Beiträge des vierten Kapitels zeigen die Vielgestaltigkeit der konfessionell-religiösen Situation in den einzelnen Regionen – nicht nur der Bundesrepublik, sondern auch der Bundesländer, ja sogar mancher Diözesen. Gerade diese Komplexität ist ein Kennzeichen, dem sich die Diskussion stellen muss: Der konfessionelle Religionsunterricht der Zukunft wird von Situation zu Situation verschiedene Ausprägungen entwickeln müssen. Schließlich hat sich ein Religionsunterricht der Gastfreundschaft in der Praxis zu bewähren. Erste reflektierte Erfahrungen in verschiedenen Schularten

enthält das Schlusskapitel. Die weitere Erprobung und Reflexion einer solchen Praxis will dieses Buch anregen.“(5ff)

Eine gelungene Einführung in „typisch evangelische“ und „typisch katholische“ Ausprägungen und Eigenarten stellt das im Herder Verlag (ISBN 3-451-33170-1) erschienene instruktive Buch **Kirche, Christsein, Konfessionen. Evangelisch – Katholisch. Basiswissen Ökumene** von Julia Knop und Stefanie Schardien samt Geleitworten von Präses Nikolaus Schneider und Erzbischof Robert Zollitsch dar. Im Licht gegenseitiger Wertschätzung stellen die beiden Verfasserinnen die jeweilige konfessionelle Besonderheit vor: Zu Beginn ihres intensiven ökumenischen Dialogs schreiben sie: „Typisch katholisch oder typisch evangelisch: Das lässt sich nicht selten über bestimmte Formen des Gottesdienstes, über manche Frömmigkeitsübungen und Rituale, Feste und Feiertage, Kirchengestaltungen sowie manche Begriffe und Denkmuster sagen. Auch in theologischen Texten und Büchern, nicht zuletzt im vorliegenden, zeigt sich bisweilen im Duktus, in der Themensetzung und der Auswahl von theologischen Zitaten eine konfessionelle Handschrift. Die Entdeckung von konfessionellen Profilen gehört sicherlich auch zur Aufgabe der Ökumene. Zum Glück erschöpft sie sich aber nicht darin, diese zu pflegen und zu schärfen. Sie dient letztlich dazu, christliches Profil zu gewinnen, um gemeinsam ein hoffnungsfrohes Zeugnis geben zu können. Ökumene braucht sachkundige Information, einen gegenseitigen Vertrauensvorschuss und das Bewusstsein, was und wie viel die katholische und evangelische Kirche verbindet. Dazu soll dieses Buch einen Beitrag leisten: Es beansprucht nicht, die Breite der ökumenischen Dialoge zwischen den zahlreichen Konfessionen samt ihrer ‚offiziellen‘ Papiere abzubilden. Es beschränkt sich darauf, sich in den vielgestaltigen ökumenischen Dialog zwischen dem katholischen und evangelischen Bekenntnis einzuschreiben, seine Fragen, Themen und Probleme aufzugreifen und einer breiteren Leserschaft zugänglich zu machen. Dabei will das Buch nicht nur vom Dialog sprechen, sondern selbst ein lebendiger Teil dieses Dialogs sein. Darum stammt es aus zwei Federn: aus einer katholischen und einer protestantischen. Zwei Theologinnen derselben Generation – einer Generation, für die das strikte Gegeneinander der Konfessionen Teil der Geschichte und der ökumenische Dialog eine Selbstverständlichkeit ist – treten ins Gespräch. Gemeinsame Grundlage ist die Überzeugung, dass ein solcher Dialog dann fruchtbar – und kein doppelter Monolog – ist, wenn vor der jeweiligen Bestimmung dessen, was ‚typisch katholisch‘ oder ‚typisch evangelisch‘ sei, eine Vergewisserung über das gemeinsame Fundament steht. Diese Grundüberzeugung schlägt sich in der Konzeption des Buches nieder: Jedes Kapitel entfaltet zunächst, wie weit das gemeinsame christliche Bekenntnis reicht, das sich nicht in Formeln und Lehren erschöpft, sondern lebendige Gestalt annimmt. Diese Darstellung geschieht, so sehr sich der Entstehungsprozess dieser Abschnitte dem realen Gespräch verdankt, jeweils in der Verantwortung, d.h. aus der Perspektive und entsprechend der Einschätzung einer der beiden Autorinnen.

Dieses intensive ökumenische Gespräch verlief nicht ohne Reibungen: Es gab manche Überraschung über sich scheinbar doch erfüllende konfessionelle Klischees und manche Verwunderung über neu entdeckte Eigenarten und Empfindlichkeiten sowohl auf der anderen wie auf der eigenen Seite. Zugleich ist die gemeinsame Arbeit von einem hoffnungsfrohen und immer wieder mit Humor gesegneten Willen zur Ökumene vorangetrieben worden. Unermüdlich wurde darum gerungen, Worte zu finden, die das jeweils Gemeinte treffen und doch die andere Konfession nicht missverste-

hen oder gar verletzen. Manche konfessionellen Färbungen lassen sich entsprechend auch in diesen Teilen, die das Gemeinsame der Konfessionen ausloten wollen, noch erkennen, weshalb jeweils ausgewiesen wird, wer welches Kapitel verfasst hat. Auch zeigen sich bisweilen Unterschiede in der Art und Weise, Theologie zu treiben – inwieweit sich diese dem konfessionellen Hintergrund der Autorinnen, ihrer jeweiligen Verortung im Spektrum der theologischen Disziplinen (ev.: Systematische Theologie mit ethischem Schwerpunkt; kath.: Dogmatik mit liturgietheologischem Schwerpunkt) oder schlicht ihrer Individualität verdanken, sei dahingestellt. Im Anschluss daran folgen jeweils zwei Abschnitte, in denen die römisch-katholische Autorin, Julia Knop, und die evangelische Autorin, Stefanie Schardien, jeweils Besonderheiten oder Schwerpunkte ihrer Konfession darstellen, Begrifflichkeiten und Begründungsmuster entfalten und bestimmte Aspekte in ihrer ökumenischen Tragweite diskutieren. Kontroverse theologische Fragen werden auf diese Weise nicht isoliert aufgegriffen, sondern in den großen Kontext des gemeinsamen Bekenntnisses, des gemeinsamen Christseins eingeordnet. Zur größeren Transparenz sind auch diese Kapitel namentlich gekennzeichnet. Über aller konfessionellen Trennung, damit auch über dem Interesse an einem eigenen konfessionellen Profil, steht das gemeinsame Bekenntnis zu Christus Jesus, dem Herrn, dessen Namen alle Getauften aller Konfessionen tragen und dessen Heil sie vor aller Welt bezeugen. Dieses Bekenntnis des Taufglaubens bildet den Auftakt des ersten Kapitels (A), das den Glauben der Christen seinem Inhalt (Credo), seiner Überlieferung (Bibel) und seiner Heilsbedeutung (Gnade und Rechtfertigung) nach zum Gegenstand hat. Das folgende Kapitel (B) thematisiert mit den Feldern von Gottesdienst, Sakramenten und Kirchenjahr die Glaubenspraxis der Kirchen. Die Kirchlichkeit des christlichen Glaubens ist Gegenstand von Kapitel C, das die institutionelle und geistliche Gestalt des konfessionsgebundenen Christentums aufgreift. Mit diesem Kapitel ist zugleich die Frage erreicht, die sich ökumenisch gegenwärtig am schwierigsten darstellt und letztlich bis in die jeweilige Zielbestimmung der Ökumene reicht. Kapitel D widmet sich der gesellschaftlichen Bedeutung der christlichen und kirchlichen Stimmen in der Gesellschaft, die sich nicht nur in ethische Debatten einbringen, sondern in vielfältiger Weise mit anderen Akteuren gemeinsam Gesellschaft gestalten und auch zentrale Aufgaben in Bildung und den kirchlichen Wohlfahrtsverbänden übernehmen. Das letzte Kapitel E schließlich bedenkt das Christsein als Lebensform: die Bedeutung, die der Glauben im Alltag eines Christenmenschen einnehmen kann, und das Potenzial, das Glaube, Hoffnung und Liebe in den Entscheidungs- und Grenzsituationen des Lebens entfalten können.“(16ff)

Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter steht im Mittelpunkt der von Anke Edelbrock, Friedrich Schweitzer und Albert Biesinger im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2391-6) herausgegebenen profunden Studie **Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter**. In ihrer Einleitung führen die Herausgebenden in den Aufbau ihres Bandes und in ihre qualitativempirische Untersuchung mit Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren ein: „Im Zentrum dieses Bandes steht die Frage, wie Kinder religiöse Unterschiede in ihrer eigenen Lebenswelt wahrnehmen. Der Schwerpunkt liegt bei Kindern in Kindertagesstätten und damit bei der Situation, in der Kinder häufig erstmals in dauerhafter Form mit anderen Kindern zusammen sind, die andere kulturelle und religiöse Hintergründe aufweisen als sie selbst. Bislang haben die empirische Forschung ebenso wie die Bildungs- und Sozialpolitik diesen Aspekt im Aufwachsen der Kinder fast

durchweg ausgespart. Angesichts einer zunehmend multireligiösen Gesellschaft – in Deutschland leben beispielsweise mehr als 4 Millionen Muslime – kann es nicht mehr einleuchten, die Fragen einer interreligiösen Bildung und damit auch der religiösen Differenzwahrnehmung im Kindesalter auszublenden. In diesem Band geht es an erster Stelle um empirische Einsichten in die Art und Weise, wie Kinder selbst mit der multikulturellen und multireligiösen Situation umgehen. Da die bisherige Forschung, vor allem in der Erziehungswissenschaft, sich fast ausschließlich auf interkulturelle Beziehungen und Aspekte bezieht und alle auf Religion bezogenen Fragen übergeht, konzentrieren wir uns auf die interreligiöse Dimension und auf interreligiöse Bildung. Damit reagieren wir aber nicht nur auf Defizite in den bislang verfügbaren Untersuchungen, sondern wollen auch zum Ausdruck bringen, dass Bildung sinnorientiert und sinnorientierend sein muss. Sinnfindungsprozesse können pädagogisch nicht einfach hergestellt werden, aber Kinder brauchen auch Unterstützung bei ihrem Bemühen, Orientierung in der Welt zu finden. Dabei spielen ihre ‚großen Fragen‘ eine wichtige Rolle, nicht zuletzt auch in interreligiöser Hinsicht. Die für Kinder schon immer wichtige Frage nach Gott – ‚Wer oder was ist Gott eigentlich?‘ wird nun anders gestellt: ‚Wie viele Götter sind im Himmel?‘ Religion ist ein Zukunftsthema, ebenso individuell wie gesellschaftlich. Religion kann dabei eine Bereicherung sein und eine Ressource für das persönliche und für das gemeinsame Leben, aber sie kann auch zu Konflikten führen oder in Auseinandersetzungen einbezogen sein. Das Problem von Vorurteilen und die Aufgabe einer Bildung zu Toleranz, wechselseitigem Respekt und gegenseitiger Anerkennung werden in den Beiträgen des vorliegenden Bandes immer wieder angesprochen. Offenbar spielen schon für Kinder religiöse Wahrheitsansprüche eine wichtige Rolle. Sie nehmen religiöse Überzeugungen nicht bloß zur Kenntnis, sondern sie wollen wissen, was verlässlich ist und woran sie sich halten können. Das gehört zu ihrer Orientierung im Leben. Solche Überlegungen waren Anlass für eine Tübinger Forschergruppe, ein eigenes Projekt zu Interkultureller und Interreligiöser Bildung in Kindertagesstätten durchzuführen. Nach einer Pilotstudie, deren Ergebnisse bereits veröffentlicht sind, folgen nun erste Ergebnisse zu einem Teilprojekt, das sich auf die Kinder bezieht. Weitere Veröffentlichungen zu den Kindertagesstätten, zu den Erzieherinnen sowie zu den Eltern sind geplant. Gegenwärtig werden hierzu Repräsentativstudien durchgeführt. In Deutschland steht derzeit vielfach die Beziehung zwischen Christen und Muslimen im Vordergrund. Dies entspricht der demographischen Situation und wird deshalb auch im vorliegenden Band besonders berücksichtigt. Doch dürfen die quantitativen Verhältnisse nicht dazu führen, dass das Judentum und jüdische Kinder in Deutschland einfach vergessen werden. So ist es gut, dass in diesem Band beide, Islam (Rabeya Müller) und Judentum (Rachel Herweg), mit eigenen Beiträgen vertreten sind. Auch andere Kinder – ohne Konfessionszugehörigkeit oder mit einer anderen als den genannten Religionszugehörigkeiten – sind mit im Blick, auch wenn sie hier nicht gleichermaßen im Zentrum stehen. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern der westlichen Welt wird gefragt, wie eine religiöse und interreligiöse Begleitung schon im Kindesalter gestaltet werden kann. Wir freuen uns, dass es gelungen ist, mit den Beiträgen von Sturla Sagberg (Norwegen) und Ina ter Avest (Niederlande) auch den internationalen Horizont mit in die Diskussion einzubeziehen. Wie in vielen anderen Bereichen gilt auch für Ansätze einer interreligiösen Bildung im Elementarbereich, dass sich das wissenschaftliche Verständnis nicht mehr auf den deutschen Diskussionszusammenhang beschränken kann. So werden in diesem Band verschiedene Nationen und Religionen angesprochen und sind Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Berei-



che und wissenschaftlicher Disziplinen beteiligt. Kinder- und Kindheitsforschung ist ein interdisziplinäres Unternehmen.“(9f)

Unter anderem einen äußerst spannenden Einblick in den kooperativen Religionsunterricht Christentum - Islam an der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo, einer deutsch-ägyptischen Begegnungsschule, die sich seit dem Jahr 1873 in der Trägerschaft der Deutschsprachigen Evangelischen Gemeinde in Kairo und ganz Ägypten befindet, gewährt der von Frank van der Velden bei V&R unipress (ISBN 3-89971-630-6) herausgegebene Band **Die Heiligen Schriften des anderen im Unterricht. Bibel und Koran im christlichen und islamischen Religionsunterricht einsetzen**. Der dortige Fachleiter für Christliche Religion und Kooperativen Religionsunterricht skizziert in seiner Einleitung den Aufbau des informativen Sammelbandes: „Der Titel benennt die Aufgabenstellung dieser Aufsatzsammlung: Wie vermitteln christliche und muslimische Religionspädagogen ihre eigenen Heiligen Schriften und die Heiligen Schriften des Anderen im Unterricht? Immerhin wird sich an Fragen wie dieser entscheiden, ob der konfessionell getrennte islamische und der christliche Religionsunterricht an Schulen in Deutschland methodisch und didaktisch miteinander im Gespräch bleiben: Ist in unseren unterschiedlichen Traditionen Platz für eine schülerorientierte, lebenspraktische Auseinandersetzung mit den eigenen Heiligen Schriften? Wie ist die im Schulunterricht notwendig differenzierte Sicht auf den eigenen Bekenntnisstand zu gewinnen, ohne diesen dabei völlig in Frage zu stellen? Welche Rolle können dabei Texte aus den Heiligen Schriften des Anderen spielen? Welche Erfahrungen sind aus der modernen und aus der traditionellen Schriftauslegung (Hermeneutik) des Anderen mitzuteilen? Ein verstärktes didaktisches Fachgespräch von christlichen und islamischen Religionspädagogen kann in diesem Sinne nach Ansätzen für eine Didaktik Heiliger Schriften zwischen Christentum und Islam fragen und dabei Strategien zur Beantwortung der folgenden Frage entwickeln: Wie gehen wir theologisch und pädagogisch damit um, wenn im christlichen und im islamischen Religionsunterricht öffentlicher Schulen hermeneutische Modelle im Verständnis Heiliger Schriften Raum greifen, die auf einem unterschiedlichen Offenbarungsverständnis und Wahrheitsbegriff basieren?“(17)

Die Beiträge stammen von Johannes Lähnemann (Christliche und islamische Religionspädagogik vor globalen Herausforderungen. Perspektiven im Lichte des Projektes Weltethos), Peter Graf (Axiome religiöser Spiritualität und interreligiöser Dialog – Formate der Wahrnehmung als Raum für Begegnung), Manfred Riegger (Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen – Chancen und Grenzen im Kontext des kooperativen Religionsunterrichts Christentum-Islam an der DEO Kairo), Harry Harun Behr (Mit dem Vaterunser in den Islamunterricht), Georg Langenhorst (Zeugnisse der Bibelrezeption oder Quellen der Offenbarung? Korantexte im katholischen Religionsunterricht), Wolfram Reiss (Die Darstellung der Bibel in ägyptischen Schulbüchern), Michaela Neumann (Klein beginnen: Interreligiöses Lernen im Primarbereich), Birte Platow (Wie ‚anders‘ ist die heilige Schrift des Anderen wirklich? – Über Erfahrungen im Umgang mit dem Koran im evangelischen Religionsunterricht), Frank van der Velden (Vom Umgang mit der Heiligen Schrift des Anderen in christlich-islamisch gemischten Lerngruppen der gymnasialen Oberstufe – Didaktische Grundfragen und Unterrichtserfahrungen) sowie Harry Harun Behr / Werner Haußmann / Frank van der Velden (Yusuf oder Josef? – Eine Probe dialogischer Didaktik in der Lehrerbildung).

Im Zentrum der im Schwabenverlag (ISBN 3-7966-1531-3) veröffentlichten innovativen Tübinger Dissertation **Interreligiöser Dialog beginnt an den Wurzeln. Religionsunterricht und Religious Studies auf der Suche nach interreligiösem Verständnis** von Christoph Knoblauch stehen die Auswirkungen einer multireligiösen Klassenkonstellation und einer interreligiösen Unterrichtskonzeption bezüglich interreligiöser Dialogfähigkeit und interreligiösen Lernprozessen: „Der zweigliedrige Vergleich von konfessionellem Religionsunterricht und interreligiösen ‚Religious Studies‘ anhand (a) einer Konzeptionsanalyse und (b) einer empirischen Untersuchung soll weiterführend dazu dienen, besondere Stärken beider Konzeptionen zu erkennen und herauszuarbeiten. Eine empirisch-qualitative Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen soll Aufschluss über dialogische und interreligiöse Lernprozesse liefern und einen Einblick in die religiöse Gedankenwelt der SchülerInnen ermöglichen. Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. 1. Theoretische Grundlegung: Die religionspädagogische Betrachtung der Konzeption ‚interreligiöses Lernen‘, sowie eine ausführliche Analyse der zu vergleichenden Konzeptionen ‚Religious Studies‘ und ‚konfessioneller Religionsunterricht‘ konstituieren den Theorieteil der Arbeit. Interreligiöse Lernprozesse stehen im Zentrum der Arbeit und werden im theoretischen Teil ausführlich beschrieben und analysiert. Der Begriff ‚interreligiöses Lernen‘ wird in diesem Zusammenhang erörtert und unterschiedliche Ansätze des Konzepts werden diskutiert. In einem weiteren Schritt werden dann die Konzeptionen ‚Religious Studies‘ und ‚konfessioneller Religionsunterricht‘ analysiert und vor dem Hintergrund geschichtlicher, gesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklungen diskutiert. Als Voraussetzung für die gesamte Arbeit wird eine Kontextanalyse für die Modelle beider Länder erstellt: Die Gesellschaftsstruktur, die rechtlichen Grundlagen für Religionsunterricht, die schulpolitischen Diskussionen und die theologischen Voraussetzungen und Erwartungen werden analysiert. Dazu gehört auch die Analyse der pädagogischen Entwicklungen und der Bildungspläne. In diesem Zusammenhang soll eine ausführliche Analyse der Religious Studies entwickelt werden, die geschichtliche und aktuelle Entwicklungen der Konzeption darstellt, pädagogische Einflüsse ausführlich diskutiert und die Religious Studies vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft reflektiert. Eine Analyse der Bildungspläne beider Konzeptionen soll Zielsetzungen verdeutlichen, Rückschlüsse auf interreligiöse Lernprozesse und -erfolge zulassen und mit den Ergebnissen der Vergleichsstudie überprüft werden. Vor dem Hintergrund interreligiöser Konzeptionen in Deutschland beschäftigt sich ein Exkurs mit dem Konzept ‚Religionsunterricht für alle‘ in Hamburg. Der Theorieteil dient als Basis für die empirischen Untersuchungen und zeigt wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zu vergleichenden Konzeptionen auf. Die religionspädagogische Betrachtung interreligiöser Lernprozesse analysiert und definiert dabei den zentralen Forschungsgegenstand um eine zielgerichtete Empirie zu ermöglichen. 2. Empirische Untersuchungen: Die Untersuchungen im praktischen Teil der Arbeit konzentrieren sich auf qualitative Interviews von SchülerInnen und LehrerInnen in England und Deutschland sowie auf Unterrichtsanalysen in den ‚Religious Studies‘. Zunächst werden die methodologischen Vorgehensweisen für die empirischen Untersuchungen dargestellt und erläutert, um eine transparente Auswertung der Erhebungen zu gewährleisten. Der methodologische Teil gibt dabei Auskunft über die Anlage der Untersuchungen und bereitet die Forschungsarbeit vor. Auf dieser Grundlage aufbauend werden dann die empirisch-qualitativen Interviews vorgestellt und die Ergebnisse diskutiert. Dabei werden Aussagen des englischen und des deutschen Samples direkt gegenübergestellt und analysiert. Unterrichtsbeobachtungen und -analysen aus den Religious Studies komplettieren diese Auswer-

tung.“(14f) Äußerst aufschlussreich ist die Reflexion der Ergebnisse im religionsdidaktischen Diskurs (192-217). Hier sei nur die Schlussbemerkung zitiert: „Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit und die daraus entwickelten Ergebnisse und Thesen deuten darauf hin, dass ein Zusammendenken der interreligiösen und konfessionellen Konzeptionen für Religionsunterricht sehr gut realisiert werden kann und dabei interessante und Erfolg versprechende Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Religionsunterricht in multireligiöser Konstellation, der das Strukturprinzip interreligiösen Dialogs vertritt und dabei emotionale Zugänge bietet und religiöse Identifikationsmöglichkeiten schafft, könnte, ausgewogen balanciert, einen bedeutenden Schritt in der religionspädagogischen Entwicklung darstellen.“(217)

Aus der Perspektive eines katholischen Theologen und Religionswissenschaftlers nähert sich Andreas Renz in seinem im Kösel Verlag (ISBN 3-466-36899-0) erschienenen Buch **Beten wir alle zum gleichen Gott? Wie Juden, Christen und Muslime glauben** dem Gottesverständnis im Judentum, Christentum und Islam. Seinen Ausgangspunkt beschreibt der Autor wie folgt: „Wir glauben doch alle an den gleichen Gott‘ – so wird nicht selten argumentiert, um zu konstatieren, dass letztlich doch alle Religionen in ihrem Kern gleich seien und sich deshalb doch auch vertragen müssten. ‚Allah ist nicht der Gott Jesu Christi‘ – solche oder ähnliche Sätze waren dagegen in den letzten Jahren immer wieder aus verschiedenen christlichen Lagern zu hören. Hinter diesen plakativen Aussagen steht eine theologisch schwierige, aber grundlegende Fragestellung: Dabei geht es nicht nur um das konkrete Gottesverständnis in den Religionen, sondern auch und letztlich um die Frage nach der Heilsmöglichkeit der Nichtchristen, um die Frage, ob auch Juden und Muslime in einer Heil schaffenden Beziehung zu der höchsten Wirklichkeit stehen können, die wir Christen den dreieinigen Gott nennen. Bei der Erörterung dieser Frage geht es nicht um ein Urteil über das persönliche Heil konkreter Menschen. Ein solches Urteil steht keinem Menschen zu. Es geht vielmehr um ein theologisch verantwortetes Argumentieren in der Frage, ob Menschen außerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft in einer wahrhaften Gottesbeziehung stehen können. Will man eine tragfähige Antwort auf die Frage ‚Glauben Juden, Christen und Muslime an den gleichen Gott?‘ finden, so muss man sich in einem ersten Schritt mit dem Gottesverständnis dieser Religionen beschäftigen. Die Zeit, in der über andere Religionen Urteile abgegeben wurden, ohne deren Selbstverständnis zu kennen und zu befragen, sollte ein für alle Mal vorbei sein. Das Gottesverständnis der oft auch als ‚abrahamitisch‘ bezeichneten Religionen wird im Folgenden in jeweils eigenen Kapiteln dargestellt. Dabei folgen diese Kapitel demselben Schema: Sie beginnen nicht mit den dogmatischen Lehren, sondern mit dem Kern der drei Religionen, dem Gebet. Nicht das Opfer und auch nicht die Werke sind in den monotheistischen Religionen primär von Bedeutung, sondern der persönliche Glaube, der sich im individuellen und gemeinschaftlichen Gebet und Gottesdienst ausdrückt und dadurch zugleich geformt und genährt wird.“(9f)

## 5. Analysen zu theologischen Elementen in Literatur und populärer Kultur

Zu Recht bemerkt Hans-Jürgen Benedict in seinem im EB-Verlag Berlin (ISBN 3-86893-023-8) erschienenen Buch **Was Gott den Dichtern verdankt. Literarische Streifzüge und Begegnungen**, dass oftmals gelungene Gedichte, Erzählungen und Romane, indem sie von menschlichen Erfahrungen reden, Gott neu und anders zur Sprache bringen, als es in Predigten und Bibelkreisen geschieht. Nach einer Einlei-

tung zum Verhältnis von Literatur und Theologie (8-14) finden sich anregende Essays unter anderem zum verborgenen Wort Gottes in Kunst und Dichtung, zu Gott im Gedicht, zum Kreuz Christi als Deutungsmuster in der Literatur, über Paul Gerhardt, Goethe, Schiller, Heine, Dostojewskij, Thomas Mann, Wilhelm Busch, Dorothee Sölle, Patrick Roth und Marlene Röder.

Zu einem hermeneutisch durchdachten, didaktisch begründeten und methodisch reizvollen Einsatz literarischer Texte im Religionsunterricht anzuregen ist das Ziel des im Herder Verlag (ISBN 3-451-31727-9) veröffentlichten hervorragenden Bandes **Literarische Texte im Religionsunterricht. Ein Handbuch für die Praxis** von Georg Langenhorst. In seiner Hinführung zur Leitfrage schreibt der ausgewiesene Experte: „Soll man literarische Texte im Religionsunterricht einsetzen? Sind Erzählung, Roman, Drama und Lyrik Gattungen, die in Ausschnitten oder als Ganzes in Prozesse religiösen Lernens integriert werden können und dürfen? Gegner wie Befürworter können auf gute Argumente zurückgreifen. *Gegner* werden darauf verweisen, dass der schulische Ort der Behandlung literarischer Texte der *Deutschunterricht*, später dann zusätzlich der Fremdsprachenunterricht ist, in dem spezifisch ausgebildete KollegInnen mit fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch bewährten Verfahren die SchülerInnen altersangemessen in die literarische Welt einführen. Religionslehrkräfte – so kann man hören – verderben durch ihren dilettantischen Umgang mit von ihnen oft nicht sachgemäß verwendeten Texten eher das literarische Lernen. Zudem – so der zweite Vorwurf – funktionalisieren sie autonome Kunstwerke durch fremde, in diesem Fall religionsdidaktisch motivierte Zwecke. Literarische Texte dienen so allzu oft doch nur als ‚Trittbrett für die Verkündigung‘. *Dilettantismus* und *Funktionalisierung* – zwei ernst zu nehmende Vorwürfe! Befürworter werden darauf verweisen, dass literarische Texte seit gut 40 Jahren zum festen Bestandteil des Religionsunterrichtes geworden sind als durchgängig vorzufindende Elemente von Lehrplänen, Lehrbüchern, fachdidaktischer Reflexion. Faktisch sind sie also Teil des Religionsunterrichts, Einwände hin, Vorwürfe her. Zudem bilden sie in Form- und Aussagevielfalt Zugänge zu Wirklichkeit und Möglichkeit, die einerseits den Religionsunterricht existentiell bereichern, die den Texten andererseits eine Bedeutungsentfaltung einräumen, die im Deutschunterricht oft eingeschränkt wird. Denn auch dort findet Funktionalisierung statt, vor allem, wenn Texte primär als Repräsentanten fungieren, als prinzipiell austauschbares Material, an dem literarische Deutungsverfahren eingeübt werden. Dieses Buch ist nicht aus einer neutralen Position heraus verfasst. Wie schon in der gerade vorgelegten Charakterisierung von potentiellen Gegnern und Befürwortern deutlich wurde, versteht es sich als nachdrücklicher Appell zur Nutzung literarischer Texte im Religionsunterricht – im Spiegel möglicher Anfragen, im Wissen um die Gefahren von Verzweckung und Funktionalisierung, in Konfrontation mit dem Dilettantismusvorwurf. Es geht um den Aufweis der Chancen literarischer Texte, ohne dabei die *Grenzen* aus den Augen zu verlieren. Literarische Texte können und sollen *kein Leitmedium* des Religionsunterrichts sein. Sehr wohl aber erweitern sie das Spektrum der dort mit Gewinn einsetzbaren Medien. Sie dürfen demnach nicht zu oft, gar inflationär verwendet werden. In didaktisch und methodisch begründeten Einzelfällen können sie hingegen ganz eigenartige Lernprozesse eröffnen und gestalten. Wenn man aber im Religionsunterricht zu literarischen Texten greift, so sollten sie als *Zentralmedium* im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen, nicht bloß als ‚Aufhänger‘ oder ‚Einstieg‘ verzweckt werden. Und noch ein Weiteres: Sie sollen nicht genauso wie im Deutschunterricht eingesetzt werden, sondern in ei-

nem transparent begründeten und bewusst gestalteten Gesamtzusammenhang religiösen Lernens.“(11f)

Das Buch hat folgenden Aufbau: „Der Zugang zur hier erstmals umfassend beleuchteten Thematik erfolgt in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst wird in einem *Rückblick* nachgezeichnet, seit wann, wie und warum literarische Texte überhaupt im Religionsunterricht eingesetzt wurden. Dass sie heute zum festen Bestandteil von Lehrplänen und Lehrwerken gehören, wurde schon erwähnt. Aber: Seit wann ist das so? Welche praktischen Entwürfe liegen vor? Wie sind sie eingebettet in die grundsätzlichen Konzeptionen des Religionsunterrichts? Und welche Entwicklungen und Stationen didaktischer Reflexion werden deutlich? Aufbauend auf dem Reichtum der entfalteten Praxis und theoretischen Besinnung wird im zweiten Schritt eine *hermeneutisch-didaktische Reflexion* grundlegende Prinzipien, entwicklungspsychologische, soziologische sowie institutionelle Rahmenbedingungen, Ziele, Chancen und Methoden des Einsatzes literarischer Texte im Religionsunterricht benennen. Diese Bündelung und Zwischenbilanz soll die spezifischen Kompetenzen herausstellen, welche die SchülerInnen des Religionsunterrichts durch die Integration literarischer Texte erwerben können. Im Hauptteil des Buches werden konkrete *Beispiele* zeigen, wie derartige Lehr- und Lernprozesse gestaltet werden können. Dabei werden nicht nur unterschiedliche literarische Gattungen fruchtbar gemacht (Erzählung, Kurzgeschichte, Romanauszug, Gedicht), sondern auch mehrere für den Religionsunterricht relevante Lernbereiche beleuchtet (biblisches Lernen, ethisches Lernen, systematisch-theologisches Lernen, erinnerungsgeleitetes Lernen) und Themenfelder reflektiert (Schöpfung, Menschenbild, Gott, Jesus, biblische Gestalten, Moral). Kinder- und Jugendliteratur wird dabei genauso berücksichtigt wie Erwachsenenliteratur. Konkret betrachtet und didaktisch reflektiert werden vor allem noch eher wenig bekannte Texte aus der *deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* der letzten 15 Jahre. Warum? Zum einen sind die ‚klassischen‘ relevanten Texte der literarischen Moderne von Dürrenmatt und Bachmann bis Celan, von Frisch bis Grass bereits umfassend gesichtet, gedeutet und erschlossen. Und eine bloße Wiederholung von Gutbekanntem wäre langweilig. Zum anderen bieten diese neuen Texte den Reiz, sich zum großen Teil in *neuer Unbefangenheit* dem Thema Religion anzunähern. Sie ‚gönnen sich das Wort Gott‘ – und dieser neue Umgang mit Religion, Konfession und Gottesfrage wurde bislang noch kaum didaktisch reflektiert. Angesichts dieser neuen Ausrichtung ändert sich auch der grundsätzliche didaktische Einsatz dieser Texte. Es geht – anders als noch in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts – nicht mehr primär um eine kritisierende, herausfordernde und provokative Problematisierung und Infragestellung, sondern zumindest auch um *affirmative Begleitung und Anregung zu sprachlicher wie inhaltlicher Gottessuche*.“ (12f) Eine wahre Schatztruhe!

Vom selben Autor ist im Verlag Sankt Michaelsbund (ISBN 3-939905-82-0) ein weiteres reichhaltiges Arbeitsbuch zum Gottes- und Religionsthema in der Kinder- und Jugendliteratur herausgegeben worden. Das ausgezeichnete Nachschlagewerk trägt den Titel **Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart** und enthält zwölf fundierte Beiträge, gegliedert in fünf Kapitel: I Hinführung: Religion in der Kinder- und Jugendliteratur? Epochen und Ertrag der Forschung, II Religion in der Kinder- und Jugendliteratur 1980-2005, III Religion, Religionen, Gott. Analysen zur gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur, IV Religion in der Kinder- und Jugendliteratur. Herausforderung und Chance für Schule, Gemeinde und Büche-

rei sowie V Zwischenbilanz und Ausblick. Es sind sowohl wichtige Wegmarken der neuen Erfassung von Religion in der Kinder- und Jugendliteratur aufgenommen und wieder abgedruckt als auch neuere relevante Aufsätze: „Insgesamt soll in diesem Buch der Gesamtbereich der Fragestellung nach Gott und Religion in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur umfassend und multiperspektivisch beleuchtet werden mit dem Ziel, dass die Anschlüsse an praktische Arbeit mit den Büchern selbst ange-regt und vorangetrieben werden. Für aktuelle Entwicklungen im Gesamtbereich von ‚Theologie und Literatur‘ sei abschließend auf die vom Herausgeber des Buches be-treute Website [www.theologie-und-literatur.de](http://www.theologie-und-literatur.de) verwiesen. Im Bereich ‚Forschungsfel-der‘ wird dort eine eigene Abteilung zu ‚Religion in der Kinder- und Jugendliteratur‘ aufgebaut.“(24)

Diesem Thema widmet sich ebenfalls die im LIT Verlag (3-643-11059-6) erschienene Arbeit von Sandra Pfeiffer **Religiös-ethische Dimension in aktueller Kinder- und Jugendliteratur**. Sie behandelt insbesondere die Themen „Schöpfung und die Frage nach der Verantwortung“ (Wieland Freund: Törtel, die Schildkröte aus dem McGrün; Saci Lloyd: Euer schönes Leben kotzt mich an!), „Umgang mit Krankheit, Tod und Trauer“ (Sally Nicholls: Wie man unsterblich wird; Gideon Samson: Der Himmel kann noch warten), „Der Umgang mit Gewalt, Mobbing und Zivilcourage“ (Morten Dürr: Stille Post; Michael G. Bauer: Nennt mich nicht Ismael), „Ich-Du-Beziehungen: Freundschaft und Liebe“ (Andreas Steinhöfel: Rico, Oskar und die Tieferschatten; Kathrin Schrocke: Freak City) sowie „Die Frage nach dem Sinn des Lebens“ (Janne Teller: Nichts. Was im Leben wichtig ist). Sehr wertvoll sind die vielfältigen Unter-richtsbausteine zu den einzelnen Büchern.

Biographisch vermittelt und völlig zufällig entstanden sind die Kontakte zu den Tex-ten in dem im Matthias-Grunewald-Verlag (ISBN 3-7867-2816-0) veröffentlichten Buch **Im Raum der Poesie. Theologie auf den Wegen der Literatur** von Ottmar Fuchs. Der Autor gibt in seinem Vorwort einen Überblick über den Aufbau des Ban-des: „In den ersten drei Kapiteln versuche ich in durchaus wenig erschöpfender, sondern eher impressionistischer Weise verschiedene Zugänge zum Verständnis und zur Gestaltung des Verhältnisses von Theologie und Literatur zu gewinnen. Dem folgen vier Konzentrationen auf Dichter beziehungsweise ihre Werke. Ihre Auswahl und Zusammenstellung ist aus fachlicher Perspektive sicher völlig ‚verrückt‘. Denn wo sonst werden Goethe und Karl May oder Karl May und Stefan George oder Wer-ner Bergengruen derart nebeneinander gestellt, und dann noch mit durchaus überra-schenden Einsichten nicht nur in ihre gegenseitige Differenz, sondern auch in auffäl-lige Affinitäten. Beides ergibt sich über dominante Perspektiven, die von den literari-schen Texten selbst evoziert werden und die als solche auch eine theologische Qua-lität haben: zum Beispiel die Suche nach gemeinsamen Horizonten, in denen Diffe-renzen ausgehalten werden können, nicht zuletzt auch die Frage nach der impliziten Transzendenzhaltigkeit von literarischer Ästhetik und ihrer Kraft, Fremdes, vielleicht sogar Feindliches durch die Erfahrung einer tiefer liegenden Verbindung zu unterlau-fen.“(10)

Um eine Poetik fremden Sinns und Ressourcen poematischer Erfahrung geht es un-ter anderem in dem im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-57005-0) er-schienenen, in vielerlei Hinsicht grenzüberschreitenden Band **Kunst der Seelsorge. Religion, Kunst und Psychoanalyse im Diskurs** von Anne M. Steinmeier. Er ver-

sucht Näherungen in drei Hauptkapiteln: „Unter dem Titel ‚Sprachgewinne‘ wird zu Beginn die Kunst des Gesprächs im Diskurs zwischen Seelsorge und Psychoanalyse erfragt. Möglichkeiten für ein Neu- und (Wieder)finden der eigenen Geschichte eröffnen sich in einem ersten Sinne in der Kunst eines schöpferischen Verstehens. Kein anderer als Joachim Scharfenberg hat diesen Weg gewiesen. Im Brennpunkt seiner in der Theologie der Korrelation Paul Tillichs gründenden Seelsorge steht die Verortung von Wahrheitsfindung im Gespräch als dem alle Erlösungsphantasien für sich und einen anderen loslassenden Respekt vor dem anderen Leben, der Wirklichkeit von Begegnung und darin der Wirklichkeit Gottes. Im Horizont seiner verbindenden Lektüre von von Humboldt, Gadamer und Freud wird ein Sprachgewinn anvisiert, der sich auf die Suche nach der niemals vorgegebenen Wahrheit Gottes im Leben des je anderen Menschen einlässt und zugleich getragen ist von einem Vertrauen auf gelingendes Verstehen, dem möglichen Sich-transparent-werden und Sich-selbst-verständig-werden-können im Gespräch. Hier liegt zugleich die Begründung für die Bedeutung von Narrativität im Horizont unterschiedlicher Kulturen und Traditionen. Aber die Sensibilität für den ‚Zirkel hermeneutischer Selbstbeziehung‘ als ‚Figur der Schließung‘ veranlasst kritische Fragen. Der Versuch produktiver Weiterarbeit führt nach einer Relecture des Zusammenhangs von Sprache und Unbewusstem durch Jacques Lacan zu psychoanalytischen Konzeptionen der Gegenwart, in denen im Dialog mit den Kulturwissenschaften entscheidende Veränderungen zu verzeichnen sind. Die Kunst schöpferischen Verstehens unausdrücklicher Erzählungen setzt die Wahrnehmung der Alterität der verkörperten Sprache voraus. Anerkennung ereignet sich in ästhetischer Arbeit. Für Prozesse von ‚Performanz und Verwandlung‘ ist das Phänomen des Gegenwartsmoments von Weichen stellender Bedeutung. Die entscheidende konzeptionelle Weiterentwicklung findet sich in Thomas Ogdens so genanntem ‚Zwischenreich des Träumens‘. Im Horizont des schöpferischen Grenzgebietes als einer ‚Figur des Dritten‘ wird die Kunst eines lebendigen Gesprächs begründet, das sich nicht mehr allein im Horizont der Deutung erschließt, sondern die Subjekte des Gesprächs dezentriert. Im Anschluss an diese Konzeption lässt sich der für die pastoralpsychologische Begründung der Seelsorge wichtige Zusammenhang des Unbewussten und der schöpferischen Wirklichkeit Gottes präzisieren. In Bezug auf die gegenwärtigen Herausforderungen im Spannungsfeld von Lebenskunst und Kontingenz bedeutet das für die Seelsorge zunächst: Lebendigkeit im ‚Zwischenreich des Träumens‘ ist ‚nicht nur eine Kunst [...], sondern das Lebensblut aller Kunst‘, und das heißt auch des Glaubens als der Kunst, in verwundbarer Freiheit zu leben. Das ist das Thema des zweiten Hauptkapitels.

Der vielfach zitierte Philosoph und Romancier Peter Bieri alias Pascal Mercier fordert eine grundsätzliche Diskussion heraus. Auf den Spuren des ‚Handwerks der Freiheit‘ bricht angesichts der Herausforderung der Freiheit im pluralen Raum, der Erfahrungen von Unfreiheit und Kontingenz, von narzisstischer Kränkung und Enttäuschung, die Frage nach einer ethischen Grundlegung der Seelsorge auf. Eine Grundlegung, die nicht ohne Sprachgewinne im Diskurs von Seelsorge und Psychoanalyse möglich ist. Das seelische Leben hört nicht auf, Formen, Metaphern, Stimmen zu suchen, in denen es schöpferisch lebendig sein kann. Diese Erkenntnis Ogdens, die er im Anschluss an Lou Andreas-Salome, der bezüglich ihrer Schriften immer noch weithin unbekanntes Psychoanalytikerin der ersten Stunde, formuliert, klingt zusammen mit der gegen Freud formulierten Weisheit Ricoeurs, dass das Ich nicht wird, ein Leben sich nicht erzählt, ohne dass ein Mensch durch Brüche, durch den Verlust von Bildern und Vorstellungen hindurch neuer Bilder fähig wird. Bilder, Gestalten, Meta-

phern, die schöpferisch voraus sind und zugleich doch nicht einfach ‚da‘ und zuhänden. Lebendige Metaphern, die sich ‚zeitigen‘, in nicht schließbaren Zwischenräumen ‚gegenwarten‘. Andersheiten, die eintreten, Passagen im Jetzt.

Auf diesen Spuren profiliert sich die Kunst der Seelsorge im Horizont der Kunst als Sorge für die Seele, wie es das dritte Hauptkapitel formuliert. Denn die Sprachen der Kunst suchen nicht in einer vereinheitlichenden und harmonisierenden Teleologie zu vereinnahmen. In ihrem kreativen Potential, im Reichtum ihrer Ressourcen, in vielfachen imaginativen Variationen vermögen sie vielmehr, Räume und Zeiten zu eröffnen, in denen unverfügbar Neues entstehen und gefunden, in denen Vielschichtiges und Widersprüchliches geborgen werden kann. In ihrer je eigenen Materialität entfalten sie ihre sinnschöpferische Kraft. Sie können erfahrene Kontingenz gestalten und Weisheitskompetenz aktivieren. Sie vermögen als fremde Sprachen neue Bedeutungen zu schaffen und in verwandelnden Gegenwarten Lebenszeit neu zu konfigurieren und lassen sich doch nicht allein durch Deutung erschließen. Sie vermögen Unsagbares im Sagbaren, Unhörbares im Hörbaren, Unberührbares im Berührbaren auszudrücken und zu bergen. Die Sprachen der Kunst, das sind hier nicht nur die bildende Kunst, sondern auch Gedichte und Psalmen, literarische und biblische Texte, Erzählungen kultureller und religiöser Lebenswelt, schließlich die Musik. Dabei führt das Nachdenken über Kunst ‚in einen denkenden Austausch mit der Kunst‘. Dazu gehört die Reflexion von Kunstwerken ebenso wie die Selbstreflexion der Künstler. Dazu gehört die Rezeption von Kunstwerken ebenso wie eigene schöpferische Gestaltungen. Was es zu hören, zu sehen, zu lesen, nachzudenken und vorzustellen gibt, sind nicht bloß ‚Vorgaben‘, sondern ‚zugleich Vorstöße und Vorfälle ins Offene [...], Freigaben und Offenlegungen, in denen Hörbarkeiten und Sichtbarkeiten erst wirklich als solche aufgehen‘. Das gilt nicht zuletzt für die Frage des Gedächtnisses, das das Diskontinuierliche, das Abwesende und Verlorene zu bewahren vermag. In dieser für die narrative Identität besonders im Unausdrücklichen ihrer transgenerationellen Verflechtungen bedeutsamen Wahrnehmung ist die ‚Phänomenologie der Konstellation von Erzählen, Zeit und erinnertem Leben‘ im Diskurs mit Walter Benjamin wegweisend. Eine Konstellation, die am Ort der Seelsorge in eine eschatologische Dimension mündet. Kunst der Seelsorge ist im Horizont der Weisheit eines Glaubens verstanden, der die Stärke hat, sich auszusetzen, um die eigene Gefährdung weiß und gerade darin wachsam wird für die leise Stimme des Geistes in uns und unter uns, für die Präsenz der Zeichen in den Prozessen des eigenen Lebens und seiner Aneignung des Fremden des Kontingenten in Widerfahrnissen und Möglichkeiten, in der Vielfalt der Erfahrungen, in Gegenwarten, in Berührung mit Andersheit, in der Lebenskraft gegen den Tod, im schöpferisch-widerständigen Mut zum Sinn. Im Diskurs von Religion, Kunst und Psychoanalyse kommt mit der Kunst nicht nur ein Weiteres hinzu. Vielleicht kann sich im Horizont der Kunst der Diskurs von Seelsorge und Psychoanalyse fortschreiben und sich so in neuer Annäherung an jenen gemeinsamen Sprachgewinn versuchen, von dem Freud einst wusste, als er schrieb, ‚dass unsere Gegnerschaft nur eine einstweilige [...], keine unversöhnliche‘ sein werde. Ein Sprachgewinn im Horizont schöpferischer und heilender Kultur der Anerkennung – der Seele des Einzelnen und der Seele der Kultur im Entwurf einer bewohnbaren Welt.“(11ff)

Stephan Sigg versucht mittels zehn neuer und herausfordernder Kurzgeschichten in seinem im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30237-1) erschienenen Jugendbuch **Zehn gute Gründe für Gott – Die Zehn Gebote in unserer Zeit** eine Aktualisierung des



Dekalogs. Die Titel der empfehlenswerten Geschichten lauten – den einzelnen Geboten zuzuordnen: Richards Bedenken, Verdorbene Freude, Fünf Stunden unter Starkstrom, Wie peinlich, Sprühende Funken, Die ganze Wahrheit, Die beste Idee, Jetzt mal Klartext, Der geheime Deal, Neles neue Freundin.

Ein faszinierendes Jugendbuch legt der junge niederländische Autor Gideon Samson im Coppenrath Verlag (ISBN 3-8157-9871-3) vor mit dem Titel **Der Himmel kann noch warten**. Es handelt von der schwerkranken Belle und ihrem Geheimnis: „Sie will berühmt werden. Wie Anne Frank. Deshalb schreibt sie alles auf, was um sie herum passiert. Von ihrer Mutter mit ihrem Ich-verstehe-alles-Blick. Von ihrem Vater, der Belle immer noch Prinzessin nennt und der manchmal ein richtiger Waschlappen ist. Von Jan, der noch an den Himmel glaubt. Und davon, was sie machen möchte, falls sie wieder gesund wird: einen Jungen küssen, sich verlieben, in die Toskana fahren ... LEBEN!“ Das Buch endet mit einem offenen Schluss: „Ich höre auf zu schreiben. Es geht nicht mehr. Ich lege mein Schreibheft beiseite. Nach der Operation mache ich weiter. Mal sehen, wie es mir dann geht.“(158).

Ab 5 Jahren eignet sich das im Gabriel Verlag (ISBN 3-522-30238-8) veröffentlichte poetische Kinderbuch **Wie siehst du aus, Gott?** von Marie-Hélène Delval mit Bildern von Barbara Nascimbeni. Es nähert sich in vierzig sensiblen und sinnlichen Sprachbildern und Illustrationen dem Geheimnis Gott an: von „Gott, du bist der Lebensatem“, „Gott, du bist Licht“ und „Gott, du bist auch in der Nacht“ über „Gott, du bist Wort“, „Gott, du bist Stille“ und „Gott, du bist in den Tränen der Menschen“ bis zu „Gott, du bist ein Feuer in uns“, „Gott, du bist ein Versprechen“ und „Gott, du hast ein Gesicht“.

Im Sinne einer Praktischen Theologie und einer Religionspädagogik, die lebensweltliche Phänomene von Jugendlichen und Erwachsenen ernst nehmen und in die eigene Arbeit einbeziehen, lädt der von Astrid Dinter und Kerstin Söderblom im LIT Verlag (ISBN 3-8258-1587-5) herausgegebene Band **Vom Logos zum Mythos. „Herr der Ringe“ und „Harry Potter“ als zentrale Grunderzählungen des 21. Jahrhunderts** zum konstruktiven Dialog zwischen Theologie und Fantasy ein, um Querschnittsthemen aufeinander zu beziehen, die in beiden Bereichen wichtig sind. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeberinnen zu Recht: „Der Beginn des 21. Jahrhunderts erweist sich durchaus von Religion und Religiosität geprägt. Im Gegensatz zur Annahme einer radikalen Form von Säkularisierung wird von der ‚Wiederkehr der Religion‘ gesprochen. Die Globalisierung mit ihren Begleitphänomenen von Hochtechnisierung, wirtschaftlichen Krisenszenarien und der Beschleunigung des Alltagslebens, zwingt den Menschen eine entsprechende Bewältigungsleistung auf, ohne die sie oftmals scheitern. Resultat derartiger insuffizienter Bewältigungsstrategien ist die wachsende Verbreitung fundamentalistischer Tendenzen. Doch die ‚Wiederkehr der Religion‘ bedeutet keine Wiederkehr traditionell geprägter Frömmigkeit. Vielmehr gewinnen transformierte Formen von Religion und der Zugriff auf esoterische Frömmigkeitsformen an Relevanz. In dem Sinne kann nicht von einer Ablösung der symbolischen Form des ‚Mythos‘ vom ‚Logos‘ – der reinen Vernunft – ausgegangen werden. Vielmehr bleiben ‚Mythos‘ und ‚Logos‘ eng aufeinander bezogen und greifen ineinander.“(9) Der Band enthält eine Fülle anregender praktisch-theologischer und religionsdidaktischer Analysen von „Zwischen Harry Potter und Herr der Ringe. Sinngenerale Jugendlicher zu Beginn des 21. Jahrhunderts“ (Astrid

Dinter), „Mythos und Fantasy. Oder: Was Theologie und Religionspädagogik von den populären Erzählphänomenen der Gegenwart lernen können“ (Peter Meyer) über „Hogwärts‘ sehen und Harry Potter begegnen. Methodologische Gedankengänge zur Filmwahrnehmung in der Religionspädagogik“ (Silke Leonhard) und „Alles war gut? – Von wegen! Harry Potter und die Ambivalenz des Bösen“ (Birte Platow) bis zu „Harry Potter im Religionsunterricht“ (Kerstin Söderblom).

In ihrer im Verlag Christliche Publizistik (ISBN 3-933992-19-2) erschienenen Rostocker Dissertation **Computerspiele als Teil der Jugendkultur. Herausforderungen für den Religionsunterricht** widmet sich Astrid Haack einem höchst aktuellen und relevanten, bisher religionspädagogisch allerdings leider vernachlässigten Thema mittels einer umfassenden empirischen Studie. In ihrer Einleitung führt die Verfasserin aus: „Sozialisation gestaltet sich heute zu einem großen Teil als *Mediensozialisation*. Sie wird maßgeblich durch Medien bestimmt, verläuft über diese. Die Medien haben andere Sozialisationsinstanzen abgelöst bzw. ergänzen sie. Über Medien werden Werte / Wertvorstellungen transportiert. Sie nehmen Elemente (z.B. Symbole) traditioneller Religionen auf und haben wenigstens teilweise religionsähnliche Funktionen übernommen (Franz Xaver Kaufmann). Daher ist es gerechtfertigt, heute von *Medienreligion* und *religiöser Mediensozialisation* (Manfred L. Pirner) zu sprechen. *Spielen* ist eine anthropologische Grunddisposition (*homo ludens*). Dem Spiel kommt aber auch eine theologische Komponente zu, es weist ein transzendierendes Element auf. Die *Spielkultur* hat sich in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. *Computerspiele* bestimmen als ‚neue Form des Spiels‘ die Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. Sie sind aus dem Medienensemble der Heranwachsenden nicht mehr wegzudenken und haben sich zu einem festen Bestandteil der gegenwärtigen *Jugendkultur* entwickelt. Diese drei Beobachtungen dienen der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkte, da sie einen pädagogischen Handlungsbedarf offenbaren, der eine Herausforderung für den Religionsunterricht darstellt. Gelingender Religionsunterricht im 21. Jahrhundert hat neuen Anforderungen zu genügen. Eine Integration des Computerspiels als ‚neue Form des Spiels‘ in sein Curriculum darf er nicht ablehnen. Der Forschungsgegenstand *Computerspiel* hat in der praktischen Theologie bisher wenig Beachtung gefunden, obwohl das Spiel in der religionspädagogischen Methodik anerkannt ist. Schlüssige religionsdidaktische Konzeptionen zur Integration dieser ‚neuen Form des Spiels‘ wurden bis zu diesem Zeitpunkt nicht erarbeitet. Dem (religions-)pädagogischen Handlungsbedarf lässt sich in der Praxis nur durch der Zielgruppe optimal angepasste, pädagogisch wirksame Angebote gerecht werden. Dazu sind detaillierte Kenntnisse der Voraussetzungen, die die Betroffenen in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand mitbringen, unerlässlich. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass umfassende Forschungsergebnisse über den Umgang Jugendlicher mit und ihre Einstellungen zu Computerspielen essentiell sind. Für den ostdeutschen, ländlichen Raum liegen derartige Daten bisher nicht vor.“(11f)

Ihre innovative Untersuchung ist in drei Teile gegliedert: „Der I. Teil umfasst den theoretischen Kontext, in dem sich meine Forschungen bewegen. Einleitend werden die zentralen Begriffe *Jugendkultur*, *Computerspiele*, *Medienpädagogik*, *Mediendidaktik*, *Medienkompetenz* und *Symbole* definiert. Dem medienanthropologischen Aspekt wendet sich der folgende Abschnitt zu. Im ersten Teil werden acht Theorien der Wesensbestimmung des Menschen vorgestellt, die für die Analyse der Computerspiele im 3. Teil der Arbeit bedeutsam sind. Der zweite Teil widmet sich dem Einfluss

der (neuen) Medien auf die anthropologischen Dispositionen und erläutert medialiserte Menschenbilder sowie die Ansätze zur digitalen Ontologie, zur Medienreligion und religiösen Mediensozialisation. Gegenstand des 3. Abschnitts ist die Beschreibung der jugendlichen Zielgruppe im Hinblick auf ihren kognitiven (Piaget), psychosozialen (Erikson), moralischen (Kohlberg), religiösen (Oser / Gmünder; Fowler) und die Werteorientierungen betreffenden Entwicklungsstand. Nachfolgend wird ein Blick auf die Mediennutzung Jugendlicher in den vergangenen Jahren geworfen, die anhand der jährlich durchgeführten JIM-Studie, Jugend, Information, (Multi-) Media des Medienpädagogischen Forschungsbundes Südwest erfasst wird. Da die neueste Studie 2007 zum Vergleich mit der von mir angelegten empirischen Studie im 2. Teil der Arbeit herangezogen wird, greift die Darstellung an dieser Stelle nur auf die Ergebnisse bis 2006 zurück.

Dem Forschungsgegenstand *Spiel* wendet sich der fünfte Abschnitt zu. Nach einigen Grundgedanken, die u.a. eine Wesensbestimmung sowie die Sichtweisen bedeutender Pädagogen (Trapp, Guts Muths) auf das Spiel umfassen, werden zentrale, kulturanthropologische (Huizinga, Plessner, Buytendijk, Scheuerl, Fink), entwicklungspsychologisch-pädagogische (Piaget) und theologische (Hemmerle, Roth, Beyerle, Klie) Theorieansätze des 20. Jahrhunderts dargestellt. Die folgenden drei Teile dieses Abschnitts gehen auf die Merkmale des Spiel und deren Übertragbarkeit auf das Computerspiel als ‚neue Form des Spiels‘ sowie die Veränderungen in der Spielkultur der letzten Jahre und Jahrzehnte ein. Abschließend und gleichzeitig überleitend beschäftigt sich der letzte Abschnitt des I. Teils mit dem Forschungsgegenstand *Computerspiel*. Nachdem einleitend der Frage nach dem besonderen Reiz virtueller Spielwelten nachgegangen wird, nehmen die folgenden Teile die aktuelle Debatte um die Wirkung von Computerspielen, die Problematik gewalthaltiger Spiele und des Jugendschutzes auf. Der letzte Teil fokussiert den religionspädagogischen Aspekt. Es erfolgt abschließend ein Fazit. Teil II: Computer- und Computerspielnutzung Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern. Die empirische Studie im Teil II hat sich zum Ziel gesetzt, detaillierte Informationen bezüglich des oben genannten Forschungsgegenstandes mit besonderer Fokussierung des ländlichen, ostdeutschen Raumes zur Verfügung zu stellen, die für weitere theologische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen von Interesse und Relevanz sind. [...] Teil III: Computerspiele als Herausforderung für den Religionsunterricht – exemplarische Spielanalysen. Der III. Teil der Arbeit richtet den Fokus auf den praktisch-theologischen Aspekt. Er intendiert die Entwicklung eines religionspädagogischen Konzeptes, mit dessen Hilfe Computerspiele auf ihre Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem Religionsunterricht hin analysiert werden können. Ausgangspunkt ist dabei nicht das Postulat der Entwicklung neuer Spiele für den unterrichtlichen Kontext, sondern die Nutzbarmachung der Computerspiele, die Bestandteil der Jugendkultur sind.“(12ff) Das äußerst lesenswerte Resümee (454-470) mündet in das – nicht ganz überraschende, aber hier erstmals empirisch religionsdidaktisch aufgearbeitete – Postulat eines essentiellen religions- und medienpädagogischen Handlungsbedarfs!

Theologische und religionswissenschaftliche Fragestellungen auf allen Gebieten der populären Kultur (Musik, Video, Film, Werbung, Literatur, Computer etc.) auszutauschen ist das Anliegen des „Arbeitskreises Populäre Kultur und Religion“, dessen Forschungsergebnisse in der Reihe „Populäre Kultur und Theologie“ (POPKULT) im Verlag IKS Garamond veröffentlicht werden. Aus dieser Reihe gilt es nachfolgend fünf Bücher anzuzeigen: 1. **Die neuen Psalmensänger. Religiosität in deutsch-**

**sprachiger Popmusik** von Matthias Lemme (ISBN 3-938203-72-9). Der Autor führt in seinen „Hintergedanken“ in die Thematik ein: „Die Populärkultur ist eng mit den Traditionsgehalten der institutionalisierten Religionen verflochten. Sie ist eine in ihrer Leuchtkraft nicht zu unterschätzende Bühne, auf der sich die Wirklichkeit Gottes für viele Menschen sicht- und fühlbar entfaltet. Aber auch das Bild kirchlicher Handlungs- und Arbeitsfelder wird durch die Inszenierung religiöser Themen in den Medien geprägt – und historisches Wissen durch aktuelle Vorstellungs- und Bildersprache überdeckt. Die Notwendigkeit, sich in theologisch-ästhetischem Interesse mit der Pop- und Medienkultur auseinander zu setzen, ist in den letzten Jahren immer mehr in das Bewusstsein vieler Theologinnen gerückt. Da auch über die Religiosität popmusikalischer Vollzüge engagiert diskutiert worden ist, versteht sich die vorliegende Untersuchung als ergänzende Fußnote in zweifacher Hinsicht: Zum einen soll gezeigt werden, wie die Tradition des Psalmodierens im Bereich deutschsprachiger Popmusik eine Renaissance erfährt. Zum anderen möchte mit der Fokussierung auf XAVIER NAIDOO, GLASHAUS und die SÖHNE MANNHEIMS für deren Aufnahme in die Charts musiktheologischer Wahrnehmung plädiert werden. Im methodischen Bemühen um eine dem Thema adäquate Hermeneutik wird der relevante Diskussionshintergrund einleitend über eine Literaturschau (1) referiert, in der die Breite der Zugänge in phänomenologischem Interesse dargestellt werden soll. Darauf aufbauende religionstheoretische Überlegungen (2) sollen helfen, den Werken und dem Wirken der genannten Künstlerin in positioneller Klarheit zu begegnen. Dies soll aufgrund von Analysen geschehen, deren Interesse vor allem darin liegt, die musikalische Erzähkraft ausgewählter Song-Beispiele zu beschreiben (3). In einem abschließenden Teil wird danach gefragt, wie die in den Analysen gewonnenen Erkenntnisse für praktisch-theologische Handlungsfelder fruchtbar gemacht werden können (4).

**2. Überzeichnet – Religion in Comics**, herausgegeben von Inge Kirsner, Olaf Seydel und Harald Schroeter-Wittke (ISBN 3-941854-35-2). In seiner aufklärenden Einführung „Wenn Theologinnen und Theologen Comics lesen“ (9-19) schreibt Jochen Wiedemann: „Religiöse Fragen und Sinnfrage im Comic. Aber auch dort, wo sich ein Comic nicht explizit mit Religion oder Themen christlichen Glaubens auseinandersetzt, gibt es doch zahlreiche implizite Anknüpfungspunkte für eine theologische Auseinandersetzung. Die Frage nach dem Sinn des Lebens und nach der gelingenden Lebensgestaltung findet sich im Comic ebenso wieder wie die Theodizee und die Reflexion über moralische Fragen angesichts von Ohnmacht und Allmacht. Hier unterscheidet sich der Comic als Teil der Populärkultur nicht von anderen populärkulturellen Phänomenen. Ähnlich wie bei diesen sind sie aber auch im Comic mitunter versteckt unter einer Oberfläche, die oft von marktwirtschaftlich dominierten Produktionsbedingungen oder von Genrekonventionen vorgegeben wird. Religiöse Frage und Sinnfrage werden also im Sprach- und Symbolspiel des Mediums Comic gestellt, nicht im Sprach- und Symbolspiel der Theologie. Dies beachtend kann die Begegnung mit Comics für die Theologie sehr anregend sein.“(18f)

**3. Jüdisch-christliche Symbolik in der 70-jährigen Geschichte Supermans** von Olaf Seydel (ISBN 3-938203-93-4). Zur Motivation seiner Untersuchung schreibt der Autor in der Einleitung: „*Faster than a speeding bullet! More powerful than a locomotive! Able to leap tall buildings with a single bound! Look! Up in the sky! It's a bird! It's a plane! It's Superman!*“ Mit diesen Worten begann die Radiosendung ‚The Adventures of Superman‘, welche von 1940 bis 1951 von verschiedenen amerikanischen

Radiosendern ausgestrahlt wurde. Diese Phrase wurde in viele andere Inkarnationen der Geschichten um *Superman* übernommen und gehört heute derart zu dieser Figur, dass sie auch für einen Trailer des bisher letzten *Superman* Kinofilms „*Superman Returns*“ genutzt wurde. Welche Sätze könnten schon geeigneter sein für den Beginn dieser Arbeit über die Geschichte des *Stählernen? Superman* ist in erster Linie eine Comicfigur, aber wie sich bereits im vorherigen Absatz gezeigt hat, war und sind diese Figur und ihre Geschichte in den siebzig Jahren ihrer Existenz in den verschiedensten Medien zu finden gewesen. In Comics, in einer Radiosendung, in Romanen, in Zeichentrick- und Realfilmen war und ist der *Mann von Morgen* zu sehen, zu hören und zu erleben. Dabei beinhalten diese Geschichten stets religiöse Symbolik der verschiedensten Religionen. Da ich als Christ der jüdisch-christlichen Tradition am nächsten stehe, konzentriere ich mich in dieser Arbeit auf die Symbolik der jüdischen und der christlichen Religion. Ich werde auf verschiedene Auftritte des *letzten Sohnes von Krypton* in verschiedenen Medien eingehen und einige jüdisch-christlichen Symbole, die sie enthalten, untersuchen. Außerdem werde ich zeigen, inwiefern *Superman* in der Fülle der verschiedenen Superhelden der populären Kultur der vergangenen siebzig Jahre einen besonderen Platz einnimmt. Hieraus ergibt sich die Frage, was das Besondere an der Verbindung der jüdisch-christlichen Symbolik und der Figur *Superman* gegenüber anderen Figuren des Genres der Superheldencomics ist.“(6f)

**4. Terror, Terrorismus und Religion. Populäre Kinofilme nach 9/11** von Susanne Klein (ISBN 3-938203-84-2). Die Verfasserin erklärt zu ihrer Fragestellung: „Im Rahmen dieser Arbeit beschäftige ich mich mit Darstellungen von Terror, Terrorismus und Religion im populären Kinofilm und untersuche sie auf ihre jeweiligen Einflüsse und Wechselwirkungen hin. Die Be- und Verarbeitung dieser Themen im Populärfilm ist nichts grundlegend Neues; Terroristen mit verschiedenen politisch-ideologischen Hintergründen als Standard-Bösewichte im Hollywood-Film haben eine lange Tradition, und in der deutschen Filmszene widmet sich ein ganzes Subgenre der Aufarbeitung des RAF-Terrors. Gerade die religiöse Dimension des ideologisch fundierten Terrorismus rückt meiner Ansicht nach aber erst mit den Anschlägen vom 11. September 2001 auf das World Trade Center und das Pentagon langsam in den Blickpunkt des Populärkinos, und auch generell haben sich Umgang mit und Darstellung von Terrorismus und Terroristen aber auch von Staatsterror und religiösem Fundamentalismus seit diesem Ereignis entscheidend gewandelt. Diese Arbeit will Entwicklungsphasen in der bewussten Bearbeitung der Terrorismus-Thematik sowie auch gerade die Reaktion des populären Kinos auf die vielfach beschworene veränderte Weltsituation in Form von unterschwelliger Beeinflussung oder nur teils bewusster Inspiration aufzeigen. [...] Den Schwerpunkt meiner Untersuchung möchte ich drei Filmen widmen, die meiner Ansicht nach der vorerst letzten, jedoch für die Filmgeschichte ganz entscheidenden neuen Phase im Umgang mit den oben genannten Themenbereichen zuzuordnen sind, nicht nur, weil sie sich dem Terrorismus- / Krieg-gegen-den-Terrorismus-Thema auf andere, kritisch-reflektierende Weise nähern – solche Filme hat es auch früher schon gegeben – sondern, weil sie dies im Blockbuster-Format und vor einer breiten Öffentlichkeit tun und damit – erstaunlich – viel Erfolg haben. Es handelt sich dabei um *Paradise Now*, *München* und *V wie Vendetta*.“(9f)

5. „Hey Mr. President ...“ **Politik und populäre Kultur – sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven**, herausgegeben von Hans-Jürgen Benedict, Andreas Engelschalk und Manfred L. Pirner (ISBN 3-941854-22-2). In ihrem Vorwort schreiben die Herausgeber unter anderem: „Wie politisch war und ist die populäre Kultur? Und welche politischen (Neben-)Wirkungen haben religiöse Symbole, Strukturen und Elemente in der populären Kultur entfaltet? Nehmen die Massenmedien Fernsehen und Film ihren politischen Bildungsauftrag noch angemessen wahr oder schielen sie nur auf die Quote? Dies sind drei zentrale Fragestellungen. [...] Sichtbar werden dabei die vielfältigen Verflechtungen von populärer Kultur, Religion und Politik. Sind Politik und Religion von jeher auf publikumswirksame mediale Inszenierungen angewiesen, ist dies in einer Gesellschaft, in der primär die ‚Massenmedien‘ Öffentlichkeit herstellen, umso relevanter und unausweichlicher. Populäre Kultur war einerseits immer wieder Ort von kritischen Gegenbewegungen gegen das herrschende politische und religiöse Establishment – man denke nur an die Hippie- und Protestsongbewegung der 1960er und 1970er Jahre –, ist andererseits aber häufig auch als ‚Opium des Volkes oder als Schmieröl der Konsumgesellschaft‘ funktionalisiert worden. Das vorliegende Buch geht diesen Verflechtungen nach und nimmt so unterschiedliche Felder wie den Medienauftritt des Papstes, die Inszenierung der amerikanischen Präsidenten und des ‚Governators‘ Arnold Schwarzenegger, die politischen und religiösen Dimensionen der Gothic-Jugendszene sowie die Geschichte der DDR im kulturellen Gedächtnis in den Blick. Im ersten Teil wird grundlegend die (politisch-apolitische) Rolle einer theologischen Hermeneutik der populären Kultur kritisch und kontrovers diskutiert. Während bis in die 1990er Jahre hinein die theologische Wahrnehmung der populären Kultur überwiegend von gesellschaftskritischen Perspektiven im Fahrwasser der Frankfurter Schule gekennzeichnet war, hat der seit 1995 bestehende ‚Arbeitskreis Populäre Kultur und Religion‘ mit zu einer neuen, unvoreingenommeneren theologischen Würdigung der Popkultur beigetragen. Eine solche wird in den *Perspektiven* und *Konkretionen* des vorliegenden Bandes deutlich. Aber auch die Bedeutung eines kritischen politischen Bewusstseins für eine theologische Hermeneutik der populären Kultur zeigt sich in den Beiträgen und wird neu als diskussionswürdig und -bedürftig betrachtet.“(7f)

Was Gott mit dem Essen und Trinken zu tun hat und wie Gott und Gaumen zusammenpassen, untersucht in seinem anregenden und mit zahlreichen Rezepten zum Nachkochen einladenden Buch **Gott und Gaumen. Eine kleine Theologie des Essens und Trinkens** der Leiter des Hildesheimer Instituts für Liturgie und Alltagskultur Guido Fuchs. Die zum Genießen als göttlicher Gabe und Aufgabe ermutigende bilderreiche Veröffentlichung ist im Claudius Verlag (ISBN 3-532-62411-1) erschienen. Der Verfasser wirbt darin sinnenfroh für eine Spiritualität und Theologie des Essens und Trinkens in der Küche und am Esstisch. „Christlich essen“ bedeutet für ihn: „achtsam sein, sich Gedanken machen um das Essen, nicht nur um Geschmack und Kalorien und Kosten. Wer sich Gedanken macht, isst anders, bewusster, er isst vielleicht auch dankbarer. Sich Gedanken machen führt zum Bedanken – auch das ein Wesensmerkmal christlichen Essens: Das Gebet setzt die Speisenden in Beziehung zu Gott, nichts ist selbstverständlich.“(155)

## 6. Biblisches Lernen – biblische Geschichten

Dem Leser der biblischen Texte einen Weg des Verstehens zu zeigen, damit die alten Texte für unser Leben fruchtbar gemacht werden können, ist das Anliegen des im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4147-6) publizierten praxisorientierten Buches **Bibel auslegen. Exegese für Einsteiger** von Paul Metzger und Markus Risch. Es setzt keinerlei Vorkenntnisse voraus und bietet einen ersten Einstieg in die Welt des Bibelverstehens. Nach der Begründung der Notwendigkeit der historisch-kritischen Interpretation und einer hermeneutischen Grundlegung folgen Ausführungen zu Text und Kanon der Bibel und zu Schritten des Verstehens, bevor auf das semantische und pragmatische Potential des Textes sowie auf dessen Wahrheitsanspruch eingegangen und eine Schrittfolge für eine Interpretation biblischer Texte vorgestellt wird.

In einer Gemeinschaftsproduktion des Calwer Verlags (ISBN 3-7668-4123-0), der Deutschen Bibelgesellschaft (ISBN 3-438-03998-9) und des Diesterweg Verlags (ISBN 3-425-07683-6) erzählt und erklärt Michael Landgraf **Die Bibel elementar**. Er eröffnet einen gelingenden Zugang zum „Buch der Bücher“, der aus verschiedenen Elementen besteht, die dabei helfen, die biblischen Texte zu verstehen: Nacherzählungen biblischer Geschichten, Zitate oder ganze Passagen wichtiger Bibelstellen aus der Lutherbibel, einen Überblick verschaffende Einführungen zu den biblischen Büchern, Themenseiten, Begriffserklärungen und Literaturverweise sowie Farbillustrationen, Bilder aus der Kunst und Sachillustrationen und Fotos von Landschaften, Pflanzen oder Gegenständen, die das Land der Bibel und die biblische Zeit anschaulich machen.

Vom selben Autor stammt auch im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4140-7) das empfehlenswerte Buch **Bibel kreativ erkunden. Lernwege für die Praxis**, das hervorragend auf die Frage eingeht, welche vielfältigen Wege es gibt, sich mit der Bibel spannend, differenziert und nachhaltig auseinanderzusetzen. Es legt den Schwerpunkt auf die Grundlegung und Entwicklung von Methodenkompetenz und bietet Einführungen und anschauliche Beispiele zu Bibel lesen, Bibel erzählen, Bibel ins Gespräch bringen, Bibel kreativ schreiben, Bibel ins Bild setzen, Bibel musizieren, Bibel in Szene setzen, Bibel meditieren, Bibel spielen, Bibel digital, Bibel im Film und Bibel vor Ort begegnen.

Ebenfalls eine bunte Palette an verschiedenen Zugängen und Methoden zur Bibel enthält das von Ingrid Penner und Franz Kogler im Katholischen Bibelwerk Stuttgart (ISBN 3-460-32580-7) in zweiter Auflage herausgegebene Buch **Das hat Sinn. Methodenwerkstatt rund um die Bibel** mit Ideen, Begleitmaterialien und Kopiervorlagen zu Bibel allgemein, Bibel praktisch, Land und Leute, Mensch und Gott, Bibel und Beziehungen, Bibel und Musik sowie Bibel kreativ.

In der bewährten Reihe „Biblische Gestalten“ der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig sind drei Neuerscheinungen zu verzeichnen: 1. **Samuel. Priester und Richter, Königsmacher und Prophet** von Rainer Kessler (ISBN 3-374-02578-7). In seiner Einführung wirbt der Autor dafür einiges an der Gestalt Samuels zu entdecken: „Samuel gehört zu den großen Gestalten der biblischen Überlieferung. Zwei biblische Bücher – das erste und zweite Samuelbuch – sind nach ihm benannt. Was wir über

sein Leben erfahren, umfasst eine Spanne wie sonst bei fast keiner biblischen Gestalt: Die Erzählung beginnt vor seiner Geburt (1Sam 1) und endet erst nach seinem Tod, als er aus der Unterwelt heraufbeschworen wird und ein letztes Mal das Wort ergreift (1Sam 28). Samuel ist untrennbar mit dem Übergang von der Vorstaatlichkeit zum Königtum in Israel und Juda verbunden, indem er sowohl Saul als auch David zu Königen salbt. Nicht ohne Grund nennt ihn die spätere Erinnerung in einem Atem mit Mose (und Aaron) (Jer 15,1; Ps 99,6), vereint er doch wie dieser eine Fülle zentraler Funktionen in seiner Person: Er ist Priester und Richter, Königsmacher und Prophet. Trotz seiner Bedeutung ist Samuel ins kulturelle Gedächtnis des Abendlandes weniger fest eingeschrieben als Mose, weniger fest auch als Saul und David, deren Zeitgenosse er ist. Dies liegt zum einen an seiner bemerkenswerten biblischen Biografie, die zwar viel über seine Jugend und sein Alter zu erzählen weiß, aber fast nichts über seine so genannten besten Jahre. Zum andern steht er erzählerisch im Schatten Sauls und Davids. Von jedem der beiden und von beiden zusammen werden überaus lebendige und dramatische Geschichten erzählt. Wenn Samuel in ihnen auftritt, übernimmt er erzählerisch dagegen oft nur eine blasse Rolle, so gewichtig es auch ist, was er jeweils zu sagen hat oder tut. Vor allem aber dürfte Samuel in der Erinnerung blasser als Saul und David (und dann auch Salomo) dastehen, weil er in allem ein Mann des Übergangs ist. Er kommt aus der alten vorstaatlichen Gesellschaft, deren letzter großer Repräsentant er ist, er lenkt den Übergang zur Monarchie und salbt die beiden ersten Könige. Doch nach der Salbung Davids stirbt er bald. Ist er in der neuen Zeit also nicht angekommen? Hier gilt es, die Wahrnehmung nicht durchs Vorurteil trüben zu lassen. Zwar hat der vorstaatliche Samuel die politische Macht an die Könige abgegeben. Umso deutlicher aber tritt er ihnen als Prophet und damit als Stimme Gottes gegenüber und eröffnet damit eine Linie, die durch die biblischen Geschichts- und Prophetenbücher hindurch ausgezogen wird. Diese Linie reicht bis in die Gegenwart. Denn auch heute gibt es auf der einen Seite den Bereich, wo politische, wirtschaftliche und militärische Entscheidungen getroffen werden, und auf der andern Seite ein kritisches Gegenüber. Zu ihm gehören in modernen demokratischen Gesellschaften eine freie Presse und freie Medien, aber auch organisierte Gruppen der Zivilgesellschaft. Eine davon bilden die christlichen Kirchen. Und welche Rolle könnte eine Kirche, die selbst keinen politischen Machtanspruch erhebt, im politischen Geschäft spielen, wenn nicht die des prophetischen Gegenübers zur Politik?“(11f)

**2. Jesaja. Der Prophet und das Buch** von Ulrich Berges (ISBN 3-374-02752-1). In seinem Vorwort begründet der Verfasser seine Begeisterung für diese biblische Gestalt: „Wer zum Propheten will, kommt am Buch nicht vorbei! So lautet das Motto der neueren Forschung zu den Propheten und ihren Büchern und sollte auch den Leserinnen und Lesern dieses Bandes in der Reihe ‚Biblische Gestalten‘ den Weg weisen. Dabei sind die Schriften des Alten Testaments keine Werke aus einer Hand, sondern mit den großen mittelalterlichen Kathedralen vergleichbar, an denen die besten Baumeister ihrer Zeit über Jahrhunderte bauten und weiterbauten. Wie bei manchen Steinen noch die Zeichen der einzelnen Steinmetze und ihrer Gilden zu sehen sind, so haben auch die literarischen Baumeister der prophetischen Schriften an vielen Stellen deutliche Spuren hinterlassen. Stein auf Stein, Wort auf Wort, die Jahrhunderte begleitend, so durchhallt das Gotteswort in Menschenworten diese literarischen Meisterwerke, die ihre Wirkung bis in unsere heutige Zeit hinein entfalten. Jesaja und sein Buch stehen für die unermessliche Größe, die reinigende Heiligkeit



und die alles Hohe und Überhebliche im Strudel der Weltgeschichte dem Untergang weihende Macht des Herrn der Heere. Jhwhs irdischer Wohnsitz liegt auf dem Zion, seine Königsstadt ist Jerusalem, und die auf ihn vertrauen, sind dort auf ewig geborgen. Ihre Tore sind für alle aus Israel und den Völkern weit geöffnet, die Recht und Gerechtigkeit suchen und danach leben. Wer lesend und hörend dieses Buch durchschreitet, wird Zeuge einer prophetischen Vision, in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie durch ein Brennglas verschmelzen.“(9)

**3. Maria aus Magdala. Die Jüngerin, die Jesus liebte** von Silke Petersen (ISBN 3-374-02840-5). Zu Recht schreibt die Autorin in ihrem Vorwort: „Die neutestamentliche Gestalt der Maria aus Magdala hat im Verlaufe der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte einen bemerkenswerten Veränderungsprozess durchlaufen. Von der neutestamentlichen Jüngerin und Zeugin der Osterereignisse führt dieser Prozess unter anderem über die Gestalt der reuigen Sünderin und Büsserin bis hin zur Geliebten und Ehefrau Jesu in neueren Romanen. In der Neuzeit hat sich zudem durch wiedergefundene antike Texte unsere Quellenbasis erweitert. In diesen Quellen, darunter einem ‚Evangelium nach Maria‘, begegnet Maria aus Magdala vor allem als bevorzugte Jüngerin Jesu, die von ihm geliebt wird und besondere Offenbarungen erhält. Dieses Buch geht den vielfältigen Veränderungen und Verwandlungen der Magdalenengestalt durch die Jahrhunderte nach. Gleichzeitig stellt es auch die Rückfrage nach der historischen Maria aus dem galiläischen Ort Magdala am See Gennesaret und ihrer Rolle innerhalb der Jesusbewegung. Gerade die vielen Leerstellen in den frühesten Quellen über Maria aus Magdala haben einen Raum eröffnet, in dem sich in den folgenden Zeiten neue und zum Teil ganz andere Darstellungen der Magdalenengestalt ansiedeln konnten. Die zahlreichen Verschiebungen im Magdalenenbild zeigen dabei wie in einem Spiegel die jeweils aktuellen Zeitthemen und sind insofern auch da von Interesse, wo sie sich weit von den neutestamentlichen Ursprüngen entfernen.“(7)

Um diese und andere biblische Geschichten erzählen zu können bedarf es nach Joachim Westhof in dessen im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05930-3) erschienenen praxisorientierten ‚Pocket‘-Buch **Biblische Geschichten lebendig erzählen. Anregungen – Beispiele– Übungen** nur der Beachtung zweier Grundregeln des Erzählens: „Mache dir ein Bild davon, wie es am Ort deiner Geschichte aussieht!“ und „Benutze wörtliche Redel!“

Einen aufregend neuen Zugang zur Welt des alttestamentlichen Betens und seiner Leidenschaft für Gott erschließt für die christliche Spiritualität die im Herder Verlag (ISBN 3-451-32380-5) veröffentlichte aktualisierte Neuausgabe **Psalmen. Auslegungen in zwei Bänden** von Erich Zenger. Das meisterhafte Gesamtwerk enthält in Band 1 die fachexegetisch erarbeiteten Teile „Mit meinem Gott überspringe ich Mauern“ (1-226) und „Ich will die Morgenröte wecken“ (227-486) sowie in Band 2 die Teile „Dein Angesicht suche ich“ (509-676) und „Ein Gott der Rache? Feindpsalmen verstehen“ (677-863) samt einer Einführung in den Psalter, Literaturangaben und einem Register aller ausgelegten Psalmen. In der Tat gelingt es dem Autor ausgezeichnet „keine Anmutungen anlässlich eines Psalmtextes mitzuteilen, sondern zum ‚begreifenden‘ Hören und Rezitieren der Psalmen hinzuführen“ und eine bestens ge-

eignete Einführung in Gestalt und Theologie des Psalmenbuches überhaupt vorzulegen, wie es im Vorwort intendiert ist (3).

Mit historischen Kinderbibeln beschäftigt sich Katja Eichler in ihrer bei V&R unipress (ISBN 3-89971-786-0) veröffentlichten Wiener Dissertation **Biblische Geschichten bei Rudolph Christoph Lossius und Kaspar Friedrich Lossius. Eine Analyse zu Kinderbibeln in der Aufklärungszeit**. Sie wählt als Forschungsgegenstand ihrer Untersuchung zwei Werke von einem Brüderpaar aus Erfurt, die in der Aufklärungszeit Biblische Geschichten für Kinder als Lese- bzw. Erzählstoff erarbeiteten und bei der Umsetzung unterschiedliche Wege gegangen sind: „Ausgangspunkt der Arbeit ist das dreibändige Werk von Rudolph Christoph Lossius, ‚Die ältesten Geschichten der Bibel für Kinder in Erzählungen auf Spaziergängen. Mit einer Vorrede von Herrn Prof. Christian Salzmann zu Schnepfenthal, 1784‘ einerseits und ‚Die ältesten Geschichten der Bibel in Erzählungen für Kinder an Feierabenden, Zweiter Teil, welcher die Geschichten der Juden vom Moses bis auf Christum enthält, Erfurt 1787‘ sowie als dritter Band ‚Die neusten Geschichten der Bibel oder das Leben Jesu in Erzählungen für Kinder. Erster Teil, 1789‘. Beide Werke wurden von Georg Adam Keyser in Erfurt gedruckt. Den ‚Biblischen Geschichten‘ von Rudolph Christoph Lossius stelle ich das Werk ‚Moralische Bilderbibel mit Kupfern nach Schubertschen Zeichnungen und mit Erklärungen, 1805-1812‘ gegenüber, welches sein Bruder Kaspar Friedrich Lossius verfasste. Die Bände der Moralischen Bilderbibel wurden von Justus Perthes in Gotha gedruckt. Im Mittelpunkt werden hier die Bände eins und fünf stehen, da nur diese sich mit biblischen Geschichten beschäftigen. Der erste Band beinhaltet neben der Vorrede des Verfassers in drei Abteilungen den Zeitraum von der Erschaffung des Menschen bis auf Noah, den Zeitraum von Noah bis auf Moses und den Zeitraum von Moses bis auf Daniel, oder von der Errichtung des jüdischen Staats bis zum babylonischen Exil. Der fünfte Band führt die Ereignisse in weiteren drei Abteilungen fort. Die erste Abteilung beschäftigt sich mit der Geschichte der Juden, von ihrer Zerstreung unter die Heiden bis auf ihre Unterwürfigkeit unter die Römer, oder von Daniel bis auf Johannes. In der zweiten Abteilung steht das Leben Jesu bis zu seinem Tod im Mittelpunkt. Die dritte Abteilung berichtet über die Geschichte des Todes Jesu und über die darauf folgenden wichtigen Begebenheiten. Die Bände zwei, drei und vier sind ebenfalls jeweils in drei Abteilungen gegliedert und beschäftigen sich mit Legenden und Geschehnissen aus der alten Geschichte, wie zum Beispiel mit den trojanischen Kriegen, mit Alexander dem Großen oder mit der Errichtung der römischen Republik. Die Bände der ‚Moralischen Bilderbibel‘ wurden durch Kupferstiche illustriert, denen die Zeichnungen des Künstlers Johann David Schubert zugrunde liegen. Die Moralische Bilderbibel wurde 1821 ein zweites Mal aufgelegt. Der erste Band erschien nun unter dem Titel ‚Moralische Bilderbibel von Kaspar Friedrich Lossius. Zweite Auflage umgearbeitet von Christian Ferdinand Schulze, Erster Band mit vierzehn Kupfern nach Schubertschen Zeichnungen, Gotha 1821‘. Der Professor des Gothaer Gymnasiums Christian Ferdinand Schulze erläutert in seinem jeweiligen Vorwort zu den einzelnen Bänden, welche Änderungen zum Tragen gekommen sind.“(15f) Mit ihrer historischen und theologischen Betrachtung dieser Schriften in ihrem damaligen Umfeld gelingt der Verfasserin zweifellos eine wesentliche Erhellung einer Phase der historischen Kinderbibelforschung.

Kind- und sachgemäße zeitgenössische Kinderbibelausgaben beinhalten die folgenden drei Hinweise: 1. **Kinder-Bibelgeschichten** erzählt von Susanne Brandt und

Klaus-Uwe Nommensen mit einfühlsamen, detailreichen Illustrationen von Petra Leffin im Don Bosco Verlag (ISBN 3-7698-1870-3) enthält die 28 „schönsten“ Vertrauensgeschichten der Bibel für Kinder ab vier Jahren. Das Buch ist nicht nur für die Kinderkirche, sondern auch im Rahmen religiöser Erziehung in Kindertagesstätten, Familien und Schule zu empfehlen.

2. **Ich bin bei euch. Die große Don Bosco Kinderbibel** erzählt von der „alten Geschichtenerzählerin und Geschichtenschreiberin“ Lene Mayer-Skumanz mit Illustrationen von Martina Špinková (ISBN 3-7698-1821-5) wendet sich an Kinder ab acht Jahren und deren Familien. In die eindrucksvoll erzählten biblischen Geschichten hat die Erzählerin „ganz unbekümmert viele Sachtexte eingefügt, damit man sich von Personen, Dingen, Handlungsweisen ein noch genaueres Bild machen kann.“(5)

3. **Kinderlesebibel** von Michael Landgraf mit originellen Illustrationen von Susanne Göhlich in Kooperation zwischen Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-58017-2) und Verlag Katholisches Bibelwerk (ISBN 3-460-24517-4) samt **Werkbuch Kinderlesebibel. Einführungen, Rahmenerzählungen, Materialien** (ISBN 3-525-58018-9 und 3-460-24518-1). Die Kinderlesebibel möchte dezidiert eine Lücke schließen in der Kategorie der Kinderbibeln bis acht Jahren, da sie nicht vornehmlich zum Vorlesen gedacht ist. Der Verfasser gibt sechs Gründe dafür an, warum er den in den letzten 30 Jahren erschienenen 500 deutschsprachigen Kinderbibeln eine weitere hinzufügt: „a) Die *Kinderlesebibel* passt vom Format her in Kinderhände. b) Die Texte der *Kinderlesebibel* sind kurz, prägnant, elementar und nahe am Bibeltext erzählt. Sie haben einen langen Weg hinter sich und wurden von Lehrerinnen an der Grundschule, Mitarbeiterinnen in der Kinderkirche und natürlich von Testleserinnen im Alter von 5 bis 10 Jahren ausprobiert. c) Die Auswahl der Texte beruht auf der Analyse der Pläne für die Primarstufe und die Kinderkirche. Damit werden auf knapp 100 Seiten die wichtigsten 40 biblischen Geschichten angeboten. d) Auf den letzten Seiten der *Kinderlesebibel* findet sich ein alphabetisches Verzeichnis „Schwerer Wörter“. Hier können Kinder selbsttätig Fragen zum Text klären. e) Die Illustrationen der *Kinderlesebibel* sind als Textverständnishilfen gedacht. Elementare Symbole und Szenen unterstützen das Selbstlesen – sie sind verständlich und gleichzeitig in ihrer Gestaltung einzigartig. f) Das *Werkbuch* begleitet die *Kinderlesebibel*. In ihm findet man viele Hilfen – kurze Einleitungen, didaktische Hinweise, Rahmenerzählungen, Materialien und Kopiervorlagen. Man kann zu Hause, in der Schule und in der Gemeinde das Leseverständnis üben, zum Nachdenken und gemeinsamen Gespräch einladen und erhält Impulse zur kreativen Gestaltung.“(6)

Schließlich sei noch auf die Neuerscheinung der drei jeweils elfteiligen Sätze ausdrucksstarker „Bildkarten für unser Erzähltheater“ im Don Bosco Verlag hingewiesen mit den Titeln **Die Schöpfungsgeschichte. Wie Himmel und Erde entstanden – Jesus wird geboren – Jesus ist auferstanden. Eine Geschichte von Ostern**. Das dazu passende Kamishibai (Tischtheater aus Holz) als Präsentationsfläche für die Bildkarten ist unter [www.donbosco-medien.de](http://www.donbosco-medien.de) zu beziehen.

## 7. Didaktische Materialien

Den didaktischen Perspektivwechsel zeichnet Wolfgang Michalke-Leicht in seinem im Kösel Verlag (ISBN 3-466-37013-9) veröffentlichten Band **Kompetenzorientiert**

**unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht** nochmals nach. In der Einführung klärt der Verfasser einige Missverständnisse der Kompetenzorientierung auf und gibt einen Einblick in den Aufbau des empfehlenswerten Buches: „Zum Schuljahr 2004/2005 wurden an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg die bundesweit ersten Bildungspläne eingeführt, in denen auf der Basis von Bildungsstandards Kompetenzen beschrieben werden, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernzeitraumes erworben haben sollen. Inzwischen sind einige Jahre ins Land gegangen. Und noch immer gibt es an den Schulen und andersorts reichlich Unsicherheit im Blick auf die Frage, wie ein Religionsunterricht aussehen kann, der sich an diesen Kompetenzen orientiert. Eine erste Praxishilfe zur Umsetzung der neuen Bildungspläne hatte den Titel ‚Von den Standards zum Unterricht‘. Heute wissen wir, dass es eigentlich hätte heißen müssen: ‚Vom Unterricht zu den Standards bzw. Kompetenzen‘. Es hat lange gedauert, bis deutlich wurde, wie entscheidend in dieser Frage ein Perspektivenwechsel ist. Darin erst kommt das Grundanliegen der Bildungsplanreform zum Ausdruck: Es geht um die Entwicklung von Schule und vor allem von Unterricht. Dies geschieht durch eine andere Sichtweise auf den Lehr-Lern-Prozess. Dieses Praxisbuch zeigt auf, wie das gehen kann. Lehrerinnen und Lehrer müssen dabei das Rad nicht neu erfinden. Sie sind eingeladen, die Blickrichtung zu wechseln und ihren Unterricht – auch den bisherigen – aus der Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler anzuschauen. Vieles von dem, was sie in ihrer Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bisher schon tun, erscheint dann in einem anderen Licht. Es stellen sich z.B. erstaunliche Konsequenzen ein, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht zuerst danach fragen, was sie selbst im Unterricht tun wollen oder müssen, sondern danach, was ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun sollen oder können, damit diese die von ihnen erwarteten Kompetenzen erwerben können.

Ein kompetenzorientierter Unterricht ist also nicht etwa eine zusätzliche Methode – so das weit verbreitete Missverständnis – oder ein völlig neues Verfahren, das alles bisher Dagewesene auf den Kopf stellt und daher nur noch mehr Arbeit macht. Vielmehr geht es um eine Veränderung der Unterrichtskultur und damit auch um die Veränderung der Schulkultur. Es geht um didaktische Haltungen, um einen didaktischen Perspektivenwechsel also, der Schülerinnen und Schüler als Akteure des Lernens ernst nimmt. An dieser Stelle müssen zwei weitere Missverständnisse zur Sprache kommen, die immer noch für Irritationen sorgen. Kritiker der Kompetenzorientierung werfen dieser vor, sie beraube den Religionsunterricht seiner Inhalte, da mit den Kompetenzen lediglich ein formales Kriterium in den Blick genommen werde. Der Vorwurf übersieht, dass Kompetenzen immer nur an Inhalten erworben werden. Diese kommen jedoch auf eine andere Weise zur Geltung. Ein zweiter Vorwurf lautet, die Stärkung des selbstgesteuerten Lernens der Schülerinnen und Schüler, also die Fokussierung der Konstruktion im Lehr-Lern-Prozess, vernachlässige die notwendige Lehre der Lehrerinnen und Lehrer, also die Instruktion. Ein Blick in die hier vorgestellten Lernsequenzen macht deutlich, dass dies nicht zutrifft. Konstruktion und Instruktion sind stets aufeinander angewiesen, sie stehen in einem produktiven Wechselverhältnis. Das Bild vom Fährschiff, das zwischen zahlreichen Inseln verkehrt, mag das Verhältnis veranschaulichen. Während der gemeinsamen Fahrt von Insel zu Insel werden die Lernenden von den Lehrenden angemessen instruiert, so dass sie beim Landgang eigene Lernwege gehen und dabei Erkundungen und Entdeckungen machen können, um nach angemessener Zeit erneut das Schiff zur gemeinsamen Weiterfahrt (Instruktion) zu besteigen. Zur gelingenden Bildungsfahrt ge-

hören beide: die Tage auf See und die Tage an Land. Den Bezugsrahmen für dieses Praxisbuch stellt das baden-württembergische Bildungssystem dar. Zudem sind aus der Fortbildungsarbeit zahlreiche Perspektiven aus anderen Bundesländern in das Konzept eingeflossen. Diese und andere Aspekte werden im ersten Teil des Buches entfaltet. Sie bilden den theoretischen Hintergrund für das vorgestellte Modell der Lernsequenz. Der zweite Teil des Praxisbuches bietet 24 Beispiele der Anwendung des Modells der Lernsequenz für die Sekundarstufen I und II. Sie sind entsprechenden Lernzeiträumen (LZR) zugeordnet. Ihr Anforderungsniveau ist für den mittleren wie für den gymnasialen Bildungsgang geeignet.“(7f)

Dass sich die Einarbeitung in das medienpädagogische Thema der aktiven Medienarbeit lohnt, beweist Patrick Grasser mit seiner im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-77003-0) erschienenen Veröffentlichung **Trickfilmstudio RU. Trickfilme im Religionsunterricht gestalten und präsentieren**. Sie ist gegliedert in 1. Trickfilme im Religionsunterricht? 2. Den bewegten Bildern auf der Spur: Grundlagen der Trickfilmarbeit, 3. Erste Schritte: Trickfilmsequenzen für Einsteiger, 4. In eigener Regie: Trickfilmpraxis im RU, 5. Von der Kirche zum Kino: Trickfilme in Schulgottesdiensten, 6. Literatur-, Web- und Softwaretipps. Der Autor animiert diese spannende und nachhaltige Unterrichtsmethode ohne besondere Vorkenntnisse einfach einmal auszuprobieren!

Ähnliches ist der Sinn des ebenfalls beim Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-40211-5) publizierten Bandes **Regenbogenbandwurmhüpfer. Kreatives Schreiben für Kinder und Jugendliche** von Silke Heimes, die für viel Spaß beim selbsttätigen Schreiben und Phantasieren wirbt: „Kinder und Jugendliche haben eine ausgeprägte Imaginationskraft und absolut kein Problem, sich vorzustellen, dass ein Stuhl und ein Tisch in eine heftige Diskussion verwickelt sind. Auch fällt es ihnen leicht, sich auszumalen, sie trügen einen Umhang, der sie für vierundzwanzig Stunden unsichtbar macht. Gleichgültig, wie alt Kinder und Jugendliche sind, ihre Freude am Geschichtenerfinden und Schreiben lässt sich leicht und schnell anregen. Ein klitzekleiner Impuls und schon legen sie los, erforschen die Sprache und experimentieren mit ihr, haben Spaß am Verdrehen von Silben und Erfinden neuer Worte und Zusammenhänge. Die daraus entstehenden Texte der Kinder und Jugendlichen öffnen den Blick für Ungewöhnliches und entführen in spannende Welten. Dieses Buch richtet sich an alle, die gerne schreiben, phantasieren und Freude an der Sprache und dem Experimentieren haben.“(7).

Auch bei V&R (ISBN 3-52577641-4) ist in der bewährten Reihe ‚Rupraktisch sekundar‘ von Harmjan Dam **Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klassen 5-10** erschienen. Das Buch erschließt Lernenden bewusst kompetenzorientiert die wichtigsten historischen Ereignisse der 2000 Jahre Kirchengeschichte von Paulus, Nero und Diokletian über Martin Luther und Johannes Calvin bis Nathan Söderblom, Philip Potter und die Ökumene. Es bietet kurze Einführungen, didaktische Überlegungen, Unterrichtsentwürfe und kopierfertige Materialien.

Im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4139-1) wurde von Heinz-Günter Kübler die praxisorientierte **Arbeitshilfe Religion Grundschule NEU 3./4. Schuljahr – 1. Teilband** erarbeitet. Sie enthält neben methodisch-didaktischen Artikeln zu „Kompetenzorien-

tierter Religionsunterricht in der Grundschule“, „Gestalten von Bodenbildern mit Tüchern und Legematerial“ und „Einsatz von biblischen Egli-Erzählfiguren im Religionsunterricht“ insbesondere drei Unterrichtseinheiten zu „Von Gott geschaffen und geliebt – Gott für seine Schöpfung loben und danken“, „Mit Mose Gott und seinem befreienden und begleitenden Handeln begegnen“ und „Nach dem Leben, dem Leid, dem Tod und Gott fragen und darauf vertrauen, dass Gott auch im Leid und im Tod bei uns ist“.

Für dieselbe Jahrgangsstufe ist im V&R Verlag die von Hans Freudenberg herausgegebene Neubearbeitung von **Religionsunterricht praktisch 4. Schuljahr** erschienen – angepasst an die moderne Religionspädagogik, vor allem an die Kompetenzorientierung, an die aktuellen Curricula, an neue Seh- und Mediengewohnheiten. Sie enthält Unterrichtseinheiten zu Mensch: Frieden säen – Hoffnung ernten; Welt: Die Welt als gemeinsames Haus: Miteinander leben – miteinander teilen; Gott: Schöpfung als Geschenk und Aufgabe sowie Noah, die Arche und der Regenbogen: Leben kann noch einmal beginnen; Jesus Christus: Weihnachten: ... und Friede auf Erden sowie Tod und Auferstehung Jesu: Leben wird es geben; Kirche: Taufe – Wasser des Lebens; Religionen: Vorab Thema Islam – Moschee und Kirche: Orte des Glaubens; Projekt Bibel: Die Prophetenbücher: Jona – Ninive soll leben.

Im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE) haben Hartmut Rupp und Christoph Th. Scheilke im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4095-0) sechs neue Unterrichtseinheiten im Rahmen der bewährten Reihe **Unterrichtsideen Religion neu 1. Halbband 7/8** herausgegeben. Die vorzüglichen praxisorientierten Arbeitshilfen für den kompetenzorientierten Religionsunterricht Hauptschule, Realschule und Gymnasium enthalten reichhaltige Materialien samt Lernkarten und Farbbildern zu den Themen „Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität, Familie“; „Sehnen – Suchen – Sucht? Sehnsüchte – Sucht“; „Glauben erleben – Diakonie praktizieren“; „Nach Gott fragen, Gott begegnen und dem Geheimnis Gottes auf die Spur kommen“; „Martin Luther und der Reformation nachspüren“; „Vom jüdischen Glauben erzählen können“.

Sodann gilt es eine Reihe vorzüglicher Schulbücher für den Religions-, Philosophie- und Ethikunterricht anzuzeigen: 1. **Ortswechsel Standpunkt(e). Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 8** von Ingrid Grill-Ahollinger, Andrea Rückert, Sebastian Görnitz-Rückert und Peter Samhammer im Claudius Verlag (ISBN 3-532-70013-6) samt virtuellem Lehrerhandbuch „Werkstatt Ortswechsel“ unter [www.claudius.de](http://www.claudius.de). In diesem Band geht es darum, ob man überhaupt einen Standpunkt „haben“ kann und wie ein Standpunkt, der Gott in den Blick nimmt, aussehen könnte; wie die Orientierung an Gott ein Leben standfest und widerständig, aber auch verletzlich machen kann; woraus Martin Luther seinen Standpunkt ableitet und was das Besondere des evangelischen Glaubens ist; dass die Sehnsucht nach einem Standpunkt auch leichtgläubig machen kann und man einen Standpunkt zum Standpunkt braucht; was Familie bedeuten kann und wo der Standpunkt der Lernenden in ihr ist; was es ausmacht, wenn man die Welt als Ganzes unter dem Vorzeichen „Gott“ sieht.

2. **Kursbuch Religion Oberstufe 34 Folien mit Begleitheft** erarbeitet von Andreas Reinert und Hartmut Rupp in Kooperation Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4160-5) und

Diesterweg Verlag (ISBN 3-425-00835-6): hervorragendes Zusatzmaterial zum bewährten **Kursbuch Religion Oberstufe. Grundlegende Texte und Bilder** (ISBN 3-7668-3856-8 und 3-425-07900-4) und zu den **Kursbuch Religion Oberstufe Lehrmaterialien** (ISBN 3-7668-3875-9 und 3-425-00800-4).

3. Das von Peter Bekes, Volker Frederking und Axel Krommer völlig neu konzipierte Lehr- und Arbeitsbuch für den Philosophieunterricht **Philos – Philosophieren in der Oberstufe**, erschienen im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-025051-1), macht in umfassender Weise die Lernenden mit wichtigen Fragen und Positionen der Philosophie vertraut und vermittelt anschaulich und interessant Grundkenntnisse in allen relevanten Teilgebieten: 1. Einführung in die Philosophie, 2. Anthropologie, 3. Ethik, 4. Staatsphilosophie, 5. Erkenntnistheorie, 6. Religionsphilosophie und 7. Geschichtsphilosophie. Das Buch vermag spürbar Lust am Denken zu wecken!

4. Das von Hermann Nink ebenfalls im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-025006-1) herausgegebene Schulbuch **Standpunkte der Ethik. Lehr- und Arbeitsbuch für die gymnasiale Oberstufe** enthält neben einem Exkurs zu Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht und einem Anhang mit Biografien berühmter Philosophen sechs Hauptkapitel zu: A Selbst denken! Philosophie als Grundlage der Ethik, B Was ist der Mensch? – Anthropologische Grundfragen, C Warum moralisch sein? – Wesen und Ziele der Ethik, D Wie lässt sich Moral begründen? – Modelle normativer Ethik, E Problemfelder menschlichen Handelns – Herausforderungen für Moral und Ethik, F Religion als Quelle der Moral? – Religion und Ethik.

Zu Recht verweisen Harmjan Dam und Stefanie Daube in ihrem in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7615-5844-7) veröffentlichten Praxisbuch **Die Mitte suchen. Evangelische Spiritualität im Schulleben** darauf, dass der evangelische Religionsunterricht die Lernenden kompetent im Umgang mit Religion machen sollte, und er deshalb nicht auf die Beobachtung von Religion und die Information über religiöse Phänomene beschränkt werden dürfe: „Religiöse Kompetenz heißt auch die Fähigkeit, an Religion zu partizipieren. Die neuen Bildungsstandards, die in allen Schulformen eingeführt werden, fordern, dass der evangelische Religionsunterricht auch Gestaltungsfähigkeit vermitteln soll. Dieses Erproben der ‚Innenseite der Religion‘ kann gelingen, wenn Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit religiösen Elementen im Schulleben machen.“(7f) In diesem empfehlenswerten Buch finden sich zunächst 13 Beispiele gelungener Praxis – vom Arbeiten mit den Perlen des Glaubens über Bibliolog bis zu Räumen der Stille –, bevor abschließend Überlegungen zu „Jugend, Religion und Spiritualität“ (117-121, Daube) und „Spirituelle und liturgische Kompetenzen in der Schule“ (122-133, Dam) angestellt werden.

## **8. Konzepte pädagogischer Forschung – Lernen – Schulentwicklung**

Wie kann man eine gemeinsame Einführung in Hermeneutik und Empirie begründen und wie kann man deren Darstellung arrangieren, wenn die Leser so informiert und belehrt werden sollen, dass sie zu einer aktiven Auseinandersetzung angeregt werden und ein eigenes, kritisches und doch positives Verhältnis zu pädagogischer Forschung und ihren Methoden finden können? Dies ist die Ausgangsfrage in dem hervorragenden im Verlag Klinkhardt UTB (ISBN 3-8252-3273-3) erschienenen Studien-

buch **Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie** von Jörg Schlömerkemper. Er schreibt zu seinem Konzept: „Im Unterschied zu vielen Einführungen, die sich auf das eine oder das andere Feld – auf Hermeneutik oder Empirie – spezialisieren, soll hier versucht werden, das eine mit dem anderen zu verbinden und wechselseitige Bezüge deutlich zu machen. Wenn man die beiden Begriffe nicht zu eng fasst, könnte man in Anlehnung an ein Motto von Immanuel Kant (1724 bis 1804) sagen: *Hermeneutik ohne Empirie ist leer, Empirie ohne Hermeneutik ist blind*. Dass hier Hermeneutik und Empirie in eine konzeptionelle Verbindung zueinander gebracht werden, kann auch zum Ausdruck bringen und rechtfertigen, dass dieses Buch nicht als sozialwissenschaftliche oder psychologische Einführung betitelt ist, sondern ausdrücklich auf *pädagogische* Forschung zielt. Die genannten Nachbardisziplinen sind zweifellos für die Erziehungswissenschaft bedeutsam: In weiten Bereichen kommt sie auch und gerade in der Forschung nicht ohne deren Methoden und auch nicht ohne deren theoretische Anregungen aus. Zur pädagogischen Reflexion müssen allerdings der Blick auf Zielsetzungen, normative Vorgaben, intentionale Konflikte und die trotz allem immer verbleibende *Ungewissheit* pädagogischen Handelns hinzukommen. Diese beruht zum einen darauf, dass in einer konkreten Situation die Faktoren, von denen diese beeinflusst oder gar determiniert ist, häufig nur vermutet werden können und dass sich diese Konstellationen ständig verändern. Und zum anderen ist pädagogisches Handeln in aller Regel nicht nur als erzieherisch geleitete Aktion wirksam, sondern durch Interaktionen modifiziert und geprägt.

Mit solchen komplexen Konstellationen gleichwohl sinnvoll umgehen zu können, kann durch Forschung gefördert werden, wenn sie verstehbar macht, welche Ideen bedeutsam sind, und wenn sie vorhersehen kann, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte Verhaltensweisen durch identifizierbare Faktoren bewirkt sein können. Das alles entlastet nicht von der pädagogischen Pflicht, die jeweilige Situation, die beteiligten Personen – insbesondere die eigene – und mögliche Wirkungen kritisch und verantwortungsbewusst zu analysieren und zugleich vorsichtig wie konsequent zu entscheiden und zu handeln. Hierüber zu reflektieren macht das Spezifische einer Forschung aus, die sich auf pädagogisches Handeln bezieht. In sprachlich-semanticischer Hinsicht kann man durchaus problematisieren, ob es überhaupt begrifflich sinnvoll ist, von *pädagogischer* Forschung bzw. von *pädagogischer* Hermeneutik oder *pädagogischer* Empirie zu reden. Im streng logischen Sinne gibt es natürlich keine Forschungsmethoden, die als solche pädagogisch wirken. Korrekter wäre die Rede von *Forschung in der Pädagogik*. Gleichwohl kann man mit dem Terminus pädagogische Forschung betonen, dass eine Forschung in diesem Feld sich der spezifischen Problematik pädagogischen Handelns bewusst sein soll und sich nicht auf sozialwissenschaftliche oder psychometrische Verfahren beschränken darf. Das schließt – um es noch einmal zu betonen – nicht aus, dass sich eine solche Reflexion im engeren Sinne auf methodisch streng wissenschaftliche Verfahren beziehen muss und sich den entsprechenden Gütekriterien stellen soll. In diesem Sinne ist die Erziehungswissenschaft als methodisch fundierte Grundlage und methodisch anspruchsvolles Kriterium pädagogischer Reflexion zu verstehen. Dies soll auch der Titel dieser Einführung zum Ausdruck bringen: Es geht nicht nur um Methoden in einem eher technischen Sinn, sondern auch um den intentionalen Rahmen, auf den sich die verschiedenen Methoden beziehen sollen. Methoden werden als Instrumente verstanden, deren Ergebnisse zu einer differenzierteren und vertiefenden Reflexion befähigen können. Dies soll mit dem Begriff *Konzept* deutlich werden: Methoden



haben eine dienende Funktion, sie sollen dazu beitragen, dass man pädagogische Prozesse ‚erfassen und begreifen‘ (lat. concipere = erfassen, in sich aufnehmen) kann.“(9f)

Und zur Gestalt des Textes formuliert der Verfasser vorab folgende Anmerkungen: „Diese Einführung ist nicht nur für zukünftige ForscherInnen (im engeren Sinne) gedacht, sondern auch und vor allem für Professionelle in pädagogischen Handlungsfeldern. Ich möchte die relevanten Konzepte und Verfahren der Forschung so verständlich (und lernbar) darstellen, dass deren Kenntnis zu eigenständiger und methodisch fundierter Reflexion pädagogischer Handlungsprozesse beitragen kann. Dabei ist eine Balance zu finden zwischen einer sozusagen positiven, werbenden Darstellung und eher negativ klingenden Hinweisen auf Grenzen und Probleme. Ich möchte einerseits die Chancen methodisch fundierter Analysen erlebbar machen, aber zugleich davor warnen, diesen Möglichkeiten zu sehr zu vertrauen und zu hohe Erwartungen zu hegen. Ein solches Changieren wird sicherlich dem einen oder anderen hier und da mal mehr zu der einen, mal mehr zu der anderen Seite hin falsch gewichtet erscheinen. Aber für einen forschenden Habitus scheint mir wichtig, einerseits mutig zu werden und doch skeptisch zu bleiben.

Das Spektrum solcher zunächst noch diffuser Erwartungen und kontroverser Botschaften zieht *didaktische Probleme* mit sich. Soll man in der Lehre auf diese oder auf die andere Sicht eingehen bzw. welcher soll man entgegenwirken? Den einen wird man glaubhaft machen müssen, dass doch etwas mehr herauskommt als das, was man ‚schon vorher wusste‘, den anderen wird man deutlich machen müssen, dass es mit der ‚Wahrheit‘ nicht so einfach ist, wie man es sich vielleicht wünschen möchte. Übertreibt man in der einen oder in der anderen Richtung, kann dies zu Irritationen führen, die einen konstruktiven Zugang zur ‚scientific community‘ behindern. In diesem Spektrum will die vorliegende Einführung sich weder auf der einen, noch auf der anderen Seite positionieren, sondern das ‚und‘ betonen: Es geht weder um eine radikale Kritik der Wissenschaft(en), noch um ein optimistisches Plädoyer für objektive Wahrheitsfindung. Vielmehr sollen Möglichkeiten und Grenzen dessen deutlich werden, was wissenschaftliche Kommunikation ausmacht. Einer pauschalen Abwehrhaltung soll ebenso entgegen gewirkt werden wie einer naiven Gläubigkeit an ‚das Objektive‘. In der Kontroverse zwischen Hermeneutik und Empirie sollen zwar durchaus die Besonderheiten deutlich werden, es soll aber jenseits ihrer Revier-Abgrenzungen sichtbar werden, dass es sich im Grunde um zwei Ausprägungen dessen handelt, was wissenschaftliche Kommunikation ausmacht bzw. ausmachen sollte: Transparenz der Methoden und Kommunizierbarkeit der Argumente. Ich will mich – nicht nur wegen des begrenzten Rahmens – auf das beschränken, was zur Einführung *unerlässlich* ist, aber auch *ausreichend* sein sollte. Wer diesen Text durchgearbeitet hat, sollte am Ende die meisten Forschungsberichte kritisch lesen, ihre Methoden nachvollziehen und die Ergebnisse beurteilen können. Einige Verfahren werden hier nicht ausdrücklich behandelt, aber die Grundprinzipien der Analyse und der wissenschaftlichen Argumentation sollen so weit erläutert werden, dass die Leserinnen und Leser wissen, worum es geht und wo sie sich ggf. genauer informieren können. Diese Einführung geht relativ ausführlich auf *Verfahren der statistischen Analyse* ein. Dies beruht zum einen auf meiner Wertschätzung empirisch-statistischer Verfahren, aber vor allem darauf, dass hermeneutische Verfahren in sehr viel geringerem Maße als Techniken ausgearbeitet sind und dargestellt werden können. Die Verfahrensregeln sind dort relativ einfach zu formulieren, die Schwierigkeiten und die Hauptarbeit entstehen erst in der spezifischen Auseinandersetzung

mit dem jeweiligen Material. Wer hermeneutisch verfasste Untersuchungen kritisch liest, setzt sich vor allem inhaltlich – und weniger methodisch – mit den Interpretationen bzw. den benutzten Quellen auseinander. Bei der Statistik bedarf es wesentlich umfangreicherer Kenntnisse darüber, wie die in den Untersuchungen referierten Kennwerte zustande kommen. Nur dann lässt sich deren Bedeutung sinnvoll einschätzen. Gleichwohl versuche ich, die Verfahren zur Analyse numerischer Daten so darzustellen, dass deren *Grundgedanken* nachvollziehbar sind. Zudem soll erkennbar werden, was solche Auswertungen zu einer pädagogisch relevanten Reflexion beitragen können. Mir selbst sind die grundlegenden Merkmale dieser Verfahren teilweise erst in wiederholten Anläufen in der akademischen Lehre transparent geworden. Ich versuche deshalb, dies ‚so einfach wie möglich‘ darzustellen, aber manchmal geht es eben doch nicht einfacher. Auf ausführlichere Beispiel-Rechnungen und vertiefende Problematisierungen muss ich hier aus Platzgründen verzichten.“(13f)

In den äußerst vielseitigen und komplizierten Begriff des Lernens, der jeden Prozess umfasst, der bei einem lebenden Organismus zu einer bleibenden Änderung seiner Fähigkeiten führt, welche aber nicht nur auf dem Vergessen oder dem biologischen Reife- oder Alterungsprozess beruht, führt die umfassende interdisziplinäre Studie **Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens** von Knud Illeris ein, die im Klinkhardt Verlag (ISBN 3-7815-1763-9) erschienen ist. Der fundierte Einblick in Lernprozesse und Lernformen in allen möglichen Facetten und Ausprägungen ist wie folgt aufgebaut: „Die Theorie oder das Rahmenverständnis des Lernens, das in dem vorliegenden Buch entwickelt werden soll, umfasst vier Teile. Der erste Teil befasst sich mit der Definition des Lernbegriffs und der Grundlage des Lernverständnisses, das sich aus der Kombination verschiedener Ansätze psychologischer, biologischer (u.a. gehirnephysiologischer) und gesellschaftswissenschaftlicher Provenienz ergibt. Diese Themen werden in Kapitel 1 und 2 behandelt. Im zweiten Teil geht es um die Art und Struktur des Lernens, also um das, was man gemeinhin unter ‚eigentlicher Lerntheorie‘ versteht. In Kapitel 3 wird ein Modell entworfen, das die beiden Prozesse des Lernvorgangs umfasst, nämlich die soziale Interaktion und die individuelle Aneignung. Hinzu treten drei Dimensionen: Inhalt, Antrieb und Interaktion. In Kapitel 4 wird eine Typologie entwickelt, die vier grundlegende Bereiche des Lernens umfasst. Danach werden ausgehend von den drei Dimensionen des Lernens in Kapitel 5, 6 und 7 zentrale Aspekte des Lernens erörtert. In Kapitel 8 werden abschließend die für das Lernen allgemein wichtigen Grundfaktoren behandelt. Der dritte Teil ist den wichtigsten Barrieren gegen das Lernen, die wir heute antreffen, gewidmet. Es geht also darum, was passiert, wenn ein beabsichtigter Lernprozess nicht stattfindet oder wenn der Prozess anders verläuft als erwartet. Diese Problematik wird in der Lerntheorie nur selten behandelt, aber im vorliegenden Buch für genauso wichtig gehalten wie die Diskussion der geglückten Lernprozesse. Dies macht den Inhalt von Kapitel 9 aus. Im vierten Teil schließlich werden verschiedene Aspekte und Bereiche behandelt, die zu den wichtigsten Bedingungen gehören, die den Verlauf, die Art und die Ergebnisse des Lernprozesses bestimmen. In Kapitel 10 gehen wir auf die verschiedenen Voraussetzungen der Lernenden ein, u.a. Veranlagung, Fähigkeiten, Intelligenz, Lerntypus, Geschlecht und soziale Herkunft. In Kapitel 11 beschäftigen wir uns mit den für das jeweilige Lernalter typischen Faktoren während der Kindheit, der Jugendzeit, des Erwachsenen- und des ‚reiferen‘ Erwachsenenalters. In Kapitel 12 betrachten wir den Lernprozess in Relation zu den wichtigsten verschiedenen

Lernsituationen in ihrer Praxis: Lernen im Alltag, in der Schule, Lernen im Arbeitsleben, Lernen via Internet und Lernen durch Hobby- und Freizeitaktivitäten. Kapitel 13 befasst sich mit dem Lernen in der Schule und in anderen Bildungsinstitutionen in einem weiteren, gesamtgesellschaftlichen Kontext. Und abschließend wollen wir in Kapitel 14 die Auffassung des Lernprozesses, die diesem Buch zugrunde liegt, noch einmal kurz zusammenfassen, um dann die vielen verschiedenen Ansätze und Autoren, die genannt worden sind, zu dem in Kapitel 3 vorgestellten Lernmodell in Beziehung zu setzen.“(14f)

Der Autor schließt sein Buch mit bedenkenswerten Perspektiven: „So wie die Strukturen der inneren psychischen Prozesse in der biologisch-genetisch entwickelten Grundlage verankert sind, sind die sozialen Prozesse in einem gesellschaftlich entwickelten Feld verankert. Individualität und Sozialität sind nicht zu trennen. Für unsere Gesellschaft – und für immer größere Teile der Weltbevölkerung – heißt das: Die Strukturen, die für die globalisierte, marktorientierte, spätkapitalistische Gesellschaft gelten, verfestigen die Dominanz des multinationalen Kapitals, der Hochtechnologie, des Wirtschaftsdenkens und der Machtpolitik. Dies führt zu ungeheuren Spannungen zwischen armen und reichen Ländern bzw. Bevölkerungsgruppen und zum völlig inakzeptablen Überverbrauch von Rohstoffen. Also geht es beim Lernen letzten Endes um Prozesse, die zwischen dem Menschen samt seiner biologisch-genetischen Ausstattung und den von ihm entwickelten gesellschaftlichen Strukturen vermitteln. Im Lernen entstehen die Erkenntnisse, Fähigkeiten, Gefühle, Motivationen und die Sozialität, die einen wesentlichen Teil der Voraussetzungen und des Rohmaterials der Gesellschaft ausmachen. Aber die gesellschaftlichen Verhältnisse entwickeln sich zu selbstständigen Strukturen, die den Charakter eines festen Rahmens annehmen, in dessen Grenzen sich eben diese Erkenntnisse, Fähigkeiten, Gefühle, Motivationen und Sozialität entfalten können. Das Lernen stellt aus diesem Blickwinkel ein zentrales, mithin ein vermittelndes Element in einer sehr aktuellen Problematik dar, das anzeigt, inwieweit menschliche Erkenntnisse, Fähigkeiten, Gefühle, Motivationen und Sozialität imstande sind, mit den gesellschaftlichen Strukturen mitzuhalten, die genau von diesen menschlichen Eigenschaften hervorgebracht worden sind. Hat die gesellschaftliche Entwicklung den Menschen die ihnen verbliebene Gestaltungsmacht bereits entwunden? Haben die Menschen ihre eigene Grundlage zerstört? Lernen ist in diesem Zusammenhang kein neutraler Prozess. Das stattfindende Lernen kann sowohl die menschlichen Kräfte als auch die blinden, gesellschaftlichen Entwicklungen stärken. Die gesellschaftlich institutionalisierten Lernaktivitäten sind daher nicht bloß wertneutrale technisch-ökonomische Angelegenheiten. Deshalb ist das Studium der Natur des Lernens und das Verständnis seiner Funktionsweise und Bedeutung nicht allein eine fachliche und unerhört komplizierte Angelegenheit, sondern auch ein Beitrag zu einer Entwicklung, die an einer zentralen und spezifisch menschlichen Perspektive festhält. Hieran gilt es in einer Welt, in der ökonomische und technologische Sichtweisen dabei sind, den Menschen zum Objekt seiner eigenen, fantastischen Schöpfungen zu machen, mit Nachdruck festzuhalten.“(258f)

Was Schule heute ist, was sie leistet und was ihr pädagogischer und gesellschaftlicher Auftrag sein sollte, stellt in grandioser Klarheit und Kompaktheit auf aktuellem Forschungsstand das jetzt auch als Studienausgabe im Schöningh Verlag UTB (ISBN 3-506-77035-6) veröffentlichte **Handbuch der Erziehungswissenschaft 3 Schule** dar, das von Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger und Wilhelm Wittenbruch herausgegeben wird. In ihrem Vorwort geben die Herausgebenden eine Be-

gründung und Gliederung ihres 740-seitigen Standardwerkes: „Dass mit diesem dritten Teilband des Handbuchs zur Erziehungswissenschaft ein weiterer Titel vorgelegt wird, der dem Thema *Schule* gewidmet ist, bedarf angesichts der jüngst erschienenen einschlägigen Werke einer Rechtfertigung. Die beiden Herausgeber und die Herausgeberin versuchen, mit den Beiträgen des Bandes einen Überblick über gegenwärtige Theoriediskussionen und Forschungsschwerpunkte zum Handlungsfeld Schule zu bieten. Zugleich soll der Band die Aussagekraft auch der traditionell vermittelten pädagogischen Begriffe erneut unter Beweis stellen. Es ist zu begrüßen, dass Forschungen und Reflexionen zu Schule und schulischem Unterricht heute sozialwissenschaftliche, organisationstheoretische und psychologische Erkenntnisse integrieren. Doch werden mit dieser Blickerweiterung gelegentlich die erzieherischen Zwecke schulischen Lehrens und Lernens vernachlässigt. Wenn die Herausgeber einen eigenen Anspruch formulieren dürfen, den sie mit diesem Handbuch verbinden, so ist er darauf gerichtet, mit der Wiedererinnerung an den Begriff der *Bildung* im Kontext des Forschungs- und Handlungsfeldes Schule einen Akzent zu setzen, der andere einschlägige Werke ergänzt. Die kritische Sichtung und Re-Interpretation relevanter Daten und Sachverhalte zielt darauf, ‚Innovationspotentiale‘ für das Handlungsfeld der Schule bereitzustellen.

– Der vorliegende Band bündelt Fragestellungen, die üblicherweise von der Schulpädagogik bearbeitet werden. Diese Disziplin der Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit der Deskription, Analyse und Kritik von Prozessen der Erziehung und des Unterrichts in der Institution Schule. Schulpädagogik hat sich als wissenschaftliche Disziplin formiert, als sich am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Auffassung durchzusetzen begann, dass die Gestaltung schulischer Bildung und die Professionalisierung der Lehrertätigkeit sowohl einer theoretischen Orientierung als auch empirisch gesicherter Erkenntnisse bedürfen. Seither macht das erfahrungswissenschaftliche und theoretische Wissen über die Organisation der Schule und das institutionalisierte Lehren und Lernen, das in der Schulpädagogik hervorgebracht und vermittelt wird, einen wichtigen Bestandteil der akademischen Lehrerbildung aus.

– Über diese Aufgabenbestimmung der Schulpädagogik herrscht weitgehend Konsens, auch wenn darüber hinaus Begriffe, Forschungsperspektiven, -ergebnisse und -methoden kontrovers diskutiert werden. Das Handbuch *Schule* spiegelt beides, Übereinstimmungen und Kontroversen, in der Gliederung, Gewichtung und Bearbeitung seiner Themen wider. Selbstverständlich sind andere Schwerpunkte und Aspektierungen möglich. Auch dass nicht alle relevanten Problembereiche aufgenommen und bearbeitet werden konnten, ist den Herausgebern bewusst. Gleichwohl ist die vorgenommene Entfaltung der schulpädagogischen Fragen und Problemstellungen nicht beliebig.

– Erzieherisches Handeln in der Schule wird als Unterstützung und Förderung des Kindes, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zur Bildung seiner individuellen Persönlichkeit verstanden. Diese Prämisse bestimmt die Konzentration auf die insgesamt drei gegenstandsbezogenen Schwerpunkte des Bandes: *Schule im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem und pädagogischem Auftrag*, *Didaktik als Ziel-, Prozess- und Handlungstheorie* und *Schule als Lebensraum*. Diese werden durch einen vierten Schwerpunkt ergänzt, indem auf die *Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin* im Gefüge der Erziehungswissenschaft reflektiert wird. Die vier thematischen Schwerpunkte sind jeweils in mehrere Kapitel untergliedert. Jedes dieser Kapitel wird durch einen ausführlichen strukturierenden Beitrag

eingeleitet. Kürzere Artikel zu einschlägigen Stichworten und für spezifische Problembereiche dienen der Explikation und Vertiefung.

– Den Ausgangspunkt markiert der Gedanke, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Institution Schule sich nicht nur pädagogisch begründen und rechtfertigen lassen müssen. Vielmehr macht sich in der pädagogischen Vermittlung kultureller Gehalte und in den vielfältigen organisatorischen Weisen der Vorbereitung auf kulturelle Teilhabe auch ein gesellschaftlicher Anspruch geltend, der eigener Begründungen und Begrenzungen bedarf. Die Trias von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichen Anforderungen und dem in beidem einbegriffenen Anspruch auf das Lehren und Lernen der ‚Kultur‘ produziert spezifische Konflikte und Widersprüchlichkeiten. Solche Spannungen werden durch die Expansion und Differenzierung des Bildungswesens seit dem 19. und 20. Jahrhundert verstärkt in den Blick gerückt. Das Handbuch möchte in seinem ersten Schwerpunkt die historische Genese des modernen Schulwesens in Deutschland ebenso erläutern wie eine Übersicht über die Vielfalt der gegenwärtigen allgemeinbildenden Schulformen und -typen und des beruflichen Bildungswesens geben. Grundlegende Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Bildung leiten den Schwerpunkt ein, welcher der *Schule im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichem und pädagogischem Auftrag* gewidmet ist.

– Dass der Unterricht über kulturell relevante Sachverhalte die zentrale Aufgabe der Schule darstellt, kennzeichnet den sich durchhaltenden Gedanken in dem Schwerpunkt *Didaktik als Ziel-, Prozess- und Handlungstheorie*. Diese Bestimmung des Unterrichts im Hinblick auf die kulturellen Vermittlungsleistungen der Schule ist ebenfalls eine weithin geteilte Auffassung in der Schulpädagogik, doch ist auch diese Auffassung nicht unstrittig. Eine Reihe von Beiträgen weist einen entsprechenden Begriff von Unterricht aus, indem die Unterrichtsaufgaben im Kontext des didaktischen Dreiecks von Lehren, Lernen und Sachen begründet werden. Weiterhin werden in diesem zweiten Schwerpunkt einige der hauptsächlichsten für die Planung, Realisierung und Analyse von Unterricht relevanten Aspekte entfaltet. Dazu gehören Fragen der Gestaltung des Lehrplans und seiner Kritik ebenso wie das komplexe Gebiet der Methodik. Der zugrundegelegte Begriff des Unterrichts erfordert ferner eine Differenzierung und Konkretisierung des Sachanspruchs hinsichtlich einzelner Unterrichtsfächer. Diese fachdidaktische Akzentuierung konnte aus Raumgründen allerdings nur ausschnitthaft gelingen.

– Schule wirkt auch über den Unterricht im engeren Sinn des didaktisch und methodisch strukturierten Lehrens und Lernens hinaus durch ihre spezifische Organisationsstruktur. So umfasst die Schule eine Vielzahl nicht unterrichtsbezogener Aktivitäten, die sie zu einer Stätte eigener Art der Begegnung von erwachsener und heranwachsender Generation machen. Soziales Lernen, ästhetische Erfahrungen und religiöse Bildung vollziehen sich *auch* im Kontext einer spezifischen Schulkultur. Die Weise, in der sich das Schulleben in den Schulen gestaltet, trägt zu ihrem jeweils besonderen Schulprofil bei. Für die Gestaltung des Lebensraums Schule sind die räumliche Umgebung, die Rhythmisierung von Zeiten des Unterrichts und des Spiels oder der Entspannung sowie der nicht über das Dritte der Sache vermittelten erzieherischen Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso wichtig wie die Verständigung über Regeln und gerechte Praktiken im sozialen Umgang. Der dritte Schwerpunkt des vorgelegten Bandes bündelt diese und ähnliche Aspekte unter dem Titel *Schule als Lebensraum*.

– Der letzte Schwerpunkt des Bandes ist der Reflexion auf diejenige erziehungswissenschaftliche Disziplin gewidmet, die die schulbezogenen Analysen und Forschungen vorwiegend initiiert und erörtert, die Schulpädagogik. Im Kontext dieser Reflexion ist auch die Diskussion des oft als problematisch begriffenen Theorie-Praxis-Verhältnisses angesiedelt, also der Frage, wie die Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem Reflexions- und Forschungswissen einerseits und der schulischen Praxis andererseits gelingen kann. Der Schwerpunkt *Schulpädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin* wendet den Blick zurück auf Leistungen und Grenzen schulpädagogischer Theorie und Forschung. Einige Beiträge des Handbuchs plädieren für den Dialog und die Kooperation der Schulpädagogik insbesondere mit der Allgemeinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft, andere verweisen auf die soziologischen und psychologischen Aspekte der Schulpädagogik. Es entspricht der Intention des Bandes, einen reduktionistischen Zugriff auf die Institution Schule und schulisches Lernen zu vermeiden.

– Die Fragestellungen des Handbuchs sind im Wesentlichen auf das deutsche Schulwesen konzentriert. Zugleich teilen die Herausgeber die Auffassung, dass von anderen Schulsystemen und erziehungswissenschaftlichen Erforschungen und Begründungen der Schule zu lernen ist. Deshalb werden die Genese und der gegenwärtige Zustand der deutschen Schule auch im internationalen Vergleich thematisiert. Zudem ist der Band von dem Gedanken geleitet, dass dieses Schulsystem – wie jedes andere – auf kulturell spezifische Weise entstanden ist, sich entwickelt und reformiert hat und dass eine kritische Bestandsaufnahme nicht umhin kann, zunächst diese besonderen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Dies geschieht in der Absicht, die Defizite des Schulwesens zu konstatieren, seine Möglichkeiten zu würdigen und es, auch im kritischen Vergleich, auf seine spezifische Reformierbarkeit und Entwicklungsfähigkeit hin zu prüfen.

– In der Bestimmung und Gewichtung der schulpädagogischen Fragestellungen und Forschungsfelder macht sich eine Pluralität der verschiedenen Ansätze und erziehungswissenschaftlichen Richtungen geltend, die in das Handbuch eingegangen sind. Auch das Methodenverständnis der einzelnen Autoren und Autorinnen divergiert, so dass sich stärker empirisch gestützte und stärker theoriegeschichtliche sowie auf hermeneutische Selbstverständigung gerichtete Darstellungsweisen finden. Diese Pluralität ist intendiert. Sie entspricht dem breiten Spektrum der Zugriffsweisen auf die schulpädagogischen Reflexions-, Forschungs- und Handlungsfelder, die in der Auswahl der Beiträge des Handbuchs und ihrer Gliederung zu berücksichtigen waren.

– Nicht intendiert ist demgegenüber eine wie auch immer geartete enzyklopädische Vollständigkeit der Darstellung.“(1ff)

Auf dem Hintergrund des Angebotes der Wahrnehmungs- und wertorientierten Schulentwicklung (WWSE) beschreibt Hans-Jürgen Veh in seinem im Verlag Duschl (ISBN 3-941425-01-9) erschienenen Buch **Betroffene zu Beteiligten machen. Schulentwicklungsmoderation als schulpastoraler Beitrag zu einer menschenfreundlichen Schule** den Zusammenhang von Schulentwicklungsmoderation und Schulpastoral. Der Autor leistet damit die theoretische Begründung für das Engagement der beiden Kirchen in der inneren Schulentwicklung und internen Evaluation. In seinen Schlussbemerkungen schreibt er: „Mit der Schulentwicklungsmoderation ist es wie mit den meisten schulpastoralen Angeboten: Sie ist eine Herausforderung,

weil sich Begegnungen mit Menschen ergeben, die kaum oder überhaupt nicht christlich sozialisiert sind, weil der eigene gelebte Glaube immer wieder in Frage gestellt und auch abgelehnt wird, weil auch immer wieder überprüft werden muss, ob die eigene Beteiligung im Auftrag der Kirche gerechtfertigt ist. Jedoch muss die Kirche ihren Beitrag zur Qualität der Schule bringen – auf dem Feld des Religionsunterrichtes genauso wie in der Schulpastoral. Ihre bildende Kraft erwächst aus der Reich-Gottes-Botschaft, die deutlich macht, dass Gott eine Beziehung zu uns Menschen hat.“(80)

## 9. Religion im Lebenszyklus

In der bewährten, von Jochen Arnold herausgegebenen Reihe „gemeinsam gottesdienst gestalten“ hat Hannegreth Grundmann im Lutherischen Verlagshaus Hannover (ISBN 3-7859-1013-9) das Buch **Mit den Kleinsten Gottesdienst feiern** veröffentlicht, das auf ihrem Projekt „Kindertheologie als Impuls für den Gemeindeaufbau“ beruht. Nach einem ausführlichen Einleitungsteil, in dem unter anderem auch Karl Ernst Nipkow und Friedhelm Kraft zu Wort kommen („Auf dem Weg zum Gottesdienst mit den Kleinsten“, 13-44), liegt der Schwerpunkt auf grundsätzlichen Fragen des gottesdienstlichen Ortes und seiner Vorbereitung samt 19 Gottesdienstentwürfen für das Kirchenjahr und einem Kinder-Bibelwochenende („Mit den Kleinsten Gottesdienst feiern“, 45-134), bevor die Begleitung der Eltern an Gesprächsabenden thematisiert wird („Vertiefung der Gottesdienste mit den Kleinsten“, 135-156).

An alle, die gerne mit Kindern gemeinsam den Fragen des Lebens nachspüren, wendet sich auch das im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0006-4) publizierte Buch **Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod** von Monika Sprech-Tomann und Doris Tropper. Die Autorinnen stellen zu Beginn die Fragen: Ab welchem Alter ist das Thema Verlust, Sterben, Trauer überhaupt ein ‚Thema‘? Wie lange sind Kinder ‚eigentlich noch zu klein dafür‘? Das empfehlenswerte Buch ist wie folgt aufgebaut: „Gleich zu Beginn bieten wir den LeserInnen die Möglichkeit an, den eigenen Gedanken zum Thema Tod nachzuspüren. Trauer und die in diesem Zusammenhang auftretenden Gefühle und Reaktionen werden dargestellt und sollen zu einem tieferen Verständnis des Trauergeschehens bei sich und anderen führen. Thema des zweiten Abschnittes sind die kindlichen Vorstellungen über das Sterben und den Tod. Dabei werden auch alterstypische Unterschiede dargestellt, und die Entstehung des Todeskonzeptes erläutert. Schließlich werden kindliche Ängste rund um Tod und Sterben beleuchtet. Im dritten Abschnitt geht es um die konkrete Begleitung von trauernden Kindern und Jugendlichen. Es werden Orientierungshilfen angeboten, kreative Möglichkeiten der Trauerarbeit angesprochen und Hilfen für ein gutes Gespräch dargestellt. Im vierten und letzten Abschnitt des Buches wird der Aspekt der Begleitung um die Dimension der ‚vorbereitenden‘ Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erweitert. Es geht hierbei um Möglichkeiten, zu einem tieferen Lebens-Verständnis zu kommen. Der Jahreskreislauf, Feste, Rituale, aber auch der Umgang mit der Wahrheit im Zusammenhang mit Fragen rund um Sterben, Tod und Trauer werden behandelt. Die vier Kapitel sind so aufgebaut, dass sie sowohl eine theoretische Hintergrundinformation geben als auch praktische Anregungen für die Begegnung mit Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus sollen Impulse für eine persönliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themenschwerpunkten eine Chance zur Vertiefung persönlicher Zugänge bieten. Fallbeispiele, ausgesuchte

literarische Texte sowie meditatives Bildmaterial runden jedes Kapitel ab und unterstreichen den ganzheitlichen Ansatz dieses Buches.“(11)

Die innovative und beispielgebende Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Forschung und religions- oder gemeindepädagogischer Praxis, einschließlich der Kirchenleitungen, bringt in Nachfolge der ersten bundesweiten empirischen Untersuchung zur Konfirmandenarbeit auch der neue Band **Konfirmandenarbeit gestalten. Perspektiven und Impulse für die Praxis aus der Bundesweiten Studie zur Konfirmandenarbeit in Deutschland** zum Ausdruck, der von Thomas Böhme-Lischewski, Volker Eisenbast, Carsten Haeske, Wolfgang Ilg und Friedrich Schweitzer im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08090-1) herausgegeben worden ist. In ihrer Einleitung erklären die Herausgebenden: „Zustande gekommen ist auf diese Weise ein Band für die Praxis, dem zugleich schon zahlreiche Erfahrungen aus der Praxis zugrunde liegen. Daran ist abzulesen, dass wir ein deduktives Vorgehen ‚von der Theorie zur Praxis‘ nicht für sinnvoll halten, zumal empirische Befunde nicht einfach normativ ausgemünzt werden dürfen. Jede Auskunft über den Ist-Stand muss sorgfältig vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenbedingungen interpretiert und bewertet werden, auch unter normativ-theologischen und pädagogischen Aspekten, ehe sich daraus Perspektiven oder Konsequenzen für die Praxis ergeben. Zudem fallen solche Konsequenzen keinesfalls immer eindeutig aus. Auch wenn die Daten an vielen Stellen klare Fragen aufwerfen, bleiben die Antworten notwendig umstritten. [...] Der Aufbau des Bandes entspricht in der Abfolge der Teile und Kapitel einer Absicht, die sich aus der Sicht der Herausgeber folgendermaßen beschreiben lässt: Am Anfang stehen die Akteure der Konfirmandenarbeit: Konfirmandinnen und Konfirmanden; Teamer; PfarrerInnen und Pfarrer; Eltern / Familie. Es folgen ausgewählte Handlungsfelder der Konfirmandenarbeit: Kooperation von Jugend- und Konfirmandenarbeit; Gottesdienst; Konfirmation. Beiträge zur Didaktik der Konfirmandenarbeit schließen sich an: Heterogenität und Differenzierung; Partizipation; Inhalte und Themen; Methoden; Kontakt der Kulturen: Das Handy; Theologie mit Jugendlichen. In vier Beiträgen werden Organisation, Strukturen und Rahmenbedingungen beleuchtet: Organisationsformen; Konfi-Camps; KU 3/8; Konfirmandenarbeit und Schule. Vier vertiefende Beiträge schließen diesen Band ab: Aus- und Fortbildung; Konfirmandenarbeit in Ostdeutschland; Impulse aus der internationalen Studie; Rückblick und Ausblick auf weitere Reformaufgaben.“(10f) Hilfreiche Erläuterungen der wichtigsten Hintergrundinformationen zur bundesweiten Studie und zum Verständnis der Darstellung enthält der vorangestellte „Überblick über die Bundesweite Studie“ von Wolfgang Ilg (13-17).

Um das „Theologisieren mit Erwachsenen“ geht es in dem von Axel Wiemer im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70203-1) veröffentlichten Buch **Gott ist kein Pinguin. Theologie in religionspädagogischer Perspektive**, das exemplarische theologische Fragen im Kontext religionspädagogischer Fragestellungen entwickelt. Es ist nach einer Einführung in den „Sprachkurs“ des Autors („Theologie als Sprache“, 13-22) in drei Abschnitte gegliedert: I. Theologie und Religionspädagogik studieren – aber wie? (1. Nimm dich selbst ernst! 2. Nimm Gott ernst! 3. Nimm Kinder und Jugendliche ernst!); II. „Gott ist kein Pinguin.“ Exemplarische theologische Überlegungen angeregt durch das Kinderhörspiel „An der Arche um Acht“ von Ulrich Hub (2006) (1. Gott erkennen? 2. Moralisches und ethisches Urteil 3. Schuld und Sühne 4. Die Theodizeefrage 5. Gottesvorstellungen) und III. Was ist Wahrheit? Zur Frage



nach den Kerneinsichten bzw. Grenzen christlicher Theologie (1. Wort und Glaube 2. Beten und Tun des Gerechten 3. Wahrheit und Pluralismus). In seinen abschließend öffnenden Überlegungen appelliert der Verfasser zu Recht an die Lesenden: „Nicht einem Sagen, einem Nachplappern empfohlener Richtigkeiten, sollten Sie sich verpflichten. Genauso wenig aber kann Ignoranz ein guter Ratgeber sein. Eine lebendige Sprache können Sie nicht lernen, ohne sie zu sprechen. Das gilt auch für die Sprache der Theologie und das gilt auch für Ihren Dialekt. Betonen wir am Ende nochmals, dass es uns nicht genügen darf, den je eigenen Dialekt zu pflegen. Im Selbstgespräch nämlich stirbt die Sprache, nur gesprochen und das heißt: nur im Gespräch wird sie leben. Öffnen Sie sich einem lebenslangen Gespräch mit der Bibel, mit der theologischen Tradition und miteinander, mit Kindern und Jugendlichen. Wenn Sie aus diesem Buch mitnehmen, dass das alles miteinander zu tun hat und dass darum die Beschäftigung mit der Systematischen Theologie nicht zuletzt für religionspädagogische Aufgaben wichtig und hilfreich ist, hätte es seinen Zweck erfüllt.“(187)

Theologie für, mit und von Erwachsenen erschließen möchten auch die beiden nachfolgend angezeigten Neuerscheinungen: Zum einen das von der EKD-Projektstelle „Erwachsen glauben“ im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-05931-0) als Ringordner herausgegebene instruktive **Handbuch Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote an Lernorten der Kirche. Grundlagen – Kontexte – Praxis**, das in fünf Kapitel gegliedert ist: A Einleitung (Kurse zum Glauben. Bald in ihrer Nähe; Das Werbekonzept), B Schlaglichter zur Verständigung zwischen Bildung und Mission (Kurse zum Glauben – zum geschichtlichen Hintergrund; Glaubenskurse als missionarisches Bildungsangebot; Erwachsenenbildung und ERWACHSEN GLAUBEN – Zum Verhältnis von kirchlicher Erwachsenenbildung und missionarischem Handeln; Kurse zum Glauben – Thesen), C Grundlagen für die Praxis (u.a. Was sind Kurse für den Glauben und an wen richten sie sich?; Zur Lernkultur; Wie Erwachsene lernen – zur Didaktik; Spiritualität lernen; Inszenierung einer Antwort), D Kurse zum Glauben für verschiedene Sinus-Milieus<sup>®</sup> (u.a. Bedeutung der Milieuforschung für die Arbeit mit Kursen), E Modell-Beschreibungen (u.a. Welcher Kurs passt?; Der ALPHA-KURS – Dem Sinn des Lebens auf der Spur; EMMAUS – Auf dem Weg des Glaubens). Mit Hilfe des Handbuchs und der Website [www.kurse-zum-glauben.org](http://www.kurse-zum-glauben.org) soll eine permanente Struktur entstehen, die auch in den kommenden Jahren helfen soll, die Ziele des Reformprojektes ERWACHSEN GLAUBEN im Rahmen des EKD-Reformprozesses weiter zu verfolgen. Der Ratsvorsitzende der EKD schreibt in seinem Geleitwort: „Kurse zum Glauben sind wertvoll für eine Kirche, die sich als lernende Gemeinschaft versteht. Sie helfen, vitale und gastfreundliche Gemeinden zu entwickeln.“(3) Zweifellos ist dieses Handbuch ein mutiges Zeichen im Glaubenskurs-Diskurs und in der Diskussion um die Verständigung zwischen den oft als konträr empfundenen Ansätzen Mission und Bildung!

Eine überzeugende Konkretion aus katholischer Sicht liegt mit dem vom Katholischen Bibelwerk Stuttgart (ISBN 3-940743-78-7) herausgegebenen Kurs **Bibel für Fragende. Siebenteiliges Seminar zu zentralen Glaubensfragen** vor, der sich an Menschen wendet, die gern Fragen stellen und sich neu mit ‚Gott und der Welt‘ auseinandersetzen sollen sowie an Menschen, die Interesse an der Bibel haben und ihr, vielleicht nach früheren Frustrationen, noch einmal eine Chance geben wollen und die nach neuen Zugängen suchen. Die Seminareinheiten gliedern sich in sieben Tei-

le: 1. Die Schöpfung: Unsere Welt – verschieden betrachtet und gedeutet 2. Wunder: Des Glaubens liebstes Kind? 3. Ein Gott der Rache und Gewalt? Auseinandersetzung mit einem gewalttätigen Gottesbild 4. Gott und das Leid: Wie kann der gute Gott so viel Leid zulassen? 5. Das Ärgernis des Kreuzes: Das Kreuz Jesu – ein Heilszeichen 6. Die Auferstehung Jesu: Grund christlichen Glaubens 7. Tod – und was dann? Zu jeder Einheit gibt es einen methodisch-didaktisch ausgeführten Ablaufplan, ein Teilnehmerblatt mit Fragen, Texten, Thesen und Bildern zum Thema sowie eine Powerpoint-Präsentation zur Unterstützung der einzelnen Phasen des Ablaufs.

Aspekte der Frauenfrömmigkeit im gesellschaftlichen und kulturhistorischen Wandel aufzuzeigen ist das Ziel des im Peter Lang Verlag (ISBN 3-631-58776-8) von Christa Bertelsmeier-Kierst herausgegebenen interessanten Tagungsbandes **Zwischen Vernunft und Gefühl. Weibliche Religiosität von der Antike bis heute**. Im interdisziplinären Dialog enthält er Beiträge zu den vielfältigen Entwicklungsformen weiblicher Religiosität: „Für das Altertum lenkt zunächst Rainer Kessler den Blick auf Frauen in jüdischen Schriften aus persischer und hellenistischer Zeit. Angela Standhartinger beschäftigt sich anschließend mit dem Bild der Witwe im antiken Judentum und Frühchristentum. Der Frauenfrömmigkeit im Mittelalter sind fünf Beiträge gewidmet. Erich Poppe untersucht zunächst am Beispiel Brigits von Kildaere Darstellungen weiblicher Religiosität im frühmittelalterlichen Irland. Stephanie Haarländer und Christa Bertelsmeier-Kierst reflektieren die Bedingungen für Frauen im Zuge der Kirchenreform im 12. Jahrhundert. Haarländer beschreibt die Bemühungen Heloïses, der Weggefährtin Abaelards, um eine Regel für ihren Konvent Le Paraclet. Anschließend untersucht Bertelsmeier-Kierst am Beispiel von Handschriften und Bildzeugnissen dreier niedersächsischer Frauenklöster des 12./13. Jahrhunderts das neue Selbstverständnis der Konventualinnen nach der monastischen Reform. Monika Renner geht in ihrem Beitrag den Möglichkeiten und Grenzen weiblicher Heiligkeit im hagiographischen Schrifttum des Mittelalters nach. Anhand der Bildmedien des ausgehenden Mittelalters analysiert Sarah Khan weibliche und männliche Keuschheitsmodelle im Kontext der Verwendung bildsyntaktischer Blumenzeichen. Die frühe Neuzeit ist durch zwei Beiträge vertreten. Am Beispiel Juanas de Austria untersucht Ulrich Winter Aspekte der Frauenfrömmigkeit in der spanischen Hofkultur des 16. Jahrhunderts, während Astrid von Schlachta der Spiritualität von Mystikerinnen im protestantischen Pietismus und katholischen Quietismus des 17. Jahrhunderts nachgeht und die Kritik an ihnen in beiden konfessionellen Lagern beschreibt. Ruth Albrecht betrachtet im Anschluss daran Modelle weiblicher Frömmigkeit im Protestantismus des 19. Jahrhunderts. Mit einer zeitgenössischen Betrachtung Elisabeth Rohrs zu Frauen im lateinamerikanischen Fundamentalismus unserer Tage schließt der Band.“(Vf.)

Eine zeitgenössische Konkretion sehr persönlicher weiblicher Religiosität bietet Ina Praetorius in ihrem im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08126-7) erschienenen Buch **Ich glaube an Gott und so weiter ... Eine Auslegung des christlichen Glaubensbekenntnisses**. Sie schreibt in ihrem Vorwort: „Warum ausgerechnet das Apostolische Glaubensbekenntnis mit mir ins Gespräch kommen wollte, weiß ich nicht. Eines Tages stand es da und wollte ausgelegt werden, nicht von mir als Wissenschaftlerin oder Feministin, auch nicht von mir als weißer Mittelschichteuropäerin oder Politaktivistin, sondern von mir als mir. Natürlich ist, was dabei herausgekommen ist, keine richtige Theologie. Aber vielleicht ist es die Theologie der Zukunft,

dass wir in den alten Texten keine ewiggültigen Richtigkeiten mehr suchen, sondern vergängliche Wahrheit, die uns durch die weite Welt begleitet. Die Bibeltexte in diesem Buch sind fast alle der ‚Bibel in gerechter Sprache‘ entnommen. Sie hat mich, mit all ihren Kanten und Unvollkommenheiten, ermutigt, dieses Buch zu schreiben, von dem ich mir wünsche, dass es andere dazu inspiriert, die Texte der Tradition auf ihre je eigene Art neu zu lieben.“(9)

Zu einer faszinierenden Reise in die Welt des Protestantismus lädt das im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08097-0) veröffentlichte Buch **500 Jahre Protestantismus. Eine Reise von den Anfängen bis in die Gegenwart** von Katharina Kunter ein. Der kenntnisvolle, reich gebildete und mit zahlreichen Karten und Infokästen zu wichtigen evangelischen Persönlichkeiten und Ereignissen ausgestattete Überblick über fünf Jahrhunderte ist klar in sechs Teile gegliedert: I Europa, die alte Kirche und die neuen Ideen, II Aufbruch, Widerspruch und Umbruch: Die Reformation in Deutschland, III Vielfältig, radikal und alternativ: Die Reformationen in Europa, IV Der Protestantismus gewinnt Profil: Das 17. und 18. Jahrhundert, V An der Seite der Macht – an der Seite der Machtlosen: Das 19. Jahrhundert, VI Protestantismus in einer Welt der Möglichkeiten: Das 20. Jahrhundert. Zutreffend schreibt die Verfasserin in ihrem Vorwort: „Es ist keine versunkene und keine verstaubte Welt, wie es vielleicht im ersten Moment erscheinen mag, sondern eine, die viel mit unserer heutigen Art zu denken und zu handeln zu tun hat. ‚Du bist protestantischer, als du denkst‘, heißt beispielsweise das Motto einer Öffentlichkeitskampagne des niederländischen Protestantismus. Damit ist gemeint, dass der Protestantismus nicht nur eine Sache des persönlichen Glaubens ist, sondern auch unsere Wertvorstellungen, unsere Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen sowie unsere Kultur mitgeprägt hat. Es ist also kein Zufall, dass Länder wie die Niederlande, Schweden, Norwegen, Dänemark oder die Schweiz und Kanada zu den ‚globalen Samaritern‘ gehören, in denen sich mehr Menschen als andernorts ehrenamtlich für die Einhaltung der Menschenrechte engagieren und in denen die höchsten Beiträge an Menschenrechtsorganisationen gezahlt werden. Wer die Welt von heute begreifen will – und das gilt besonders für Europa und Nordamerika –, muss sich ihrem inneren Kompass nähern. Unsere Reise beginnt daher mit der Reformation in Deutschland und in Europa. Sie verfolgt, wie sich die von Martin Luther angestoßene Bewegung an verschiedenen Knotenpunkten der Geschichte zu einer weltweit verbreiteten christlichen Konfession entwickelte. Ihr besonderes Merkmal ist die Vielfalt. Denn der Protestantismus ist mehr als nur die Institution der evangelischen Kirche in den verschiedenen Ländern oder ihre leitenden Bischöfe. Er umfasst neben dem Luthertum, dem Calvinismus oder Teilen des Anglikanismus auch Gruppen und Bewegungen, die sich abseits des traditionellen reformatorischen Bekenntnisses entwickelt haben – gegenwärtig sind dies etwa 30000 Gemeinschaften. Und obwohl sie alle die Bibel als einzige religiöse Autorität akzeptieren, gibt es beinahe genauso viele Auslegungen wie Richtungen oder sogar Einzelpersonen. Eine solche Entwicklung hatte der Mönch Martin Luther im 16. Jahrhundert natürlich nicht vorhersehen können. Doch enthielt seine innere Suche nach Gottes Gnade und Erlösung bereits jenen Funken an Individualität, der im Verlauf der Geschichte zu einem weiteren Wesensmerkmal des Protestantismus werden sollte. Denn als Luther vor dem Kaiser und den Fürsten auf dem Reichstag in Worms 1521 ablehnte, seine Thesen zu widerrufen, nahm er als einer der ersten die Freiheit des Einzelnen, der sich nur vor Gott alleine verantwortlich weiß, in Anspruch. Man möge ihn durch die Heilige Schrift und vernünftige Argumente überzeugen, aber nicht

durch Päpste und Konzilien, denn diese können irren und hätten sich oft genug selbst widersprochen, begründete Luther seine Entscheidung. Die neue, direkte Beziehung des Menschen zu Gott, die allein durch die Bibel gestiftet wurde und keine Vermittlung mehr durch Priester oder Reliquien brauchte, bildete seitdem das geistliche und geistige Fundament des Protestantismus. Jeder und jede Gläubige war nun sein bzw. ihr eigener Priester vor Gott und musste für sich selbst vor Gott eintreten.

Die Freiheit von der allmächtig erscheinenden Institution Kirche, von Dogmen und vom Druck der Umgebung ermutigte so zu eigenem Denken und zu eigenverantwortlichem Handeln. Das ließ im Verlauf der vergangenen 500 Jahre bei Protestanten und Protestantinnen ein besonderes, individuelles Verantwortungsgefühl gegenüber Gott, der Welt und sich selbst entstehen. Häufig führte dieses zu konkretem gesellschaftlichem und politischem Engagement. In seiner berühmten Rede 1967 vor dem Lincoln-Denkmal in Washington drückte Martin Luther King diese protestantische Verantwortung mit den Worten aus: ‚Now is the time to make justice a reality for all of God’s children‘ (Jetzt ist die Zeit, um Gerechtigkeit zu einer Realität für alle Kinder Gottes werden zu lassen). Freilich bestand diese Beziehung immer in beide Richtungen: vorwärts und rückwärts, in die Moderne und in die Antimoderne, in den Frieden ebenso wie in den Krieg. Darin glich der Protestantismus den anderen Religionen und Konfessionen. Luthers Einsicht, dass der Mensch immer zugleich Sünder wie auch von Gott Gerechtfertigter ist, erlaubt allerdings ausdrücklich einen kritischen Blick zurück in die eigene Vergangenheit und ermutigt zum Neuaufbruch. Die von Luther propagierte Selbstverantwortung konnte jedoch ebenso zu einer Last werden. Denn wer seine Entscheidung nicht mehr von einer übergeordneten kirchlichen Instanz abhängig machen konnte, war schneller versucht, auf eine neue weltliche Autorität zu setzen: den Staat, eine Ideologie, die Nation oder die Gesellschaft. Die starke Orientierung an der Welt wiederum barg die Gefahr, dass der Protestantismus selbst zu einer rein weltlichen Sache wurde. So mag der Protestantismus manchmal sehr als vom Zeitgeist getrieben erscheinen. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Protestantismus im Laufe seiner 500-jährigen Geschichte Gegenreden und Abspaltungen, Proteste und Kontroversen aushalten konnte. Häufig wurde dadurch sogar etwas Neues geschaffen und konnten Menschen für den Glauben an Gott gewonnen werden – bis hin ins 21. Jahrhundert, in dem sich der Thesenanschlag Luthers zum 500. Mal jährt.“(7)

Wie dieses Jubiläum begangen werden könnte, dazu enthält möglicherweise der von Harald Schwillus im Logos Verlag Berlin (ISBN 3-8325-2624-5) herausgegebene Tagungsband **Religion ausstellen. Interdisziplinäre Perspektiven zu (Re-) Präsentation und Kommunikation christlicher Inhalte und Objekte im Kontext Museum und Ausstellung** interessante Impulse aus katholischer Sicht. In der Einführung schreibt der Herausgeber: „Religion im Allgemeinen und Christentum und Kirche im Besonderen besitzen über den religiösen bzw. kirchlichen Binnenraum hinaus vielfältige Bezüge zur kulturellen Öffentlichkeit und ihren Kommunikationsräumen. Neben den Medien sind dies in hohem Maße auch Museen, Sammlungen und Ausstellungen, die sich religiösen Themen widmen oder Objekte religiöser Provenienz zeigen. Zwar werden diese Kommunikationsorte vorzugsweise von Angehörigen bildungsaffiner Milieus besucht, doch bieten sie darüber hinaus im Zusammenhang schulischen Lernens und auch im Bereich touristischer Erschließung und Events auch Chancen und Möglichkeiten der Kommunikation mit anderen Milieus. Der Eröffnungsvortrag von Harald Schwillus umreißt die Aufgaben der Theologie als einer wichtigen Be-

zugswissenschaft beim Umgang mit Religion – in besonderer Weise christlicher – bei deren Darstellung und Kommunikation im kulturellen Bereich. Er weist darauf hin, dass eine religionspädagogisch akzentuierte Theologie sich dabei als wichtige Dialogpartnerin erweist, die so die spezifische Weise einer religiösen Weltsicht aus authentischer Perspektive heraus in den öffentlichen Diskurs einbringt. Ermöglicht wird dies durch ein transdisziplinäres Vorgehen und das Ernstnehmen und Stärken von differenten Zugängen zur Wahrheitsfrage. Ein solchermaßen dialogisch orientierter Ansatz ist einerseits wissenschaftlich fundiert und andererseits kulturell kommunikationsfähig.

Guido Meyer und Florian Klingele nehmen in ihren Beiträgen eine theologisch-religionspädagogische bzw. eine philosophische Grundlegung vor und untersuchen, was mit Religion und religiösen Objekten geschieht, wenn sie in neue Kontexte gestellt werden. Dabei weist Guido Meyer darauf hin, dass das katholische Christentum und die Kirche vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil keiner Beschreibung des eigenen gesellschaftlichen Kontextes bedurfte, um seine Existenz und die Legitimität seiner Botschaft zu rechtfertigen. Die Institution Kirche besaß selbst genügend Autorität, um ihre Botschaft glaubwürdig zu vermitteln. Unter heutigen Bedingungen reicht für ihre Vermittlungsprozesse eine einfache Kontextualisierung des religiös-kirchlichen Diskurses nicht mehr aus. Es ist daher nötig, einen Ort zu beschreiben, von dem aus solche Vermittlungsprozesse ihren Ausgang nehmen können. Ein solcher Ort ist das Museum, das einen einzigartigen Raum für Kultur und Vermittlungsprozesse bildet. Zudem kann sich das Museum im Rahmen einer Gesellschaft, die an aufwendige Inszenierungen und die mediale Aufbereitung von Inhalten gewöhnt ist, nicht mehr darauf beschränken, religiöse Objekte einfach auszustellen.

Es hat vielmehr die Aufgabe, sich den menschlichen und religiösen Erfahrungen anzunähern, die der ‚Grund‘ der ausgestellten Objekte sind, und diese zu erschließen. Daher ist die Religionspädagogik aufgerufen, nach neuen Verbündeten und nach neuen Vermittlungsorten Ausschau zu halten. Es stellt sich daher die Frage: Kann das Museum als Ort der Vermittlung nicht nur von religiösen Artefakten sondern auch von religiösen Ideen fungieren? In einer von Medien umstellten Erlebnisgesellschaft vermögen Museen es, einen eigenständigen Beitrag zur Erinnerungs- und Kulturarbeit zu leisten. Nicht zuletzt in diesem Anliegen treffen sich museums- und religionspädagogische Fragestellungen. Florian Klingele untersucht aus philosophischer Perspektive, wie in den Kontexten der Kunst und des Kultes Bilder mit ihren jeweiligen Bedeutungen verstanden und benutzt werden. Dabei zeigt er, dass Bilder im Allgemeinen aufgrund ihres materialen Bestandes dem Betrachter als zwingend bedeutungsvoll erscheinen und für das Gezeigte Evidenz einfordern. Ebenso sind sie aber auch in den jeweils zugeschriebenen Bedeutungen und Relationen zum Urbild hin offen. Erst diese Spannung zwischen Offenheit und Evidenz ermöglicht die Benutzung in den beiden Kontexten und den Transfer zwischen den beiden. Dabei ist der Aspekt der Offenheit in der Kunst wichtiger und der Aspekt der Evidenz im Kult von höherer Bedeutung. Religion und Kunst begegnen sich in den Exponaten staatlicher und kirchlicher Museen ebenso wie bei Ausstellungen über Personen der Kirchengeschichte. Jürgen Lenssen erläutert das Spannungsfeld zwischen Harmlosigkeit und Konfrontation, indem er den Auftrag eines kirchlichen Museums untersucht. Er weist darauf hin, dass kirchliche Museen heute nur dann dem kulturellen Abseits enttrinnen können, wenn sie zu einer neuen Identität finden und sich den Welt-, Lebens- und Gottessichten der zumeist kirchenfernen Menschen unserer Zeit stellen. Dies gelingt dann, wenn sie dem Ringen um die Grundfragen des Menschen Beach-

tung schenken und freien Raum für die Auseinandersetzung mit diesen Fragen gewähren: Wer bin ich, woraus lebe ich und worauf zu? So konfrontiert das kirchliche Museum sowohl die Kirche als auch die Menschen jeweils mit sich selbst. Dazu ist es aber nötig, in die Präsentation auch und gerade Werke der autonomen und zeitgenössischen Kunst einzubeziehen.“(7f)

## 10. Einführung in die Homiletik

Dass die Aneignung homiletischer Kenntnisse und Fertigkeiten keineswegs nur der kritischen Distanz gegenüber einem schwierigen und anspruchsvollen Dienst dient, sondern vor allem ein bereicherndes Unterfangen mit Privilegcharakter ist, davon ist Wilfried Engemann fest überzeugt. Im Vorwort zur zweiten, vollständig überarbeiteten und erweiterten, im Verlag A. Francke UTB (ISBN 3-8252-2128-7) erschienenen Auflage seines bewährten Standardwerkes **Einführung in die Homiletik** stellt er zum Beweis die Fragen: In welchem Beruf wird man schon regelmäßig einmal in der Woche dazu veranlasst, sich mit dem Leben auseinanderzusetzen, nach Perspektiven zu suchen, sich mit den Lebens- und Glaubenserfahrungen anderer zu befassen und die Koordinaten des eigenen Lebens aus Glauben hier und heute zu erkunden? Der Autor stellt mit klaren Worten sein Konzept vor: „Das vorliegende Buch bietet eine systematische Gesamtdarstellung aller wichtigen homiletischen Diskurse und unternimmt den Versuch, sie zuzuspitzen und weiterzuführen. Es ist kein Widerspruch zur notwendigen Aktualität eines Studienbuches, wenn bewährte Argumente, Modelle und Begriffe einer früheren Auflage übernommen und weiter vertieft werden. So auch in diesem Fall: Bestimmte homiletische Anschauungen und Herangehensweisen, Methoden und Perspektiven begegnen in dieser Auflage wieder, vor allem im Zusammenhang der kommunikationswissenschaftlichen Beschreibung und Gliederung des homiletischen Prozesses. Die in den letzten Jahren erfolgte Rezeption der hierfür entwickelten Modelle hat mich darin bestätigt, diesen Zugang beizubehalten. Gleichwohl sind die entsprechenden Kapitel unter Berücksichtigung sowohl neuester als auch weniger bekannter, älterer Literatur durchgängig neu bearbeitet worden, um auf diese Weise eine Art homiletische Spurensicherung vorzunehmen. Ein besonderes Anliegen dieses Buches ist es, von einer *kohärenten Betrachtung aller Elemente des Predigtprozesses* auszugehen, statt z.B. chronologisch den in der Geschichte der Predigtlehre anzutreffenden Einzelfragen zu folgen oder die klassischen Themen der Homiletik je für sich abzuhandeln. Dementsprechend liegt dieser Einleitung eine homiletische Gesamtkonzeption zu Grunde, in der das Predigtgeschehen als Kommunikationsprozess *zu den ihm eigenen Bedingungen* beschrieben wird und entsprechende Kriterien seiner Gestaltung entwickelt werden. Zu den elementaren Bedingungen der Predigt als einer Rede von Mensch zu Mensch gehören zunächst die Gegebenheiten von Verstehen und Verständigung. Sofern es sich dabei zugleich um eine religiöse Rede in der Tradition des Christentums sowie im Kontext von Kirche und Gemeinde handelt, ist außerdem zu fragen, wie jene Bedingungen theologisch gedacht werden können und welche Konsequenzen sie für die Predigt als eine Form der religiösen Praxis des Christentums haben. Diese Anliegen werden in den drei Hauptteilen dieses Buches in verschiedener Weise aufgenommen: Ausgangs- und Mittelpunkt ist die systematische Erschließung des Predigtgeschehens als eines komplexen Verstehens- und Verständigungsprozesses mit spezifischen Elementen, Phasen und Situationen (Teil 1). Die Plausibilität einer solchen Theorie steht und fällt mit der Kohärenz und Konvergenz der Argumente, auf die sich die homiletische Erör-

terung der einzelnen Aspekte dieses Prozesses bezieht. Zu diesen Aspekten gehören insbesondere die biblische Tradition, der Prediger als Subjekt, die Sprache der Predigt, ihre Konzeption und Struktur, die Lebenswirklichkeit potentieller Predigthörer und der liturgische Zusammenhang mit dem Ganzen des Gottesdienstes. Die Gliederung des komplexen Predigtgeschehens in eine Phase der Überlieferung, der Vorbereitung, der Versprachlichung und der Realisierung bzw. Rezeption ist mit der Beschreibung von Schlüsselsituationen verbunden, in denen sich bestimmte Abläufe menschlichen Verstehens und Kommunizierens wiederholen. Was sonst oft unter verschiedenen ‚Ansätzen der Homiletik‘ verhandelt wird (textorientiert, subjektorientiert, hörererorientiert usw.), erscheint in diesem Buch gleichsam als wandernder Fokus zur Betrachtung des Kommunikationsgeschehens Predigt unter sich von Fall zu Fall ändernden Perspektiven.

*Conditio sine qua non* für eine professionelle Annäherung an die Homiletik ist jedoch ein hinreichendes Verständnis der Herausforderungen und Probleme, vor denen die Predigt steht. Daher liegt dieser Einführung eine zweifache Problemorientierung zugrunde: Zum einen werden alle Kapitel, die sich mit den methodischen und theologischen Grundlagen der Predigt befassen, mit empirischen Beobachtungen und darauf bezogenen Analysen homiletischer Missverständnisse und Probleme der Predigt eröffnet. Zum anderen wird der Vertiefung eines jeden Fokus des Predigtprozesses eine Kurzdarstellung seiner homiletischen Problemgeschichte vorangestellt. Als dritter und vierter Schritt folgen in jedem Kapitel eine Vertiefung der angesprochenen Fragen im aktuellen Diskurs der Homiletik sowie der Versuch, aus der jeweils vorgestellten homiletischen Perspektive Kriterien für die Predigt zu gewinnen. Die in Teil I vorgenommenen Schwerpunktbildungen geben auch die Struktur für die Darstellung der *Ansätze und Methoden der Predigtanalyse* (Teil II) vor. Gegenüber der 1. Auflage ist dieser Teil stark erweitert worden; er geht auch auf die neuesten Ergebnisse der Predigtrezeptionsforschung und die damit verbundenen Möglichkeiten der Predigtanalyse ein. Zu den Herausforderungen, vor die die theoretische Durchdringung des Predigtprozesses stellt, gehört die theologische Kontextualisierung der im I. Teil entfaltenen Reflexionsperspektiven. Dem entspricht die *systematische Erörterung grundlegender theologischer Fragen zur Theorie und Praxis der Predigt* im III. Teil dieses Buches. Die hier entwickelte Theologie der Predigt setzt ihrerseits mit einer Erörterung empirischer Predigtprobleme ein und nimmt im Weiteren auf die zuvor erarbeiteten kommunikationswissenschaftlichen, psychologischen, texthermeneutischen und sprachwissenschaftlichen Argumente Bezug, geht es doch darum, die *Predigt theologisch als Kommunikationsgeschehen zu reflektieren*. Dabei kommen einerseits sehr grundsätzliche Fragen in den Blick, die u.a. die Aufgabe der Predigt, die sie bestimmende Anthropologie und ihren Glaubensbegriff betreffen. Andererseits darf sich eine theologische Kommentierung des Predigtgeschehens nicht auf Aussagen bezüglich der Prämissen und *Credenda* der Predigtlehre beschränken (d.h. auf das, was man bezüglich der Wirkung der Predigt gerne *glauben* möchte.). Theologische Überlegungen, Haltungen und Entscheidungen sind ebenso für die den Predigtprozess beeinflussenden Facienda relevant – also in Bezug auf die Frage, wie eine Predigt zu *machen* ist. Die Arbeitshilfen (Teil IV) und Verzeichnisse (Teil V) tragen vor allem den praktischen Anforderungen an eine Einführung in die Homiletik Rechnung. In einem *Modell zur Erarbeitung einer Predigt* (IV.1) werden Ausführung und Funktion einzelner methodischer Schritte erläutert. Das *Merkblatt* (IV.2) bietet eine kommentierte Checkliste für Predigtentwürfe, wie sie im Rahmen von Seminarveranstaltungen und Examenprüfungen im Allgemeinen erwartet werden. Die zahlreichen in

diese Homiletik eingearbeiteten *Übersichten, Tabellen und Schemata* sind im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen entstanden und in einem Verzeichnis am Anfang des Buches zusammengefasst (XIV). Sie entsprechen der immer wieder geäußerten Erwartung, den jeweils verhandelten Stoff zu systematisieren und zu visualisieren.“(XV ff) Für alle religionspädagogisch Interessierten unbedingt zu lesen ist die Einleitung „Predigtlehre im Kontext der Praktischen Theologie“ (XXI-XXIV) mit der Beantwortung der Frage, worum es in der Praktischen Theologie geht – auch wenn der religionspädagogische Kontext nicht explizit genannt wird: „In der Praktischen Theologie geht es um die Entwicklung und Beurteilung von Theorien für die Praxis der Kommunikation des Evangeliums. Predigt, Seelsorge, Gottesdienst und andere Kontexte und Situationen der religiösen Praxis des Christentums in Kirche und Gesellschaft zielen auf eine bestimmte Art der Thematisierung des Lebens bzw. des Menschen: Es gilt, die Möglichkeiten und Chancen, Herausforderungen und Perspektiven eines Lebens aus Glauben so zu kommunizieren, dass Menschen – sehr grundsätzlich und allgemein formuliert – in ihrer Freiheit bestärkt werden und die Erfahrung von Liebe machen können. Die großen Themen der Menschheitsgeschichte, der biblischen Tradition und individuellen Biografien sind Freiheit und Liebe bzw. Erfahrungen der Unfreiheit und des Verlustes oder der Gefährdung solcher Beziehungen, in denen Annahme, Wertschätzung und Liebe erfahren werden. Die religiöse Praxis des Christentums geht auf solche Grunderfahrungen des Menschen nicht bloß informell bzw. ‚verkündigend‘ ein, sondern in einer bestimmten Hinsicht ‚kommunikativ‘.“(XXI)