

Von „Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit“ über „Was ist Bildung im Horizont von Religion?“ bis zu „Gott ist anders. Gleichnisse neu gelesen“ – Überblick über religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen

Martin Schreiner

- 1 Religionspädagogik und Religionsunterricht S 164
- 2 Praktisch-Theologische Arbeitsfelder S 196
- 3 Interreligiöses Lernen S 203
- 4 Ästhetisches Lernen S 207
- 5 Theologische Nachbardisziplinen S 224
- 6 Didaktische Materialien S 243

1 Religionspädagogik und Religionsunterricht

Den Auftakt der diesmaligen Buchhinweise bildet die vorzügliche Marburger Habilitationsschrift **Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung** von David Käbisch, die im Verlag Mohr Siebeck (ISBN 3-16-153007-4) erschienen ist. In seiner Einleitung weist der Autor darauf hin, dass glücklicherweise das ökumenische und interreligiöse Lernen heute keiner Rechtfertigung mehr bedarf und Religionslehrkräfte, die unter der Voraussetzung religiöser Pluralität ihren Unterricht planen, auf eine erfreulich hohe Zahl an theoretischen und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen zu diesem Thema zurückgreifen können. Zu Recht hält er dann aber fest: „Viele Entwürfe einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik blenden allerdings eine wichtige Tatsache aus: Ungefähr ein Drittel der deutschen Bevölkerung gehört formal keiner Konfession oder Religionsgemeinschaft an, und ein Großteil von ihnen sagt von sich selbst, dass sie nichtreligiös sei: Ca. 70% der Konfessionslosen verneinen nach Auskunft des Religionsmonitors den Glauben an Gott, 96% gehen nie in einen Sonntagsgottesdienst, 85% kennen keine private religiöse Praxis (z. B. Tischgebete oder Meditation) und 81% geben an, noch nie religiöse Erfahrungen gemacht zu haben. Für das gemeinsame Lernen mit Kindern und Jugendlichen, die aus solchen Familien stammen, hat sich (im Unterschied zum ökumenischen oder interreligiösen Lernen) bislang kein Leitbegriff etabliert“(1). Der Verfasser versteht seine ausgezeichnete Arbeit zum gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen daher „als

ein Beitrag zur Beantwortung der Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede religiöser Bildung in ökumenischen, interreligiösen und – darauf wird der thematische Schwerpunkt liegen – konfessionslosen Kontexten bestehen. Dabei werden für den konfessionellen Religionsunterricht, der im thematischen Fokus der fachdidaktischen Grundlegung steht, die Gemeinsamkeiten überwiegen. Dieses Ergebnis hat mit dem Bildungsverständnis zu tun, das im Laufe der Arbeit begründet und an Beispielaufgaben konkretisiert werden soll. Erstens: Versteht man unter religiöser Bildung im Religionsunterricht die Einübung in interdisziplinäre Perspektivenwechsel, so stellt sich diese Aufgabe gleichermaßen in mehrheitlich konfessionellen Kontexten wie in Mittelhessen und mehrheitlich konfessionslosen Kontexten wie in Thüringen. Zweitens: Versteht man unter religiöser Bildung die Einübung in einen bewusst vollzogenen Wechsel zwischen einer religiösen Binnen- und Außenperspektive, so kann auch bei dieser Bildungsaufgabe kein Unterschied zwischen Leipzig und Köln konstruiert werden. Und drittens: Versteht man unter religiöser Bildung die Einübung in interpersonelle Perspektivenwechsel, so handelt es sich auch hier um eine Kompetenz, die alle Schülerinnen und Schüler erwerben und in unterschiedlichen Lebenskontexten und Personenkonstellationen anwenden können sollten. In der gegenwärtigen Religionsdidaktik wird die Figur des Perspektivenwechsels häufig bemüht, aber nicht immer empirisch, systematisch und didaktisch ausgewiesen. Genau an diesem Punkt setzen die drei Hauptteile der Arbeit ein. Sie verfolgen das Ziel, eine verbindende Perspektive für das ökumenische und interreligiöse Lernen sowie das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen im evangelischen Religionsunterricht zu entwickeln. (...) Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine religionsdidaktische Grundlegung für das gemeinsame Lernen von konfessionsgebundenen und konfessionslosen Kindern und Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht. Diese Fragestellung kann nicht isoliert vom ökumenischen und interreligiösen Lernen bearbeitet werden. Die Fokussierung auf das Thema der Konfessionslosigkeit eröffnet damit auch weiterführende Perspektiven auf diese Lerndimensionen. Ausgehend von dieser Fragestellung sichtet die Einleitung bildungspolitische Verlautbarungen, skizziert die (laufende) Diskussion um Bildungsstandards im Religionsunterricht und beschreibt eine Auswahl an Curricula. Anschließend stehen religionspädagogisch, fachdidaktisch und empirisch orientierte Beiträge zum Thema der Konfessionslosigkeit im Mittelpunkt. Dabei werden nicht nur wichtige und strittige Fragen zum Thema dieser Arbeit identifiziert, sondern auch Desiderate benannt. Vor dem Hintergrund der im Forschungsüberblick gewonnenen Einsichten wird abschließend das Thema, die Fragestellung und die Darstellungslogik der Arbeit präzisiert“ (2ff). In dem Abschnitt „Bilanz und Ausblick“ (295–316) erklärt der Autor zusammenfassend: „Das gemeinsame Lernen von konfessionsverschiedenen und konfessionslosen Kindern und Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht hat keine Neuerfindung, sehr wohl aber eine Neuakzentuierung der Fachdidaktik zur Folge, sobald die Analyse elementarer Zugänge, Erfahrungen, Strukturen, Wahrheiten und Lernformen konsequent auf solche Schülerinnen und Schüler bezogen wird, die keiner Konfession oder Religionsgemeinschaft angehören. Der Elementarisierungsansatz bietet auch bei der Konstruktion von Aufgaben für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen den Vorteil, dass die einzelnen Planungsdimensionen nicht in eine hierarchische Reihenfolge gebracht werden müssen. Sie bieten vielmehr eine Heuristik, die unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und kreative, dem jeweiligen Thema und Kontext angemessene Herangehensweisen erlaubt. Kurzum: Trotz des in

der Einleitung erbrachten Dringlichkeitsnachweises für das Thema der Konfessionslosigkeit hat die Studie keine Spezialdidaktik für den Umgang mit Konfessionslosen entwickelt. Die am Elementarisierungsansatz orientierte Darstellungslogik brachte es mit sich, dass zwei Aspekte der Unterrichtsplanung und -begründung über die Arbeit verstreut bedacht wurden: Zum einen die Frage nach einer schulformspezifischen Didaktik des Perspektivenwechsels, zum anderen die Auseinandersetzung mit alternativen Formen religiöser Bildung, wie sie Konfessionslose in Hamburg, Berlin, Brandenburg und Bremen in Anspruch nehmen können. Nach einem Rückblick auf die Argumentation und die Aufgaben des Religionsunterrichts wendet sich daher der Ausblick diesen beiden Themen zu – nicht nur, um die gewonnenen empirischen, systematischen und didaktischen Einsichten unter schulformspezifischen Gesichtspunkten zu systematisieren, sondern auch, um die Leistungsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts angesichts konkurrierender Modelle herauszustellen“ (295).

Dass der Protestantismus eine Bildungsreligion ist und sich protestantische Bildungsverantwortung nicht auf Schule und Unterricht beschränkt, belegen mannigfaltig die Beiträge in dem von Marco Hofheinz und Harry Noormann im Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-025176-2) herausgegebenen Band **Was ist Bildung im Horizont von Religion?** Die Frage nach Bildung im Horizont von Religion weist darin in zwei Richtungen: „Bildungstheoretisch geht es um den religiösen Modus des Weltzugangs im Kontext allgemeiner Bildung in einer Zeit revolutionärer digitaler Wissenskommunikation. Der Erweis, dass Bildung ohne Religion defizitär bleibe, birgt große bildungspolitische Brisanz. Umgekehrt ist die theologische Frage virulent, wie die „reformatorische Bildungsreligion“ aus ihren genuinen Quellen schöpfen kann, um Glaube zu kritischer Selbstdistanz und zur Unterscheidung vom „Gott des Friedens und den Göttern der Macht“ (Ingo Baldermann) zu befähigen – Religion ohne Bildung bleibt unbewehrt gegenüber eigener Begrenztheit und Unvollkommenheit“ (7). Die interessanten Aufsätze reichen von „Religion im Bildungssystem“ (Bernhard Dressler) und „Biblische Theologie und Bildung“ (Klaus Grünwaldt) über „Bildung als ethisches Lernen anhand von kritisch-gebrochenen Vorbildern. Impulse Dietrich Bonhoeffers“ (Marco Hofheinz) und „Religionssensibilität“ (Silke Leonhard) bis zu „Religionsunterricht und Werte und Normen. Denkanstöße für einen differenzierten Lernbereich“ (Harry Noormann) und „Wie der Bibeltext von der Fesselung Isaaks (Gen 22,1–19) bildet“ (Jens Wening).

Bildung als protestantisches Modell ist auch das Leitthema des gleichnamigen von Ralf Koerrenz im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77689-1) herausgegebenen Sammelbandes. In seiner lehrreichen Einführung schreibt der Herausgeber: „‘Bildung’ ist in anthropologischer Perspektive – so der Leitgedanke dieses Bandes – mit der Frage nach der Bedeutung von Religion für den Menschen auf das Engste verknüpft. Dabei spielt das Verständnis von Freiheit eine entscheidende Rolle. Die Tradition, in der in besonderem Maße eine Verknüpfung des Motivs ‘Freiheit’ mit wesentlichen Wertvorstellungen der Aufklärung wie Autonomie oder Mündigkeit zu einer neu verstandenen Anthropologie geführt hat, war – typologisch betrachtet – der Protestantismus. Dieser entwickelte eine neue

Anthropologie im Einvernehmen mit den Postulaten der Aufklärung nicht gegen, sondern mit oder gar durch die Religion. Und der Protestantismus tat dies aus guten, in seiner eigenen Tradition wurzelnden Gründen. Die neue Form der Freiheit, die im 18. Jahrhundert zwischen Naturbeobachtung und Erkenntnisphilosophie kontrovers diskutiert wurde, war im Protestantismus verbunden mit der Erfahrung der Zurückgeworfenheit des Menschen auf sich selbst. Auch wenn sich die politische Herrschaft weiterhin 'christlich' definierte, auch wenn die Stabilisierung der Macht- und Unterdrückungsmechanismen weiterhin 'christlich' legitimiert wurden und auch wenn schließlich die Kirche als institutioneller Rahmen weiterhin die Einzelnen umfing – in letzter Konsequenz führten Leitgedanken wie das Priestertum aller Gläubigen oder die Unmittelbarkeit der Einzelnen vor Gott dazu, dass der Mensch auf sich selbst verwiesen wurde. Den Rahmen bildete auf der einen Seite eine universal gedachte Vernunft, die in funktionaler Hinsicht überaus unterschiedlich bewertet wurde, und auf der anderen Seite die je individuell gegebenen Möglichkeiten des Verstandes. In diesem Rahmen bekam der Freiheitsgedanke den faden Beigeschmack der Verlassenheit und der Einsamkeit, da sich das Individuum vor die Unausweichlichkeit der Wahl und der je individuellen Entscheidung gestellt sah. Innerhalb des deutschsprachigen Protestantismus gab es ganz bestimmte Leitmotive, mit denen das Neue der Situation zu bewältigen versucht wurde. Die Reaktionen konnten in einem Spektrum von pietistischen Frömmigkeitsübungen bis zu rationalistischer Bibel- bzw. Kirchenkritik sehr unterschiedlich ausfallen. Strukturelle Grundlage von Wahl und Entscheidung war das Aufeinandertreffen von Freiheit und Einsamkeit in einem Rahmen, in dem kein höchstes Lehramt und kein substantialistisch gedachtes Sakrament eine tragende Entlastung versprach. Ganz im Gegenteil: Die Suche nach einer solchen Entlastung durch eine reine, absolute Lehre hatte sich im 17. Jahrhundert im Rahmen der protestantischen Orthodoxie gerade als keine angemessene Weiterentwicklung der reformatorischen Grundanliegen erwiesen. Insofern musste Freiheit als ein Wesenskern des Protestantismus in ihrem Ernstcharakter angesichts einer neuen Wertschätzung menschlicher Vernunft neu bestimmt werden. Die in der Rückverwiesenheit des Menschen auf sich selbst aufbrechende Einsamkeit verlangte nach einer Kompensationsstrategie, in der Freiheit und Einsamkeit gleichermaßen aufgehoben werden konnten. Diese Kompensationsstrategie, diese Bewältigungsstrategie von Freiheit und Einsamkeit aber war: Bildung“ (7f.). Und kenntnisreich führt der Herausgeber weiter aus: „Bildung wurde zum Modell, in dem der Protestantismus die neu akzentuierte Anthropologie mit den Leitgedanken der Reformation in Einklang bringen wollte. Der Mensch sollte sich mit sich selbst und auch mit Gott in der verantwortlichen Gestaltung des Lebenslaufs in Einklang bringen. Die Wertvorstellungen der Aufklärung wurden dabei mit zentralen Leitmotiven der Reformation verschmolzen. Der entscheidende Modus der Bildung war Reflexion, Selbstreflexion. Bildung war und ist – in ihrem protestantischen Ursprungssinn – immer Selbstbildung. Diese Interpretation – wenn sie denn die Sache adäquat zu beschreiben vermag – besagt, dass Bildung als Bewältigungsstrategie von Freiheit und Einsamkeit eine konzeptionelle Geburt aus dem Geist des Protestantismus ist. Diese Lesart hat Konsequenzen sowohl für das Verständnis von (protestantischer) Theologie als auch für die Bestimmung der Grundlagen von Bildungswissenschaft. Bildung wäre dann der hermeneutische Schlüssel für das, was den Protestantismus in seinem Keim ausmacht und seine verschiedenen Strömungen (zumeist unausgesprochen) eint. Ein solcher Ansatz steht jenseits gängiger Kontroversen wie z.

B. der, welche Impulse die moderne Gestalt des Protestantismus bestimmt haben. Bis heute stecken die beiden von Adolf von Harnack und Ernst Troeltsch entwickelten Interpretationslinien typologisch ein Spektrum für unsere wissenschaftliche Vorstellung über die Grundlagen des Protestantismus ab. Für Harnack stellte die Aufklärung des 18. Jahrhunderts lediglich eine Modifikation und Verstärkung von bereits im Reformationsjahrhundert angelegten Impulsen dar. Im Gegensatz hierzu steht die Annahme, dass der Protestantismus in seinen durchaus unterschiedlichen, ja teilweise gegensätzlichen Spielarten im 18. Jahrhundert eine grundsätzliche Wandlung durchlaufen habe. Insofern kommt der Aufklärung z. B. in der Sichtweise von Troeltsch eine konstituierende Bedeutung für das Verständnis eines 'modernen', eines 'neuen' Protestantismus zu. Die hier vorgeschlagene Lesart lautet: Das einende Band des Protestantischen ist angelegt in der Dialektik einer Ermöglichung von Freiheit und einer Orientierung auf eine verantwortliche, je individuelle Gestaltung des Lebenslaufs. Die Signatur hierfür ist 'Bildung'. Bildung ist der Sache nach bereits in reformatorischen Grundprinzipien wie der Rechtfertigung allein aus der Unmittelbarkeit göttlichen Gnadenhandelns gegenüber dem Einzelnen oder (irdisch gewendet) dem Priestertum aller Gläubigen vollständig angelegt, jedoch erst im Gefolge der Aufklärung als ein auf Selbstreflexivität ausgerichtetes Verständnis von Bildung als Lebenslaufgestaltung vollständig konzeptionell entfaltet worden. Beide, Reformation und Aufklärung, haben aber einander bedurft, damit ein solches Modell wie Bildung entstehen konnte. Wendet man die Perspektive und nimmt den Zusammenhang von Protestantismus und Bildung vom Aspekt der Bildung aus in den Blick, so steht man vor der Frage, inwieweit die Konzeption 'Bildung' letztlich von ihren religiösen Implikationen her zu interpretieren ist. Zu überprüfen ist von einer kulturwissenschaftlich-hermeneutischen Bildungsforschung aus, ob und inwieweit der Zusammenhang von Protestantismus und Bildung in einer solchen Weise konstitutiv ist, dass ein umfassendes Bildungsverständnis historisch, aber auch systematisch gar nicht ohne seine (protestantisch-)religiösen Dimensionen angemessen zu erfassen wäre. Die Frage ist also, ob 'Bildung' weit mehr ein 'protestantisches' (*Kosselleck*) als ein 'deutsches' Deutungsmuster (*Bollenbeck*) ist, das gerade auch in seiner religiösen Grundierung ein kritisches Potential gegen seine eigene Rezeptionsgeschichte enthält. Heute wird Vieles unter 'Bildung' verstanden. Im 19. Jahrhundert hat eine Deformation des Modells 'Bildung' eingesetzt, die bis heute wirksam ist. In dieser Deformation wurde 'Bildung' mit der Kontrolle über bestimmte Wissensbestände (individuell und kollektiv) gleichgesetzt. Der in dem Freiheitsmoment liegende Impuls, der die Anerkennung absoluter innerweltlicher Machtansprüche grundsätzlich in Frage stellte, wurde in der Vorstellung des gelehrten Untertans geradezu in sein Gegenteil verkehrt. Heute wabern alle möglichen und unmöglichen Bildungsbegriffe durch die mediale Landschaft, so dass mit guten Gründen Adornos Diktum von einer 'Halbbildung' zu der kulturkritischen Fundierung einer 'Theorie der Unbildung' (*Konrad Paul Liessmann*) weiterentwickelt wurde. Wenn es denn eine zutreffende Beobachtung ist, dass 'Bildung' vor allem systematisch eine Geburt aus dem Geist des Protestantismus ist, dann könnten die historischen Entwicklungen und die Gegenwart noch einmal neu und anders in den Blick genommen werden. Die Frage ist dann, wo und wie 'Bildung' als Ausformung des protestantischen Prinzips im Sinne Paul Tillichs überhaupt zu beobachten ist. Polemisch zugespitzt: Wie viel Bildung als protestantisches Prinzip steckt eigentlich in den verschiedenen Spielarten des Protestantismus? Und wo und wie ist das protestantische Modell präsent jenseits konfessioneller oder allgemeiner noch

weltanschaulicher Grenzen? Wo ist Bildung in letzter Konsequenz (z. B. im Gespräch mit fernöstlichen Traditionen) gleichermaßen global und profan geworden? Was aber ist dann daran noch protestantisch (Rechtfertigung allein aus Gnade, Priestertum aller Gläubigen) im Sinne einer bestimmten Ermöglichung und (relativen) Stabilisierung von Freiheit als Voraussetzung von Bildung?

In heutigen Debatten wird in der Regel vorausgesetzt, dass der Mensch – inmitten aller faktischen Abhängigkeiten – seinen Lebensweg als Lernweg unter dem Anspruch und der Maßgabe eines kritisch-reflektierten Vernunftgebrauchs selbst gestaltet. Eine solche Betonung von (relativer) individueller Autonomie hängt zugleich eng mit der Sozialphilosophie westlicher Gesellschaften zusammen, die idealtypisch als Vereinigungen freier, vernunftgeleiteter Menschen verstanden werden. Zur Diskussion der Frage, wie und durch was ein Mensch auf seinem Lebensweg zu einer dafür notwendigen kritischen Handhabung der je eigenen Vernunft ermächtigt wird und befähigt bleibt, vermögen die protestantischen Wurzeln des Modells 'Bildung' eine notwendige Erinnerung einzutragen. Denn hier zeigt sich – in aller Verschiedenheit – eine spezifische Form des Selbstbezugs, wie mit den im Kontext der Aufklärung formulierten Maßstäben der Freiheit, Mündigkeit und Autonomie umgegangen werden kann. Bildung wird in einem umfassenden Sinne unter religiösen Vorzeichen an die tätige Weltaneignung des Individuums gebunden und (in einer heutigen Deutungskategorie ausgedrückt) mit der Ambivalenz von Möglichkeit und Anspruch einer *Selbstbildung* verknüpft. Das so konturierte Konzept 'Bildung' ist jedoch auch einer mehrfachen kritischen Prüfung zu unterziehen. Die im Protestantismus verwurzelte Vorstellung, den Menschen von einer so verstandenen Bildung her theoretisch zu deuten und praktisch zu fördern, ist heute in mehrfacher Hinsicht fraglich geworden. Angesichts offensichtlicher Brüche zu Beginn des 21. Jahrhunderts (z. B. durch die sich wandelnden Medienlandschaften oder in Form der Frage, ob angesichts konstruktivistischer Zugänge der Neuro- und Kognitionswissenschaften noch sinnvoll von Freiheit und Autonomie gesprochen werden kann) scheint dieser Ansatz fraglich. Zugleich liegt jedoch gerade in diesen Infragestellungen menschlicher Freiheit ein wesentlicher Impuls, die Möglichkeit und Reichweite von Bildung als Selbstbildung gerade im Horizont protestantischer Konzeptualisierung kritisch zu hinterfragen. Eine solche Hinterfragung wird im vorliegenden Band in mehreren Anläufen vorgenommen. Die Beiträge versuchen aus unterschiedlichen Perspektiven dem Problem nachzugehen, wie Bildung und Protestantismus zusammenhängen“ (8ff.). Der Band bietet spannende Orientierungen, z. B. „Bildung als Kultur des Protestantismus“ (Ralf Koerrenz), Vergewisserungen, z. B. „Die Religiosität der Reformpädagogik und ihr heiliger Kosmos revisited“ (Meike Sophia Baader), Gegenwartsanalysen, z. B. „Wie sexy können Protestanten? Zum Verhältnis von Protestantismus und Popkultur“ (Harald Schroeter-Wittke) und Gestaltungsaufgaben, z. B. „Protestantismus und Menschenrechtsbildung: Das Beispiel Religionsunterricht“ (Manfred Pirner).

Einen Überblick über die gegenwärtig brennenden Fragen, aber auch über neue Themenfelder der historischen Religionspädagogik gewährt der von Antje Roggenkamp und Michael Wermke in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03377-5) herausgegebene Band **Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive**. Er eröffnet Einsichten in Lebenswelten, Kontexte, Medien, Begriffssemantiken und Konsequenzen des „Spatial Turn“. Im Einzelnen kommen

folgende Autoren mit je spezifischen Fragestellungen zu Wort: „Im Bereich der Personen- und Institutionengeschichte wird weiterhin kontinuierlich geforscht. Unter dem Stichwort 'Lebenswelten' werden Beiträge aus verschiedenen Epochen subsumiert: Werner Simon untersucht die Katechismus-Reformen im schlesischen Sagan. Dabei richtet sich der Blick auf den Beitrag von Benedikt Strauch zur Gestaltung einer katholischen Aufklärung. Jonas Flöter beschäftigt sich mit der Bedeutung Wilhelm Herbsts für den Neuhumanismus und die Hofpredigerpartei, die diesen gezielt als Leiter der Eliteanstalt Pforta berufen ließ. Michael Wermke rückt die Ausbildung jüdischer Lehrerinnen und Lehrer in der simultanen christlichen Pädagogischen Akademie Frankfurt a. M. in den Fokus seiner Ausführungen. Die Ausrichtung auf politische, soziale und verfassungsspezifische Rahmenbedingungen ist zwar nicht prinzipiell neu, wohl aber der zeitliche bzw. mikrohistorische Fokus. Unter dem Schlagwort 'Kontexte' sind folgende Beiträge zusammengefasst: Vanessza Heiland setzt sich mit westfälischen Petitionen zur Trennung von Staat und Kirche auseinander. Hierbei verfolgt sie die Frage nach dem Einfluss der Frankfurter Reichsverfassung auf die Säkularisierung des Volksschulwesens im Kontext der sich allmählich vollziehenden Trennung von Kirche und Staat. Sylvia E. Kleeberg stellt die historischen und politischen Rahmenbedingungen des Volksschulreligionsunterrichts der Reußischen Fürstentümer dar. Unter dem Oberbegriff 'Medien' erscheinen inter- und intradisziplinär ansetzende Studien: Antje Roggenkamp geht dem Wandel des Religionsbuchs in drei verschiedenen politischen Systemen vor dem Hintergrund der neuerdings international breiter diskutierten These des 'deutschen Sonderwegs' (Ulrich Wehler) nach. Dieter Reiher bezieht das aus der Christenlehre stammende didaktische Konzept der Situationsorientierung auf Unterrichtsmedien christlicher und sozialistischer Herkunft, Richard Janus reflektiert den Umgang mit Lutherbildern in Religionsbüchern der Bonner und Berliner Republik. Auffällig ist des Weiteren, dass sich in jüngster Zeit ein neues Interesse an der Begriffsgeschichte abzeichnet. Dies kann im Rahmen eines grundsätzlichen Forschungszugangs geschehen. Stefanie Pfister überträgt Reinhart Kosellecks Konzept auf ihre an Religion und Realien orientierten Überlegungen. Demgegenüber geht Reinhold Mokrosch der Frage nach dem Lernbegriff bei Bonhoeffer nach. Hein Retter schließlich stellt den Religionsbegriff des amerikanischen Pragmatismus in den Fokus seiner Überlegungen und wendet ihn auf neuere religionspädagogische Konzepte (Symbol- und Zeichendidaktik, Kindertheologie, Performative Didaktik) an. Der 'Spatial Turn', jenes hybride Phänomen, das sich der Analyse von wissenschaftlichen Prozessen in regionalen, nationalen und transnationalen Räumen widmet, hat nach der historischen Bildungsforschung nun auch die historische Religionspädagogik erreicht. Während sich Johannes Wischmeyer mit den Bildungskonzepten des 19. Jahrhunderts beschäftigt und diese in den Fokus der Transnationalen Forschung rückt, bezieht Kathrin Winkler diesen Ansatz auf die Möglichkeiten interreligiöser Konzeptualisierung und – vor allem – auf praktisch-phenomenologische Beobachtungen“ (5f.).

Horst F. Rupp hat unter Mitarbeit von Susanne Schwarz im Verlag Königshausen & Neumann (ISBN 3-8260-5373-3) den fünften Band der verdienstvollen Reihe „Religionspädagogik als Autobiographie“ mit dem Titel **Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung** vorgelegt. Die autobiographischen Beiträge reichen von Albert Biesinger und Gerhard Büttner über Werner H. Ritter und Horst F. Rupp bis zu Agnes Wuckelt und Herbert A. Zwergel. Sie vervollkommen die Zahl der in den bisher

vorliegenden Bänden vertretenen AutorInnen auf nahezu einhundert. Lesenswert sind zudem die Ausführungen von Rupp und Schwarz in ihrem Eröffnungsbeitrag „Erinnerung: von Formeln, Ethik und Moden. Annäherungen an eine erinnerungsbezogene Religionspädagogik“ (11–46). Nachvollziehbar schreiben sie darin: „Die religionspädagogischen Zugänge zum Erinnerungsthema sind unterschiedlich und vielgestaltig. Das resultiert zum einen sicher aus dem Gegenstand selbst, der per se als einer mit ozeanischen Ausmaßen beschrieben werden kann und so begrifflich divergente Zugänge und Füllungen ermöglicht. Um die aktuelle religionspädagogische ‘Erinnerungslage’ analysieren zu können, haben wir die Zugänge auf vier ‘idealtypische’ Bearbeitungen des Themas reduziert, die wir je an exemplarischen Veröffentlichungen darstellen. Jeder Zugang kann auch als Reaktion auf erinnerungsrelevante Entwicklungen gedeutet werden. Dazu zählen vermutlich ‘Trendeffekte’ im Anschluss an die Debatte zum kulturellen Gedächtnis, die bildungspolitisch angestoßene Qualitätsdebatte, die eingangs skizzierte Transformation der Erinnerungskultur sowie die Frage nach möglichen Begegnungen zwischen unterschiedlichen kulturellen und religiösen Gedächtnissen. Weiterhin sind disziplinterne Faktoren zu berücksichtigen, wie z.B. jene Entwicklungen und Sachverhalte, die oft mit den zurecht kritisierten und hier ganz frei gebrauchten Begriffen ‘Traditionsabbruch’ und ‘Säkularisierung’ verbunden werden. Schließlich sind wirkmächtige Anstöße aus der politischen Theologie, wie es sie durch das *Programm der memoria passionis* von J.B. Metz gegeben hat, zu nennen. Um folgende Zugänge geht es: a. um die Befassung mit Erinnerung als *Arbeit an den Wurzeln der christlichen Erinnerungskultur und an der jüdisch-christlichen Geschichte*; hierzu kann auch der bislang große Schwerpunkt der religionspädagogischen Erinnerungsthematik als Arbeit an der negativen Geschichte, v.a. an der Shoah, gezählt werden. Eng daran geknüpft ist der zweite Schwerpunkt: b. der Zugang zum Erinnerungsthema im Kontext der *Kirchengeschichtsdidaktik*. c. Als dritter Zugang kommt ein eher *anthropologischer mit bildungstheoretischer Akzentuierung* hinzu, und d. schließlich identifizieren wir das Erinnerungsthema auch da, wo es um den *Nachhaltigkeitseffekt des Religionsunterrichts und der damit verbundenen Frage nach den Behaltensleistungen bzw. dem Erinnerungsvermögen* geht“ (22f.). Zur Frage einer Erinnerungsdidaktik heißt es abschließend: „Schule im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen sind Orte, an denen die Tradierung und Kommunikation von kulturellen, kollektiven und autobiographischen Gedächtnissen multimedial und disziplinübergreifend wirksam und explizit auf die Zukunft der Lernenden hin angelegt ist. Die handlungstheoretischen Fragen müssten lauten, auf welche Weise eigentlich erinnert, Erinnerung thematisch und erinnerungsgeleitet gelernt wird? Aufgrund der mehrdimensionalen Erinnerungsweisen legt es sich nahe, Unterscheidungen zur besseren Systematisierung einzuführen. Dadurch könnte zwischen bewussten und unbewussten Erinnerungsprozessen, zwischen haptischen, habituellen, leiblichen und anderen Erinnerungsweisen unterschieden werden. Hierzu könnte nachgedacht werden über die Art von uns umgebenden Gedächtnissen, ihre transportierten Gehalte und den kommunikativen Aushandlungsprozess, in dem wir uns befinden, wenn wir über die christliche Religion nachdenken, an ihr teilhaben und/oder uns teilhaben lassen. Erinnerung im evangelischen Religionsunterricht zu thematisieren heißt, Aufklärungsarbeit zu leisten. Aufklärung über die Wieder-Holung von Erfahrungen, Erkenntnissen, Entwürfen; über die Einbettung unserer autobiographischen, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisse, welcher virtuellen, mimetischen, dinghaften, ritualisierten o.a. Art auch immer, in christlicher Perspektive; heißt

aufzuklären über Erinnerungskulturen und normative Implikationen, über den Zusammenhang von Erinnerung, Selbstverständnis und Zukunft wie auch über die Ambivalenzen des Erinnerten wie des Erinnerungsvorganges oder der Erinnerungskultur. Religiöse Bildung und Erinnerung heißt mit Meyer-Blanck auch, die Autonomie und die Macht wie Kraft der Erinnerung zur Geltung zu bringen und Erinnern als beziehungsorientierte Un-Gleichgültigkeit zu betonen wie die alltägliche Durchdringung oder die Sehnsucht nach den an-denkenden Beziehungsweisen als erinnerungsrelevante erkennbar werden zu lassen. Erinnerungsgelitetes Lernen heißt, die SchülerInnen als erinnernde und gedenkende Personen zu sehen, die mündig und kenntnisreich erinnerungskulturell wirksam werden können und denen Lust gemacht werden soll auf erinnerungsgelitetes als entdeckendes Lernen, auch zu sich selbst in ihrem Gewordensein und in ihren immer wieder neuen Möglichkeiten. Erinnerungsgelitetes Lernen heißt auch, gemeinsam an dem christlichen Gedächtnis zu arbeiten, es im kommunikativen Gedächtnis zu vergegenwärtigen und in einen Diskurs über die Erinnerungswürdigkeit wie gegenwartsgestaltende und zukunftsorientierende Kraft zu treten. Erinnerungsgelitetes Lernen wird Wert legen auf narrative Elemente, die rekonstruiert und konstruiert werden, auf Strukturierungshilfen, die helfen, Erinnerungsfähigkeiten weiterzubilden und die Aneignung von Kenntnissen als Basis für die Realisierung möglicher Freiheit zu betrachten, kurz: lernpsychologisches Know-how so selbstverständlich einzubeziehen wie transdisziplinäre Erkenntnisse zur Erinnerungsforschung. Schließlich und letztlich bleibt als entlastender wie korrigierender Aspekt zu betonen, dass nicht alles Gelernte als (religionsunterrichtlich) Gelerntes erinnert werden kann, weil immer auch informelles Lernen stattfindet, ohne dass wir jedes Lernelement örtlich und zeitlich zurückbinden können; dass Erinnern und Erinnerungen im theologischen 'Voll-Sinn' nicht 'hergestellt' werden können und dass Erinnern ein Vermögen, aber keine Tugend ist, insofern als Handlungsgröße auch auf ethische Reflexion angewiesen bleibt“ (44f.).

Perspektiven und Wege der Religionsforschung vor allem in der Schweizer Universitätslandschaft umfasst der von Andreas Heuser, Claudia Hoffmann und Tabitha Walther im Theologischen Verlag Zürich (ISBN 3-290-177707-2) herausgegebene Sammelband **Erfassen, Deuten, Urteilen. Empirische Zugänge zur Religionsforschung**. In ihrer Einleitung beschreiben die Herausgebenden zunächst die Forschungslage wie folgt. „Die tektonischen Umbrüche in globalen Religionslandschaften, die gegenwärtig zu beobachten sind, werden begleitet durch einen Aufschwung empirischer Ansätze in religionsbezogener Forschung. Unmittelbar auffallend sind in diesem globalen Szenario einer Rekonfiguration der Religionen die demographischen Verlagerungen des Christentums in den sog. 'globalen Süden', aber auch die wachsende Signifikanz religiös zugeschriebener Identitäten in regionalen wie geopolitischen Konfliktherden. In europäischen Kontexten werden lokale Religionsbühnen durch zunehmende religiöse und ethnische Diversifizierung angereichert, die sich Zuwanderungen verdanken. Gängige Präsentationsmodelle von Religion (wie das des 'christlichen Abendlandes' oder der 'reformierten Schweiz') werden durch religiöse Hybridisierungsvorgänge, fließende Zugehörigkeiten, oder auch durch eine enorme Ausdifferenzierung innerhalb einzelner religiöser Traditionen in sich globalisierenden Gesellschaften wie der Schweiz unterlaufen. Oftmals drängen transnationale religiöse Bewegungen in den Vordergrund der Aufmerksamkeit, die – wie die Pfingstbewegung – bis dato lediglich als Randerscheinungen innerhalb des

weltweiten Christentums gehandelt wurden. Diese anhaltenden Transformationsprozesse haben nicht allein zu einer Re-Vision herkömmlicher und eurozentrisch gelagerter Thesen (wenn nicht gar Theorien) zu 'Säkularität' genötigt, sondern implizieren eine empirische 'Ent-deckung' veränderter Religionstopographien. Empirisch-methodische Forschungsansätze haben heute in der Religionsforschung, also auch in der Theologie, nicht nur Einzug gehalten, sondern erleben großen Aufschwung. Der hier vorgelegte Sammelband gibt beredtes Zeugnis von einer inzwischen gleichsam transdisziplinären Übereinkunft zur Anwendung von empirischen Ansätzen in religionsbezogener Forschung. Die versammelten Einzelstudien umgreifen ein Spektrum von Geistes-, Sozial-, und Kulturwissenschaften und zeichnen mannigfaltige Anwendungsmöglichkeiten empirischer Methoden nach. Die enorme empirisch-methodische Spannbreite verdankt sich wohl dem Umstand, dass sehr unterschiedliche Themenfelder mit empirischen Methoden untersucht werden. Die aktuellen Fragestellungen umkreisen den religionsdemographischen Wandel und die religionsgeographischen Neukartierungen, die sich etwa durch den Zusammenhang von Religion und Migration nahelegen. Ferner zeigt sich die Popularität empirischen Arbeitens in Zusammenhängen von Identitätsdiskursen und religiösen Mobilitätserfahrungen, der transkulturellen Aushandlung von Bedeutung in religiösen Kontaktzonen oder der Darstellung von Netzwerken in der Diaspora. Damit sind bereits einige Forschungstendenzen angedeutet, die sich sowohl im Gliederungsprinzip dieses Bandes als auch in den Interessen einer nachwachsenden Generation religionsbezogener Forschung insbesondere in der Schweiz ausdrücken. Allein mit Blick auf die letzten Jahre entfalten empirische Zugänge zur Religionsforschung gerade in der deutschsprachigen Schweiz aufschlussreiche Forschungstendenzen, deren Spur dieser Sammelband aufnimmt. Besonderes Augenmerk verdient diesbezüglich ein 2011 abgeschlossenes, staatlich initiiertes und gefördertes Forschungsprogramm. Darin waren Disziplinen vertreten, die traditionellerweise keine empirisch angeleitete Religionsforschung betreiben. Im Blick auf dieses ebenso umfangreiche wie interdisziplinär aufgestellte Nationale Forschungsprogramm NFP 58 lässt sich eine Verschiebung in der Religionsforschung weg von den klassischen Disziplinen religionsbezogener Forschung beobachten. Von insgesamt 28 Projekten, die dieses Forschungsprogramm versammelte, waren 11 Projekte in der Religionswissenschaft und nur zwei in der Theologie verankert. Im Unterschied dazu verschieben sich die disziplinären Anteile empirischer Religionsforschung in dem vorliegenden Band erheblich. Alle hier vorgestellten Forschungsprojekte und Fallstudien sind in der (evangelischen wie katholischen) Theologie, der Religions- und Politikwissenschaft oder der Ethnologie angesiedelt. Der überwiegende Teil der insgesamt 16 Einzelstudien stammt aus der Theologie. Innerhalb des theologischen Fächerkanons fällt der Umgang mit empirischer Religionsforschung ganz unterschiedlich aus. Insgesamt gesehen scheinen empirische Forschungsansätze im gesamten Panorama der theologischen Teildisziplinen verwurzelt, von der Exegese bis zur Ethik, von der Praktischen Theologie bis zur Missions- und Ökumenewissenschaft, die sich neuerdings als Interkulturelle Theologie versteht“ (11f.). Zu Recht halten die Herausgebenden sodann fest: „Innerhalb des theologischen Fächerkanons wurde eine Diskussion um empirische Forschung wohl in der Praktischen Theologie am ausführlichsten geführt – sie löste nicht zuletzt eine 'empirische Wende' in der Praktischen Theologie aus. Deshalb, und auch, weil fast die Hälfte der Beiträge (nämlich 8 von 20) in diesem Sammelband der Praktischen Theologie entspringen, führen wir diese Diskussion etwas breiter aus: Die deutschsprachige Praktische Theologie hat unter der Wirkmacht der Dialektischen Theologie

empirisches Forschen lange Zeit als Fremdkörper in der eigenen Wissenschaft diagnostiziert. Auch noch im Jahr 2000 wird empirisches Forschen als 'Herausforderung für Theologie und Kirche' beschrieben. Anders präsentiert sich die Situation im angelsächsischen Raum: Seit Beginn des 20. Jahrhunderts war und blieb ein empirischer Zugang zu religiösen Phänomenen selbstverständlich und weitgehend unproblematisch. Es sei hier als Anfangspunkt dieser Entwicklung auf William James' Schrift 'The Varieties of Religious Experience' aus dem Jahr 1902 verwiesen – eine psychologische Auseinandersetzung mit der Vielfalt religiöser Erfahrungen. Im deutschsprachigen Raum allerdings blieb der Durchbruch eines solch empiriebezogenen Zugangs zu religiöser Erfahrung verwehrt. Exemplarisch lässt sich dies am Werdegang der Liberalen Theologie zeigen, der etwa Paul Drews und sein Programm einer 'religiösen Volkskunde' (1901) zuzurechnen ist. Der darin enthaltene Ansatz empirischen Forschens konnte sich nicht durchsetzen. Mit dem Paradigmenwechsel hin zur Dialektischen Theologie legte sich über Jahrzehnte eine Hermeneutik des Verdachts über empirisch begründete Praktische Theologie. Die (evangelische wie katholische) Praktische Theologie wendet sich erst seit den späteren 1970er Jahren empirischen Methoden zu, da sie sich nun zunehmend an den alltagsweltlichen, subjektiven Erfahrungen der Individuen im Sinne gelebter Religion orientiert. Dies wird notwendig, da sich die Formen gelebter Religion unter den herrschenden Gesellschaftsbedingungen immer weniger an Vorgegebenem orientieren, sondern neue, individuelle und hybride Formen religiöser Praxis entstehen. In diesem Zusammenhang entdeckt die Praktische Theologie unterschiedliche empirische Methoden und wendet diverse Datenerhebungsverfahren an. Desgleichen gehört empirische Forschung heute zweifellos zum Repertoire der Religionswissenschaft. Konstitutiv sind soziologische Erhebungen zum Beispiel zur Erforschung von Islam, Judentum oder paganer Religion. Kurz gefasst lässt sich ohne große Mühe feststellen, dass empirische Zugänge längst in die klassischen Disziplinen religionsbezogener Forschung, die Theologie wie die Religionswissenschaft, Einzug gehalten haben. Umso erstaunlicher ist es, dass empirisches Forschen bis heute nicht in den herkömmlichen Bestand der zu beherrschenden Methoden-Fertigkeiten einer studierten Religionswissenschaftlerin oder eines studierten Theologen gehört. Die Anzeige dieser empirisch-methodischen Leerstelle im Ausbildungswesen von Kernfächern religionsbezogener Forschung ist umso aussagekräftiger, nimmt man eine weitere Forschungstendenz in den Blick: Nicht direkt religionsbezogene Wissenschaften wie etwa die Soziologie, die Psychologie oder die Pädagogik, beschäftigen sich vermehrt mit religiösen Themen und Phänomenen. Sie bringen dabei selbstverständlich empirische Methoden und empirisch basierte Daten ins Spiel. Dass zunehmend ein empirischer Zugang zum jeweiligen religiösen Forschungsfeld gewählt wird, hat also mindestens zwei Ursachen: Einmal die Hinwendung zu empirischer Forschungspraxis in den klassischen religionsbezogenen Wissenschaften (Theologie und Religionswissenschaft, die freilich nicht kongruent verläuft zur empirischen Methodenausbildung); dann aber auch das gesteigerte Interesse empirisch orientierter Wissenschaften an religiösen Themen – etwa der Soziologie und der Psychologie“ (12ff.). Der Sammelband ist in zwei Hauptteile gegliedert. „Der erste Teil stellt Diskurse und Methoden der empirischen Religionsforschung dar, der zweite Teil umfasst Fallstudien. Der zweite umfangreiche Hauptteil führt in ganz unterschiedliche empirische Methoden ein, die sich in sehr verschiedenen Kontexten bewähren. Insofern stehen nun Beiträge direkt nebeneinander, die für die gleiche Thematik unterschiedliche Methoden verwenden oder solche, die für eine sehr unterschiedliche Thematik die

gleiche Methode verwenden. Sie können so miteinander ins Gespräch gebracht werden“ (15).

Die im LIT Verlag (ISBN 3-643-12223-0) veröffentlichte Würzburger Dissertation **Religion und Religionsunterricht in Europa** von Daniela Popp stellt eine spannende quantitative Studie zur Sicht europäischer Religionslehrerinnen und Lehrer dar. Ihre Forschungsziele gibt die Autorin folgendermaßen an: „Die Studie zielt darauf ab, die Situation religiöser Bildung an den Schulen Europas aus empirischer Perspektive zu erhellen. Mit der Untersuchung der Lehrersicht erschließt sich eine Facette europäischer Unterrichtsrealität, die bislang hauptsächlich über staatliche und kirchliche Dokumente zur nationalen Unterrichtsrealisierung zugänglich war. Die Arbeit soll in erster Instanz darüber Aufschluss geben, wie die europäischen Religionslehrer über Religion und Religionsunterricht denken. Indem sowohl persönliche als auch bildungsbezogene Einstellungen der Lehrkräfte im Umgang mit Religion erhoben und in ihrer Beziehung zueinander untersucht werden, soll nachvollzogen werden, warum sich die Lehrer möglicherweise für das eine Unterrichtsmodell aussprechen und das andere ablehnen. Ein besonderer Wert der Studie liegt in der internationalen Zusammensetzung der Untersuchungspopulation. Die befragten Lehrer stammen aus 12 Ländern Europas, die sich in ihrer religiösen Struktur und konzeptionellen Realisierung von Religionsunterricht teils erheblich unterscheiden. Die Arbeit wird daher ein besonderes Augenmerk darauf legen, die Einstellungen der Lehrer aus unterschiedlichen europäischen Ländern zu vergleichen und beobachtbare Einstellungsdifferenzen vor dem Hintergrund der strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern zu interpretieren. Schließlich soll die möglichst umfassende Konturierung der Lehrersicht impulsgebend sein für die religionspädagogische Theoriebildung, die Konzeption von Aus- und Fortbildungsprogrammen für Religionslehrer sowie die Entwicklung europaweiter Standards religiöser Bildung, die sich in den verschiedenen nationalen Kontexten flexibel umsetzen lassen. – Religionslehrer sind Experten auf dem Gebiet religiöser Bildung. Ihre Erfahrungen in der Umsetzung von Religionsunterricht befähigen sie, seine Grenzen und Chancen realistisch einzuschätzen und theoretische Konzepte religiöser Bildung als tragfähig oder überholt auszuweisen. Die Lehrer-Statements zur idealen Form religiöser Bildung sind daher hilfreich, verschiedene Unterrichtsmodelle auf ihre Praxistauglichkeit hin zu befragen. – Für den Entwurf von adressatenorientierten Aus- und Fortbildungsprogrammen für Religionslehrer ist es wichtig, ihre Einstellungen gegenüber Religion und Religionsunterricht zu kennen und zu verstehen. Die Fragebogenuntersuchung wird zeigen, wo aus religionspädagogischer Warte Ausbildungsbedarf besteht. Angesichts einer irreversiblen Pluralisierung der europäischen Gesellschaften könnte die mehrheitliche Ablehnung von religiös-kultureller Pluralität durch die Lehrkräfte beispielsweise Anlass sein, die Auseinandersetzung mit der Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Bekenntnisse im Rahmen der Lehrerbildung zu intensivieren. – Der generelle Trend einer Europäisierung von Bildung zeichnet sich auch im Bereich religiöser Bildung ab, deren Aufgaben und Gestalt vermehrt auf transnationaler Ebene diskutiert werden. Um bei allen bildungspolitischen Integrationsprozessen den nationalen Traditionen in der Konzeption religiöser Bildung hinreichend Rechnung zu tragen, ist es wichtig zu verstehen, was in den verschiedenen europäischen Ländern jeweils mit Religion und Religionsunterricht verbunden wird. Für die kultursensible Entwicklung von Kriterien zur

europaweiten Sicherung eines guten Religionsunterrichts liefert die Untersuchung zur Sicht der Religionslehrer bedeutsame Anhaltspunkte“ (37ff.) Die Arbeit gliedert sich in insgesamt acht Kapitel auf: „Das erste Kapitel soll den Leser in das Thema und die Konzeption der Studie einführen. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem zentralen Konzept der Arbeit, den Zielen von Religionsunterricht. Die folgenden drei Kapitel widmen sich dann der theoretischen und empirischen Analyse der unabhängigen Variablen der Studie: der Akzeptanz von Religion in der modernen Gesellschaft (3. Kapitel), der Bewertung der religiös-kulturellen Pluralität sowie der Verhältnisbestimmung der verschiedenen Religionen (4. Kapitel) und den individuellen Glaubenseinstellungen und - praktiken (5. Kapitel). Das sechste Kapitel nimmt schließlich das konzeptuelle Modell der Studie in den Blick und evaluiert die Zusammenhänge zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen. Das siebte Kapitel fasst die Ergebnisse in Orientierung an den Untersuchungsvariablen und aus ländervergleichender Perspektive zusammen. Das Abschlusskapitel reflektiert schließlich die empirischen Untersuchungsergebnisse im Blick auf ihre religionspädagogischen Implikationen für die Praxis religiöser Bildung in Europa“ (39). Nachdenkenswert sind insbesondere auch die Schlussbemerkungen der Autorin: „Religiöse Bildung ist kein statischer Bildungsbereich, der durch einen abgeschlossenen Kanon unveränderlicher Lerninhalte fest umrissen wäre. Religionsunterricht wird dann lebensrelevant, wenn er mit dem Leben der Schüler zu tun hat und auf ihre Fragen und Probleme eingeht, die häufig ein Spiegel der Zeit sind. Religionsunterricht, der existentielle Bedeutsamkeit beansprucht, muss sich daher den Erfordernissen der Gegenwart stellen und sich gegebenenfalls mit ihnen wandeln. Pluralisierungsprozesse haben die religiöse Struktur moderner Gesellschaften und damit die Erfahrungs- und Lebenswelt der Heranwachsenden elementar verändert. Die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung beinhaltet eine religiöse Vielfalt, mit der Erwachsene und erst recht Kinder und Jugendliche lernen müssen umzugehen. Religionsunterricht kann diesbezüglich einen wichtigen Beitrag leisten, wenn er religiöse Vielfalt eigens zum Thema macht und über verschiedene Religionen aufklärt. Religionsunterricht, der als *‘Teaching about Religions and Beliefs’* stattfindet, kann Angst und Unsicherheit in der Begegnung mit fremden Religionen abbauen und dadurch Vorurteilen und Diskriminierung entgegenwirken. Ein solcher Religionsunterricht fördert die Verständigung zwischen den Angehörigen verschiedener Religionen und hat so Anteil an einem friedlichen Zusammenleben in der pluralen Gesellschaft. Zugleich kennzeichnen religiöse Detraditionalisierung und Deinstitutionalisierung die gegenwärtige Lage von Religion. Viele Europäer gehören zwar einem Bekenntnis an, nehmen aber nur sehr unregelmäßig am Leben der Glaubensgemeinschaft teil. Zwar werden Übergangsrituale wie Taufe oder Hochzeit noch häufig im Rahmen der Kirchen begangen und an hohen Feiertagen wie Weihnachten der Gottesdienst besucht, doch in der alltäglichen Lebensgestaltung und -orientierung spielt Religion oft nur eine untergeordnete Rolle. Da die religiöse Erziehung in den Familien abnimmt, wissen viele Schüler nur sehr wenig über die Religion, der sie selbst angehören. Konfessioneller Religionsunterricht schließt dort eine Lücke, wo die formale Zugehörigkeit zu einer Religion gegeben, aber keine Vertrautheit mit den Überzeugungen und Praktiken der Religionsgemeinschaft vorhanden ist. Indem die Schüler persönlich, im Austausch mit Mitschülern oder im Gespräch mit dem Lehrer erfahren, was es heißen kann, einen Glauben zu bekennen und auszuüben, werden sie für das Wesen von Religion in besonderer Weise sensibilisiert. Auf diesem Weg kann eine Achtsamkeit für die religiösen Gefühle von Menschen kultiviert werden, die der

Wahrnehmung und Anerkennung des Menschenrechts auf Religionsfreiheit zuträglich ist. In Anbetracht des positiven Potentials eines religionskundlichen Lernens *über* Religionen und einer konfessionellen Einführung *in* Religion stehen die Länder Europas vor der Herausforderung, individuelle Lösungen für die Integration beider Lernformen in die Schulcurricula zu finden. Die Implementierung beider Konzepte sollte das nationale Bildungssystem ebenso berücksichtigen wie die spezielle religiöse Struktur der Region. Empirische Forschung kann einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie entsprechende Verfahren auf nationaler und internationaler Ebene evaluierend begleitet und ihre Ergebnisse zugänglich macht, sodass sich die Länder gegenseitig zum Beispiel werden können. Ein besonderes Augenmerk sollte auf der Perspektive der Schüler und Lehrer liegen: Sie kennen die aktuelle Praxis religiöser Bildung am besten“ (203ff.).

Eine gleichfalls faszinierende empirische Studie liegt mit der im Kohlhammer Verlag (ISBN 3-17-022950-1) veröffentlichten Wiener Dissertation **Diagnostische Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen** von Britta Klose vor. Diese beschreibt ebenfalls ein quantitatives Forschungsprojekt im Dialog von Religionspädagogik, Pädagogischer Psychologie und Sozialpsychologie. Das Thema wurde im Anschluss an die Kompetenz- und Standarddiskussion aufgenommen und aus der Perspektive religionspädagogischer und pädagogisch-psychologischer Herangehensweisen und empirischer Studien konzipiert. Weiterführende Ansatzpunkte wurden zudem bei der inhaltlichen Fokussierung auf die Themenbereiche „Werthaltung Jugendlicher“ und „Einstellung Jugendlicher zu Naturwissenschaft und Theologie“ in der Sozialpsychologie und der Systematischen Theologie gewonnen. Die Verfasserin bemerkt in ihrer Einleitung: „Innerhalb des Projektes wurden quantitativ konzipierte Erhebungsinstrumente in mehreren Studien entwickelt, die die Schülerwerthaltungen und -einstellungen in den genannten Themenbereichen mit deren Einschätzung durch die unterrichtenden ReligionslehrerInnen in direkte Verbindung bringen. Ein Abgleich von Schüler- und Lehrerperspektiven wurde hierbei als Ansatzpunkt für die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen genutzt. Zeitgleich zeigt die Theoriediskussion jedoch die Notwendigkeit einer Erweiterung des Reflexionskontextes in Hinsicht auf hermeneutische Kompetenzen. Die Erhebung verschiedener Lehrerperspektiven (Gruppeneinschätzung und Einzeleinschätzung, Einschätzung der Werthaltung und der Schülereinstellungen) ermöglichten eine vielschichtige Analyse vorhandener Wahrnehmungsaspekte und -perspektiven. Innerhalb der Erhebungsinstrumente konnten sowohl personenspezifische als auch strukturell bedingte Einflussfaktoren auf den diagnostischen Wahrnehmungsprozess ermittelt und mit statistischen Ergebnissen in Verbindung gebracht werden. Ergänzend wurden sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen um eine Einschätzung der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz im Sinne einer Beurteilung des eigenen Religionsunterrichts gebeten. Diese Perspektiven zeigten weitere Anhaltspunkte für die Bedeutung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz im Kontext religionsunterrichtlichen Lernens und ermöglichten eine perspektivisch erweiterte Analyse und Interpretation der Kompetenzausprägung. Die Struktur der vorliegenden Monographie entspricht dem klassischen Grundaufbau empirischer Studien und gibt vertiefte Einblicke in theoretische Hintergründe, Planung und Durchführung der Studie, sowie weiterführende Ergebnisdiskussionen. Die Projektdarstellung wird abgerundet durch eine ausführliche Reflexion der vorgelegten theoretischen und konzeptionellen Grundlagen sowie der Ergebnisse der Studie im Kontext religionspädagogischen Lehrens und Lernens. Erste

Ansatzpunkte zur Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen werden formuliert. Die vorliegende Monographie hat zum Ziel, einen eigenen Beitrag zur Erforschung und Erschließung der Kompetenzdiskussion im Kontext schulischen Lernens zu leisten, wohl wissend jedoch, dass dieser aufgrund des begrenzten Umfangs nur ein kleiner sein kann. Eine Erweiterung und Diskussion der vorliegenden empirischen Ansatzpunkte zu diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von ReligionslehrerInnen wird deshalb als ein langfristiges Desiderat gesehen“ (15f.). Weiterführend sind auch die im Schlusskapitel aufgeführten Konsequenzen für die Schulung diagnostischer Kompetenzen im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung: 1. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz ist keine umfassende Zentralkompetenz, sondern besteht aus vielen verschiedenen Einzelkompetenzen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass nicht von *der* diagnostischen Wahrnehmungskompetenz gesprochen werden kann. Die erhobene diagnostische Wahrnehmungskompetenz zerfällt in verschiedene Wahrnehmungsebenen und themenspezifische Kompetenzausprägungen. So kann eine Lehrperson in einem Unterrichtsthema Schwierigkeiten haben, die SchülerInnen passend einzuschätzen, in einem anderen jedoch sehr zutreffend die Schülereinstellungen oder -werthaltungen diagnostizieren. Dementsprechend gilt es, sich im Unterrichtsalltag fortlaufend neu zu orientieren, da jedes neue Thema und jede neue Lerngruppe eine andere Herausforderung darstellt. Die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen sollte dementsprechend nicht nur fach-, sondern auch themenspezifisch angelegt werden, trotzdem jedoch eine Übertragung von Grundstrukturen auf andere Bereiche des schulischen Diagnostizierens ermöglichen. Da auch die zentralen Urteilebenen in den Dimensionen Einzel- und Gruppenurteil unabhängig voneinander sind, die Lehrkraft aber gleichzeitig den Fokus auf die Klasse als Lerngruppe und den einzelnen Schüler als Individuum legen soll, gilt es beide Ebenen des diagnostischen Urteils zu schulen. 2. Die diagnostische Wahrnehmungskompetenz hängt von Einflussfaktoren auf der Seite der diagnostizierenden ReligionslehrerInnen einerseits und auf der Seite der SchülerInnen andererseits ab. Die Zusammenhänge zwischen den Einflussfaktoren auf der Seite der unterrichtenden LehrerInnen zeigen, dass es im diagnostischen Prozess wichtig ist, sich seiner eigenen Perspektive und Standortgebundenheit bewusst zu sein, um der vorgefundenen Lerngruppe möglichst neutral begegnen zu können. Vor allem eine ausgeprägte Beziehungsorientierung zeigt auf der einen Seite einen positiven Zusammenhang mit den Passungsmaßen der Studie, birgt aber auch die Gefahr eines zu positiven Schülerbildes und einer hiermit verbundenen Überschätzung der Schülereinstellung. 3. Unterrichtserfahrung ist ein wichtiger Prädiktor für die Ausprägung einer zutreffenden diagnostischen Wahrnehmungskompetenz. Grundlegend zeigen die Ergebnisse der Studie, dass LehrerInnen, die über eine umfassendere Unterrichtserfahrung verfügen, zutreffendere Diagnosen erstellen. Unerfahrenere LehrerInnen können demnach von erfahreneren LehrerInnen lernen. Dennoch ist hier Vorsicht geboten: erfahrener sein ist nicht immer gleichzusetzen mit älter sein. Es zeigt sich, dass ältere LehrerInnen die Werthaltungen der SchülerInnen zutreffender einschätzen können, während jüngere LehrerInnen die Einstellungen im Themenbereich „Naturwissenschaft und Theologie“ zutreffender im Blick haben. Demzufolge sind für die Schulung von diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen altersheterogene Arbeitsgruppen zu empfehlen, bei denen sowohl jüngere LehrerInnen von älteren LehrerInnen lernen können als auch umgekehrt. 4. SchülerInnen nehmen die diagnostische Wahrnehmungskompetenz im Bereich der Einstellungsdiagnostik

wahr und spiegeln diesen Eindruck in ihrer Einschätzung des Religionsunterrichts. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schülereinschätzung des Religionsunterrichts und der diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen ihrer LehrerInnen positiv mit den Passungsmaßen in Bezug auf die Schülereinstellungen zusammenhängen. SchülerInnen erkennen demnach, inwieweit ihre ReligionslehrerInnen über ihre Einstellungen informiert sind und honorieren dies entsprechend in ihrer Reflexion des Religionsunterrichts. Eine zutreffende diagnostische Wahrnehmungskompetenz hängt demnach mit der Schülerorientierung des Religionsunterrichts zusammen. Anders gesagt, können ReligionslehrerInnen ihren Unterricht dann schülerorientierter gestalten, wenn sie zutreffender über die Schülereinstellungen informiert sind. Dennoch ist zu beachten, dass diese Zusammenhänge nicht in allen Bereichen des Unterrichtens gelten müssen. So können abweichende Zielvorstellungen oder eingeschränkte Kompetenzausprägungen in anderen Bereichen des Unterrichtens eine positive Bewertung der Wahrnehmungskompetenz trüben. Die Erfassung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen sollte dementsprechend nicht allein auf der Wahrnehmung durch die Unterrichteten basieren. 5. Einen Vorteil für eine möglichst objektive Selbstevaluation bilden standardisierte Tests, die einen objektiven Vergleichshorizont bereitstellen. Standardisierte Tests ermöglichen in diesem sehr emotional belasteten Bereich der Lehrerkompetenzforschung neben einer Fremdevaluation auch eine Selbstevaluation der LehrerInnen vor einem möglichst objektiven Vergleichshorizont. In diesem Sinn können die vorliegenden Erhebungsinstrumente zur Information über Schülerwerthaltungen und -einstellungen einerseits, aber auch zur Selbstevaluation andererseits genutzt werden. Zwei Vorgehensweisen sind denkbar: Im Bereich der Werthaltung zeigte sich, dass allein die visuelle Verortung der einzelnen SchülerInnen in einem leeren Wertefeld bereits Aufschluss über mögliche Verzerrungseffekte geben konnte. Ergänzend zu der Lehrerperspektive besteht die Möglichkeit, das Wertefeld in seiner Bedeutung und Struktur im Unterricht zu thematisieren, sodass die SchülerInnen sich selbst verorten können. Im Vergleich mit der Lehrerperspektive ergibt sich bei einem solchen Vorgehen ein Hervortreten der Abweichungen zwischen Lehrereinschätzungen und tatsächlichen Schülerwerthaltungen sowie möglicher Verzerrungen der Urteilsstruktur. Des Weiteren können die Skalen der vorliegenden Studie als einfache Orientierungspunkte im Sinne der Erhebung von Schülermeinungen genutzt werden. Zudem ist es auch möglich, mit ihrer Hilfe einzuschätzen, welchen mittleren Zustimmungswert die Skalen von einzelnen SchülerInnen oder Schülergruppen erhalten. Sind die Skalen von den LehrerInnen ausgefüllt worden, sollten dieselben Skalen von den SchülerInnen ausgefüllt, ein Mittelwert pro Skala und SchülerIn errechnet werden und diese Schülerereinschätzungen im Anschluss mit den Lehrereinschätzungen verglichen werden. Wünschenswert wäre in diesem Sinn die Entwicklung weiterer standardisierter Erhebungsinstrumente, die die Schülereinstellungen als Orientierungspunkte für die LehrerInnen erfassen. Zeitgleich könnten diese zur Selbstevaluation der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz genutzt werden. Bereits die Abweichungen von Lehrer- und Schülerperspektive können Aufschluss über Perspektivenübereinstimmungen und -verzerrungen geben. Wichtig ist es jedoch, für die Diagnostik Erhebungsinstrumente zu entwickeln, die LehrerInnen selbst anwenden und auswerten können, gilt es doch zu berücksichtigen, dass die diagnostische Kompetenz ein sensibles Thema für das Lehrerselbstkonzept ist. 6. Das Vorgehen für die Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenzen kann auf bestehende Konzepte der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung zurückgreifen und diese entsprechend den spezifischen Bedürfnissen des Faches

Religion weiterentwickeln. In diesem Sinne kann ein bereits im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellter Fünfschritt zur Anwendung kommen: Auswahl eines Schülermerkmals, Erhebung des tatsächlichen Schülermerkmals, Erstellung einer persönlichen Diagnose/Prognose, Vergleich zwischen Schätzung und empirischem Befund und Analyse möglicher Diskrepanzen. Die in ihm gewonnenen Einsichten können erneut in den Unterricht einfließen und hier zu weiteren impliziten und expliziten diagnostischen Leistungen anregen“ (213f.).

Interdisziplinäre Perspektiven zum Thema Anerkennung stehen im Mittelpunkt der von Thomas Kroboth, Andrea Lehner-Hartmann und Regina Polak im Verlag V&R unipress (ISBN 3-8471-0202-1) herausgegebenen Diskursschrift **Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen**. In ihr untersuchen 25 AutorInnen pluralitätsfähige Anerkennung in multireligiösen und interreligiösen Kontexten (15–90), Aspekte identitätsbezogener Anerkennung (93–126), religionssensible Lernprozesse im Kontext Schule (129–230) und grundlegende Anfragen und Impulse zu Anerkennung (233–344). Besonders hervorzuheben ist der Beitrag „Anerkennung: Eine Herausforderung für Kirche und Pastoral. Ein Versuch“ von Regina Polak (315–344). Zu Recht stellt die Verfasserin darin die Frage „Was ist Anerkennung?“. Sie erklärt dann: „Anerkennung wird alltagssprachlich vor allem mit Wertschätzung, Respekt und Lob in Verbindung gebracht. Der Begriff hat dabei eine primär idealistischappellative, normative Funktion und wird zumeist auf den Bereich persönlicher Beziehungen bezogen. Der Ertrag, den ein solches Verständnis für die Pastoral (theologie) hat, ist freilich begrenzt, verstärkt es vermutlich eine ohnedies schon dominant individualisierend-normative Pastoral, die in moralisch vorbildhaften persönlichen Tugenden und zwischenmenschlichen Beziehungen den zentralen Ausdruck des Glaubens sowie den wichtigsten Schlüssel zur Lösung kirchlicher Probleme sieht. Die Forderung nach Anerkennung würde in diesem Zusammenhang im besten Fall Verhaltensveränderungen nach sich ziehen, die im schlechtesten Fall sogar taktisch für Eigeninteressen missbraucht werden könnten; in jedem Fall wäre Anerkennung, so verstanden, ein schwacher und problematischer Ausdruck von Liebe und Gerechtigkeit und würde den christlichen Glauben banalisieren. Der wissenschaftliche Anerkennungsdiskurs hat demgegenüber mehr an Potential für kirchliche (Selbst)Erkenntnis zu bieten. So ermutige ich dazu, sich mit der Vielfalt der Bedeutungsdimensionen dieses schillernden Konzepts auseinanderzusetzen. Dabei kann ich hier nur erste Hinweise geben. Wie Balzer und Ricken zeigen, lässt sich der Begriff Anerkennung auf viele verschiedene Weisen definieren. Ihnen zufolge beschreibt er a) eine moralische, b) eine kulturelle sowie c) eine paradoxe Praxis sowie d) eine Dimension von Praktiken. So lassen sich mithilfe dieses Begriffes a) ethische Probleme rund um Fragen von Würde und Respekt ebenso reflektieren wie die Frage, welche Bedingungen Menschen die Erfahrung einer unbeschädigten Selbstbeziehung, eines positiven Selbstverhältnisses sowie einer intakten Identitätsbildung ermöglichen; b) Fragen rund um Differenz und Partizipation erörtern, insbesondere in kulturellen und politischen Zusammenhängen, in denen es um die rechtlichen und sozialen Ansprüche von Minoritäten in multinationalen und multiethnischen Gemeinschaften geht; c) Konstitutions- und Machtproblematiken durchleuchten, da der Begriff der Anerkennung auch Strukturen menschlichen Seins und Daseins erschließen kann; dabei zeigt sich vor allem die ‘Epigenese’ des Selbst vom Anderen her als wesentliche Erkenntnis. Schließlich ist Anerkennung nicht nur ein eingrenzbares Phänomen in der sozialen Welt, sondern ein Strukturmoment jeder

menschlichen Kommunikation und Praxis – daher auch der Pastoral. Damit stellt sich die Frage nach der Adressierung: Wer wird von wem wie angesprochen und vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen zu wem gemacht – und mit welchen Interessen?“ (323f.). Die Autorin versteht den Begriff Anerkennung „als hermeneutische Kategorie, die für die Pastoral wichtige Fragen identifizieren und eine orientierende Handlungsperspektive bereitstellen kann. Denn im Zentrum steht eine differenzierte Wahrnehmung von Beziehungen – sowohl auf personaler als auch auf struktureller Ebene innerhalb der Kirche und im Blick auf die Beziehungen zwischen Kirche und Gesellschaft“ (325). Im Folgenden untersucht die Mitherausgeberin drei Spannungsfelder, die sich angesichts der Bedeutungsvielfalt des Begriffes der Anerkennung ergeben. 1. Anerkennung, Beziehungen und Wahrheit: „Anthropologie und Psychologie lehren, dass Anerkennung unverzichtbar ist für die Entwicklung personaler Identität und unbeschädigter intersubjektiver Beziehungen. Anerkennung ermöglicht Identitätsbildung. Zugleich müssen sich Menschen mit den vorgefundenen Kriterien für Anerkennung auseinandersetzen. Sozialen Beziehungen und deren Qualität sowie dem Lebensraum, in dem sich diese entwickeln, kommt daher eine konstitutive Bedeutung für das Mensch-Werden zu. (...) 2. Anerkennung und Macht:

Das Phänomen der Anerkennung ist zuinnerst verbunden mit Macht. Anerkennungspraxis findet immer in sozialen Zusammenhängen statt, die vorgegeben sind und die sich der Einzelne nicht ausgesucht hat. Das gilt auch für pastorale Zusammenhänge. Das Handeln der Kirche vollzieht sich in gesellschaftlich-kulturell-politischen Zusammenhängen. Innerhalb der Kirche finden sich soziale, kulturelle, rechtliche und religiöse Vorgegebenheiten, denen sich auch die Gläubigen nicht entziehen können. Das Leben und Lernen des Glaubens vollzieht sich in Macht-Zusammenhängen. (...) 3. Anerkennung, Alterität, Alienität: Versteht man Anerkennung als intersubjektives, relationales Geschehen, das sich in den Sphären von persönlichen, gesellschaftlichen und rechtlichen Beziehungen in einer paradoxalen Logik inmitten vorgegebener Räume vollzieht, die immer auch von Asymmetrien und Macht gekennzeichnet sind, stellt sich die Frage: Welche anthropologische und theologische Bedeutung hat das Anders-Sein der Menschen füreinander? Wie kann Anerkennung so verstanden werden, dass man sich dem Anderen nicht verschließt und ihm gerecht wird? Denn der Andere ist zum einen derjenige, auf den man als ergänzungsbedürftiger Mensch existenziell verwiesen ist – und zum anderen als Anderer niemals vollkommen erkenn- und verstehbar. Auch wenn Menschen unhintergebar sozial verwoben sind, entziehen sie sich zugleich und sind füreinander unverfügbar. Anders formuliert: Menschen sind einander nahe in ihrer Verwiesenheit aufeinander und gleich in ihrer Würde, unabhängige, nicht durch andere festlegbare Subjekte zu sein. Zugleich sind sie einander fern und fremd aufgrund ihrer grundlegenden Differenz voneinander. Löst man diese Spannung einseitig auf, birgt dies zwei Gefahren: die Versuchung, Differenz zu leugnen, einander der Fremdheit zu berauben und einander zu vereinnahmen – und das Risiko, Differenz zu einem Mittel der Zuschreibung werden zu lassen bzw. auf Differenz festzulegen. In jüngeren sozial- und geisteswissenschaftlichen Studien versucht man, diese Crux durch ein Verständnis von Identität zu lösen, das Identität nicht als feststehende, einheitliche oder homogenisierende Wirklichkeit begreift, das sozialen oder diskursiven Phänomenen gleichsam ontologisch essentiell zuvor liegt, sondern sich in sozialen Prozessen und durch Kommunikation temporär und kontingent bildet. Identität ist nicht selbstreferentiell, sondern entsteht in relationalen Zusammenhängen. Güte, Nachsicht, Empathie spielen dabei eine wichtige Rolle.

Ausgangspunkt der Begegnung ist das Nicht-Wissen, das Nicht-Kennen des Anderen sowie die Erkenntnis, dass das Verkennen des Anderen ein grundlegendes Merkmal menschlicher Beziehungen ist. Anerkennung beschreibt in einem solchen Verständnis einen Prozess, indem Menschen einander wechselseitig ihre je eigene Andersheit eröffnen. Sie zeigen einander, dass sie in dem, was sie tun und einander mitteilen, gerade nicht aufgehen. Annäherung und Distanzierung finden gleichsam zeitgleich statt. Damit wird das Anderssein aber nicht mehr kategorial und kriteriologisch fassbar. Der Andere wird zwar als „differente Quelle von Differenzen“ zu mir anerkannt, aber die Differenz ermöglicht nicht mehr Zuschreibung. Praktisch bedeutet das, sich von einer allzu raschen, affirmativen Praxis zu lösen und den Raum des Nicht-Wissens und Nicht-Kennens des Anderen zu öffnen, in dem sich dieser zeigen kann, ohne auf das, was er zeigt, festgelegt zu werden: Es geht darum, einander nicht zu rasch zu verstehen“ (325ff.).

Anerkennung ist auch in dem von Georg Hilger, Werner H. Ritter, Konstantin Lindner, Henrik Simojoki und Eva Stögbauer im Kösel und Calwer Verlag (ISBN 3-466-37099-3 und 3-7668-4287-9) herausgegebenen Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts **Religionsdidaktik Grundschule** ein wichtiger Begriff. In dieser komplett überarbeiteten Neuauflage des bewährten interkonfessionellen Handbuchs ist wiederum „auf der Basis des Christentums in seiner katholischen wie evangelischen Religionsgestalt ein gemeinsames Werk entstanden, das ebenso Studierende der evangelischen und katholischen Religionslehre wie Religionslehrkräfte in den ersten, aber auch in den besten Berufsjahren anregen und beflügeln soll. Die religionsdidaktische Positionierung und Ausrichtung des Studienbuches zeigt sich in seinem dreigliedrigen Aufbau. Im ersten Teil 'Religion in der Grundschule – Herausforderungen und Aufgaben' wird das Verständnis von Religionsunterricht mit seinen Zielperspektiven, Begründungen, Kontexten und mit den in ihm handelnden Personen in den Blick genommen. Der zweite Teil 'Themen des Religionsunterrichts mit Kindern erschließen' reflektiert vor dem Hintergrund elementarer religionsdidaktischer Kriterien und Fragerichtungen einige zentrale Inhaltsbereiche religiösen Lernens. Der dritte Teil will die didaktische Fantasie und Gestaltungsfähigkeit der (zukünftigen) Lehrkräfte inspirieren, stellt also 'Wege und Anregungen für ein lebendiges Lernen im Religionsunterricht' vor. Hinsichtlich der Anlage und der Durchführung der vorliegenden Religionsdidaktik für die Grundschule halten wir es neuerlich mit der weisen Einsicht des Psychologen Kurt Lewin (1890–1947): 'Nichts ist praktischer als eine gute Theorie'. Wir teilen diese Auffassung uneingeschränkt und legen deswegen mit diesem Studienbuch eine Theorie für die Praxis vor, ganz im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung von *theoria* als Schau und Sicht bzw. Vorstellung von etwas. Eine solche Theorie für die Praxis und von reflektierter Praxis her kann die Augen für wichtige Aspekte, Zusammenhänge, Perspektiven und Lernwege des schulischen religiösen Lernens und der religiösen Bildung öffnen und zum Entdecken, Schauen, Wahrnehmen, Kennenlernen, Prüfen, zur Auseinandersetzung und immer wieder auch zum Mit- und Nachvollzug einladen. Ebendies intendieren wir mit diesem neu bearbeiteten Band, denn es gibt in der Tat nichts Praktischeres als eine gute Theorie im Dienste eines lebendigen und reflektierten Religionsunterrichts, der die Kinder als Lernende ernst nimmt“ (8). Dieses grundlegende Studienbuch gehört wiederum in jede Bibliothek einer Religionslehrkraft!

Eine umfangreiche Grundlegung eines fächerverbindenden Arbeitens mit dem Evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium aus der Perspektive von Tillichs Theologie unternimmt Udo G. Schmoll in seiner im LIT Verlag (ISBN 3-643-12159-2) erschienenen Münchener Dissertation **Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis**. Der Autor gibt in der Einleitung folgenden Überblick: „Diese Untersuchung gliedert sich in drei große Teile, wobei der zweite Teil sich als das Herzstück der Untersuchung versteht, denn in ihm soll eine theologisch verantwortete Fundierung des fächerverbindenden Arbeitens im und mit dem evangelischen Religionsunterricht geleistet werden. Vorweg muss in einem 1. Teil das allgemeine Anliegen des fachüberschreitenden und fächerverbindenden Arbeitens dargestellt und in ein Verhältnis zum gefächerten Unterrichtskanon gesetzt werden. Im 3. Teil soll ein möglicher Ertrag des fächerverbindenden Arbeitens mit dem evangelischen Religionsunterricht anhand eines Beispiels aufgezeigt werden. Der erste Teil: Fächerverbindendes Arbeiten. Fächerverbindendes Arbeiten kann es nur da geben, wo es Fächer gibt. Daher ist es zunächst notwendig, die Fachlichkeit des Unterrichts zu untersuchen. Ausgehend von der gegenwärtigen schulpolitischen und jurisdiktionellen Lage, die die Fachlichkeit des Unterrichts, die sich historisch herausgebildet hat, vorsieht, wird nach den Gründen gesucht, die es rechtfertigen, dass in der Regel der Unterricht in Fächern erteilt wird. Welche möglichen Vorteile, aber auch welche Nachteile und Grenzen ergeben sich daraus, die zu seiner Alternative – dem fächerverbindenden Unterricht – führen? In diesem Teil wird der (evangelische) Religionsunterricht besonders berücksichtigt, aber die Darstellung soll keineswegs darauf beschränkt werden. Bevor auf das Anliegen des fächerverbindenden Unterrichts eingegangen wird, muss vorweg eine Begriffsklärung stattfinden, was unter Interdisziplinarität (mit allen ihren Spielarten wie Pluridisziplinarität und Transdisziplinarität usw.) und fächerübergreifenden, bzw. fächerverbindenden Unterricht, sowie Projekt- und Gesamtunterricht zu verstehen ist. Die definitorische Besinnung geschieht im Kontext der historischen Genese der Begrifflichkeiten, die damit auch einen Blick auf die Geschichte der Interdisziplinarität und des fächerverbindenden Arbeitens freigeben. Gleichzeitig hilft diese Betrachtung, sensibel zu werden für die Kontexte, erwünschte Effekte, aber auch für die Probleme dieser Formen von Lernen und Lehren, die dann im zweiten Teil mit aufgenommen werden. Der Hauptteil: Eine theologisch verantwortete Fundierung des fächerverbindenden Arbeitens mit dem Evangelischen Religionsunterricht. Der zweite Teil wendet sich explizit nun dem evangelischen Religionsunterricht zu. Eine fachdidaktische Reflexion ist nicht die Aneinanderreihung von Unterrichtshilfen oder in unserem Fall eine Darstellung von fächerverbindenden Projekten und Modellen, sondern primär eine theoretische, eben wissenschaftliche Analyse des Sachverhaltes. Religionspädagogik ist jedenfalls keine ‘bloße Anwendungsdisziplin’ – nach dem bis dahin verbreiteten Muster: ‘von der Exegese zur Katechese’. Prinzipiell möglich wäre es, mit Methoden der empirischen Forschung an den Sachverhalt heranzugehen, wie sie in Ansätzen von Andreas Benk et. al. anhand der Kooperation von naturwissenschaftlichen Fächern und dem Religionsunterricht quantitativ oder von Kerstin Rabenstein qualitativ angestellt wurden. In dieser Arbeit wird aber kein empirisches Forschungsdesign gewählt, sondern in historisch-systematischer Weise geforscht. Die protestantische theologische Tradition wird im Blick auf den zu betrachtenden Gegenstand hin untersucht. Diese Arbeit vertritt die These, dass die Kulturtheologie Paul Tillichs sich als Ansatzpunkt in besonderer Weise dazu eignet. Daher wird diese zunächst dargestellt und daraufhin befragt,

inwieweit sich interdisziplinäres, bzw. fächerverbindendes Arbeiten damit begründen lässt und wie es sich gestalten könnte. Die Argumentationsfiguren Tillichs, der in seiner Biographie selbst verschiedene Disziplinen vereinigt und das Verhältnis dieser Gebiete reichlich reflektiert hat, bietet sich als Ausgangspunkt an, zumal er der *spiritus rector* eines problem- oder schülerorientierten Religionsunterrichtes ist, der auch fachüberschreitende Thematiken und Vorgehensweisen intendiert. Seine Äußerungen zu Unterricht und Erziehung, sowie zum Religionsunterricht im Besonderen sind dabei heranzuziehen. Die Analyse und Auswertung dieser Aussagen sind in der wissenschaftlichen Literatur bisher marginal; zudem wurde immer nur jeweils ein Ausschnitt untersucht. So wird in dieser Arbeit erstmals das Gesamtwerk Tillichs als Quellenlage herangezogen, da Tillich in der religionspädagogischen Darstellung oft nur in Teilaspekten seiner Theologie rezipiert wurde. In fünf weiteren Schritten werden dann die Konsequenzen aus dem Dargelegten gezogen in Blick auf die Begründung, das Ziel und die Art des fachüberschreitenden und fächerverbindenden Unterrichts, bei dem der evangelische Religionsunterricht anderen Fächern begegnet. Weiterführend wird dann der spezifische Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts im fächerverbindenden Arbeiten erhoben und schließlich in einem weiteren Kontext unter der Überschrift „Glaube und Bildung“ gestellt, der der Frage nachgeht, welchen Stellenwert der Religionsunterricht im Rahmen der Fächer hat. In diesem letzten Abschnitt wird das Anliegen eines fächerverbindenden Arbeitens in den Kontext evangelischer Bildungsverständnisse eingezeichnet. Der dritte Teil: Ertrag des fächerverbindenden Arbeitens in Theorie und Praxis. Im dritten großen Teil dieser Untersuchung wird dann die Linie von der religionspädagogischen Theorie zur fachdidaktischen Konkretion gezogen und Wege aufgezeigt, wie sich fächerverbindendes Arbeiten mit dem evangelischen Religionsunterricht gestalten kann. Konkret an dem Beispiel Geld wird aufgezeigt, wo Berührungspunkte und Kooperationsmöglichkeiten bestehen. Das Thema bietet sich nicht nur wegen der aktuellen finanzpolitischen Lage an, sondern eignet sich in grundsätzlicher Weise dazu aufzuzeigen, wie Glaube und Welt im Religionsunterricht zusammengedacht werden können“ (24ff.).

Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher lautet der Titel der im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2909-3) veröffentlichten Hamburger Dissertation von Dörthe Vieregge. Diese innovative qualitativ-empirische Studie untersucht die Bedeutung von Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher unterschiedlicher religiöser Hintergründe. Die Verfasserin schreibt in ihrer Einleitung: „Die Relevanz der Untersuchung ergibt sich durch die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung des Anstiegs von Kinder- und Jugendarmut in Deutschland bei gleichzeitig bestehenden Forschungslücken sowohl innerhalb der Armutsforschung als auch in Religionssoziologie und Religionspädagogik hinsichtlich der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen. (...) Es ist eine Verbindung von drei Faktoren, die der vorliegenden Arbeit besondere Relevanz verleiht: die Zunahme von Kinder- und Jugendarmut in Deutschland, die mit einem steigenden Forschungsbedarf innerhalb der Armutsforschung einhergeht; die mangelnde Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren in Studien zur Jugendreligiosität in Deutschland; der Bedarf an empirischer Grundlagenforschung für eine heterogenitätsbewusste Religionspädagogik, die nicht nur die kulturelle, sondern auch die sozioökonomische Dimension kontextueller Faktoren von Religiosität systematisch berücksichtigt. Die vorliegende Untersuchung erhebt nicht den Anspruch, diese drei thematischen Felder inhaltlich umfassend

aufzuarbeiten. Vielmehr dienen die Ausführungen zur wissenschaftlichen, gesellschaftlichen sowie religionspädagogischen Relevanz des Themas dazu, den Rahmen aufzuspannen, in dem die vorliegende Studie an Bedeutungsschärfe gewinnt und in welchem die konkrete Zielsetzung der Studie zu bestimmen ist“ (11). Zu Zielsetzung, methodischer Herangehensweise und Aufbau der Arbeit heißt es in der Einleitung: „Ziel der vorliegenden qualitativen Studie ist es, Aufschluss über die Bedeutung von Religiosität in der Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher verschiedener religiöser Hintergründe zu gewinnen. Dabei wird von der theoretischen Annahme ausgegangen, dass individuelle Ausprägungen von Jugendreligiosität in der Gegenwartsgesellschaft nicht nur durch den religiös-kulturellen Kontext, sondern auch durch die sozioökonomische Position von Jugendlichen in der Sozialstruktur mitbestimmt sind. Mit der Fokussierung auf die soziale Lage von Jugendlichen wird eine Heterogenitätsdimension von Religiosität in den Vordergrund gestellt, die in der Forschung zur Jugendreligiosität bislang vernachlässigt wird, gleichzeitig aber von steigender gesellschaftlicher und religionspädagogischer Relevanz ist. Mit der vorliegenden Studie soll so ein für die Religionspädagogik relevanter Erkenntnisgewinn zu der Frage erzielt werden, *wie* die soziale Lage von Individuen individuelle Ausprägungen von Jugendreligiosität mitbestimmt. Für die vorliegende Studie wird ferner davon ausgegangen, dass Zusammenhänge zwischen sozialer Benachteiligung und individuellen Ausprägungen von Religiosität je nach religiös-kulturellem Hintergrund von Jugendlichen unterschiedlich ausfallen können. Deshalb wird die Heterogenitätsdimension der „sozialen Lage“ in einem vergleichenden Forschungsansatz mit der Dimension der religiös-kulturellen Heterogenität (christlich, muslimisch, nicht religiös gebunden) verschränkt. Mit einem solch *intersektionalen*, verschiedene Ungleichheitsdimensionen miteinander verknüpfenden Forschungsansatz betritt die vorliegende Studie innerhalb der empirischen Religionspädagogik Neuland. Gleichwohl knüpft sie an einen interdisziplinären Trend an: der Forschungsansatz der *Intersektionalität* hat in den letzten Jahren in den Sozialwissenschaften und teilweise auch in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen. Eine in einem intersektional angelegten Forschungsdesign stets mit zu berücksichtigende Ungleichheitsdimension ist die Dimension Gender. Dies gilt auch für die hier vorliegende Studie: Es wird angenommen, dass Gender – wiederum in Abhängigkeit von der „sozialen Lage“ und dem religiös-kulturellen Hintergrund – eine Rolle für individuelle Ausprägungen von Jugendreligiosität spielt. Allerdings ist aus der Intersektionalitätsforschung bekannt, dass ein Forschungsdesign, das mehr als zwei Ungleichheitsdimensionen in ihrer wechselseitigen Verschränkung zu erfassen versucht, in methodischer Hinsicht an Grenzen stößt. Dies zeigt sich auch in der vorliegenden Arbeit insofern, als die Ergebnisse zur Bedeutung der Dimension Gender mit Unschärfen verbunden bleiben. Da der intersektionale Forschungsansatz der vorliegenden Studie innerhalb der religionspädagogisch bzw. -soziologisch orientierten Forschung zu Jugendreligiosität in der Gegenwartsgesellschaft neu ist, wird die empirische Erhebung als qualitativ-explorative Studie angelegt. Ihr Ziel ist die Entdeckung möglicher unbekannter Strukturen und Bedeutungszusammenhänge zwischen der sozial benachteiligten Lebenslage von Jugendlichen und individuellen Ausprägungen von Religiosität. Zum Aufbau der Arbeit: Im Anschluss an das Einleitungskapitel erfolgen in Kapitel 2 zunächst theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von sozioökonomischer Ungleichheit und Religiosität. Wie lässt sich das Verhältnis zwischen der Position, die ein Individuum in der Sozialstruktur einnimmt und seiner individuellen Ausprägung von Religiosität aus theoretischer Perspektive

denken? Dazu werden die verschiedenen in der Ungleichheitsforschung diskutierten Sozialstrukturmodelle der Gegenwartsgesellschaft daraufhin untersucht, anhand welcher Differenzierungsachsen sie den sozialen Raum abbilden und wie sie den Zusammenhang von objektiven Strukturen und subjektiven Handlungs- und Wahrnehmungsweisen erklären. Im Zentrum der Überlegungen stehen Pierre Bourdieus Sozialraummodell und sein theoretisches Instrumentarium zur Analyse des sozialen Raumes, das auch den heuristischen Rahmen für die empirische Untersuchung bildet. Das Hauptkapitel (Kapitel 3) dieser Schrift umfasst die empirische Studie. In Kapitel 3.1 werden einleitend der methodologische Rahmen, nämlich der qualitativ-heuristische Forschungsansatz des Hamburger Sozialwissenschaftlers Gerhard Kleining erläutert sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden und das Sample der Untersuchung beschrieben. Es schließt sich die Darstellung der Untersuchungsergebnisse an, wobei im Zentrum jedes thematischen Kapitels die Teilergebnisse einer Strukturanalyse von 36 Einzelinterviews stehen, die im Rahmen der vorliegenden Studie mit Jugendlichen durchgeführt wurden: Kapitel 3.2 zeichnet zunächst allgemeine Strukturen der Lebenswelt nach, die sich in den lebensweltlichen Deutungsmustern der Jugendlichen als besonders relevant erweisen. Kapitel 3.3 befasst sich mit relevanten Deutungsmustern der Jugendlichen zu Zukunftsträumen, Vorbildern und Lebenssinn. Die in Kapitel 3.2. und 3.3. herausgearbeiteten Strukturen werden dann in den nachfolgenden Kapiteln mit religiösen Deutungsmustern der Jugendlichen in Beziehung gesetzt: Beginnend mit religiösen Glaubensvorstellungen der Jugendlichen (3.4), folgen Kapitel zur Bedeutung von religiöser Praxis für christliche Jugendliche (3.5) und für muslimische Jugendliche (3.6) sowie zur Bedeutung populärer bzw. magischer Formen von Religiosität in der Lebenswelt (3.7). Die Ergebnisdarstellung wird abgeschlossen mit einem Kapitel zur Bedeutung von Interreligiosität im Kontext religiöser, kultureller und ethnischer Vielfalt in der Lebenswelt (3.8). Das Schlusskapitel enthält eine Zusammenfassung der Gesamtergebnisse (4.1), wobei diese noch einmal im Blick auf die Bedeutung der Faktoren „religiös-kultureller Hintergrund“ und Gender ausgewertet werden. Es folgen eine Einordnung in den Forschungsstand (4.2) und Überlegungen zu Implikationen für weitere Forschung und die Religionspädagogik (4.3)“ (30ff.). Wenigstens auf eine dieser Implikationen sei verwiesen: „Und schließlich gilt es wahrzunehmen, dass die Jugendlichen (noch) nicht resigniert sind, sondern sich in vielfältiger Weise Lebenshoffnungen und Lebensträume bewahren, die sich auf der Ebene der Religiosität als Sehnsucht nach „Heilwerden“ spiegeln. Jenseits der Frage nach der mangelnden Tragfähigkeit mancher „realitätsferner“ Zukunftsträume gilt es zunächst anzuerkennen, dass die Jugendlichen über die Fähigkeit verfügen, „Hoffnung gegen Hoffnungslosigkeit“ auszudrücken. Religiösen Bildungsangeboten in Schule und Gemeinde kommt hier die besondere Chance zu, einen Beitrag dazu zu leisten, dass benachteiligte Jugendliche diese Hoffnungsfähigkeit beim risikoreichen Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht verlieren. Hier stellt das emanzipatorische, auf Befreiung zielende Potential aller großen religiösen Traditionen kraftvolle Gegenbilder gegen Praxen der Beschädigung und Zerstörung von Leben bereit, die sich auch dann noch als tragfähig erweisen können, wenn die gegenwärtigen Hoffnungen und Zukunftsträume der Jugendlichen – vielleicht – zu zerplatzen drohen“ (269).

Eine ebenfalls eindrucksvolle Veröffentlichung legt Susanne Schwarz mit ihrer im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN 3-7815-1924-4) erschienenen Leipziger Dissertation

Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Annäherungen vor. Die Autorin beschreibt ihre Fragestellung wie folgt: „Die Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern als ordentliches Lehrfach Anfang der 90er Jahre ist mit den Zielen verbunden, ihn flächendeckend und zweistündig zu erteilen. Dadurch sind die Rahmenbedingungen für die Wahrnehmung eines neuen Bildungsangebotes, getragen von der gemeinsamen Verantwortung der Kirchen und des Staates, erstmalig nach 40 Jahren sozialistischer Schulpolitik in der ehemaligen DDR gegeben. Innerhalb des Aufgabenspektrums von Schule kommt dem evangelischen Religionsunterricht die Bedeutung des religiös-christlichen Bildungsangebotes zu. Für viele Jugendliche und Kinder ist der Religionsunterricht der einzige Ort expliziter religiöser Bildung. Die fortgeschrittene Etablierung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern und die weitgehend positive Beurteilung und Akzeptanz durch Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte zeugt von der generationsübergreifend empfundenen Bedeutsamkeit dieses Faches. Um die Konsolidierung des evangelischen Religionsunterrichts weiter zu verfolgen, ist es notwendig, vorhandene Problemfelder zukunftsorientiert anzugehen. Diese Arbeit widmet sich dementsprechend einem konzeptionellen Defizit, welches in Folgendem besteht: Bedingt durch die geringen Teilnehmerinnen- und Teilnehmerzahlen am Religionsunterricht und der demografischen Entwicklung, die sich seit 1990 nachhaltig auf die Schulentwicklung auswirkt, werden im Religionsunterricht jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet, ohne dass es hierfür eine pädagogisch-konzeptionelle Basis gibt. Diese Situation führt nicht nur zu Skepsis und Bedauern auf Seiten der Lehrkräfte, sondern auch zu Unsicherheiten in der didaktisch-methodischen Gestaltung des Faches Religion. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, religionsdidaktische Möglichkeiten zur Überwindung des Konzeptionsdefizits unter Bezugnahme auf disziplinübergreifende Blickwinkel zum altersgemischtem Lernen zu entwickeln“ (13f.). Und weiter heißt es: „In methodischer Hinsicht muss ein Vorgehen gewählt werden, mit dem aus dem Nichtverhältnis Verbindungslinien zwischen der praktizierten und pädagogisierten Altersmischung bei den Reformpädagogen und den hier intendierten konzeptionellen Annäherungen für den altersgemischten Religionsunterricht sichtbar gemacht, reflektiert und konstruktiv zur Geltung gebracht werden. Ein kritischer und dabei konstruktiver Transfer ist dann möglich, wenn die erarbeitete Bedeutung der Altersmischung kritisch reflektiert wird. Hieraus ergibt sich die Chance, zwischen dem Historischen, also zeitbedingten, und den eher zeitunabhängigen Faktoren zu unterscheiden, um anhand dieser pädagogische Chancen altersgemischter Lerngruppen nicht nur für den Religionsunterricht aufzuzeigen. Für diesen kritisch-konstruktiven Unterscheidungsprozess bedarf es einer Reflexion des pädagogischen Entwurfes zur Altersmischung auf der theoretischen wie auch auf der didaktisch-methodischen Ebene. Auf der theoretischen Ebene geht es darum, die Prämissen der einzelnen Konzepte aus religionspädagogischer Perspektive zu reflektieren. Dabei wird auf Begriffe rekuriert, die das Verständnis und die theoretische Grundlegung der Altersmischung in den einzelnen Entwürfen bestimmen. Anschließend wird mithilfe einer religionsdidaktischen Matrix systematisch nach Anknüpfungspunkten für die konzeptionellen Annäherungen gesucht. Helmut Hanisch hat für die Schule als Lernort in einem weitgehend konfessionslosen Umfeld drei didaktische Wahrnehmungskategorien vorgeschlagen, die zur Analyse und Vorbereitung eines schülerorientierten und lebensrelevanten Religionsunterrichts mit religiösem Bildungsauftrag dienen können und auf die hier zurückgegriffen wird. Das hat folgende Gründe: Zum einen sind sie für einen Religionsunterricht gedacht, in dem

mit heterogenen Voraussetzungen der Schüler wie Schülerinnen bewusst gearbeitet wird. Zum anderen kann dadurch das Anliegen verfolgt werden, für die Faktoren des religionsunterrichtlichen Binnengeschehens zu sensibilisieren, welche die Akzeptanz und Relevanz des Faches mitbedingen, indem sie als heuristische Wahrnehmungskategorien auf das altersheterogene Bedingungs- und Gestaltungsfeld bezogen werden können. Mithilfe dieser didaktischen Wahrnehmungskategorien kann die aktuelle Fragestellung mit den Erkenntnissen aus der Interpretation der reformpädagogischen Konzepte systematisch und konstruktiv verknüpft werden, ohne dass die Deutungsergebnisse in der aktuellen Problemstellung aufgelöst würden. Schließlich teilen sowohl die reformpädagogischen Entwürfe als auch der heuristische didaktische Rahmen die lernerorientierte Blickrichtung, wenngleich, und auch deshalb erweist sich der Rückgriff als anschlussfähig für die konzeptionellen Bausteine, diese Blickrichtung von je unterschiedlichen kontextgebundenen Referenzpunkten abhängt und in verschiedene didaktisch-methodische Konkretionen münden kann. Zu diesem didaktischen Deutungsrahmen gehören die differenzierte Wahrnehmung, die Klärung von Erwartungen und die Relevanz der Themen. Jede didaktische Rahmung impliziert Prämissen. Das gilt auch für die hier gewählte. Inhaltlich drücken sich darin anthropologische Vorannahmen, die Aufgabe des Religionsunterrichts und die Bedeutung des wechselseitig sowie erschließend zu Verhandelnden aus. Im III. Teil der Arbeit werden die Ergebnisse aus dem I. Teil mit den Impulsen aus den reformpädagogischen Konzepten des II. Teiles ins Verhältnis gesetzt. Mit Verhältnis sind die konzeptionellen Bausteine begrifflich gefasst, in denen systematisch die Erkenntnisse im Hinblick auf den Sachverhalt altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht aufgegriffen werden. Systematisch bedeutet, dass sie theologisch-religionspädagogisch, religionsdidaktisch, methodisch bedacht und in vorsichtige Formulierungen zur theoretischen wie didaktisch-methodischen Konkretisierung des altersgemischten Lernens gefasst werden. Beschlossen wird die Arbeit mit einem Voraus-Blick auf die infrastrukturellen Rahmenbedingungen dieser Unterrichtssituation. Das ist zwingend notwendig, weil diese maßgeblich das Gelingen des Religionsunterrichts mitbedingen. In Anbetracht der unbefriedigenden Situation und im Hinblick auf die anzunehmende langfristige Etablierung und der damit weiterhin aufgegebenen religionspädagogischen Verantwortung dieses Lernsettings kann auf eine Auseinandersetzung mit diesen Bedingungsfaktoren nicht verzichtet werden. Das notwendige Bewusstsein für die inhaltlichen und methodischen Grenzen, die auch diese Erarbeitung kennzeichnen, resultiert zum einen aus der werkimmanenten und auf die Altersmischung fokussierten Interpretation der drei ausgewählten reformpädagogischen Entwürfe. Weder kann die gesamte Breite der Rezeptionsgeschichte, noch die historisch-systematische Einordnung der Entwürfe in dem Maße erfolgen, wie es angesichts der Fülle der ideen- und problemgeschichtlichen Relationen naheliegen würde, noch ist mit dieser Arbeit an einem Element innerhalb der reformpädagogischen Entwürfe der Anspruch verbunden, eine Gesamtinterpretation leisten zu können, noch zu wollen. Zum anderen werden mögliche Chancen altersgemischten Lernens im Religionsunterricht durch die Bezugnahme auf Erkenntnisse aus anderen Disziplinen erarbeitet, die in ihrer theoretischen und praktischen Aussagekraft und Tragweite angenommen werden, aber auf eine Validierung durch empirische Untersuchungen angewiesen sind. Beide Begrenzungen helfen, den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen. Grenzen in ihrer abschließenden wie auch unterscheidungsförderlichen Funktion werden bereits im Titel dieser Arbeit vermerkt. Intention dieser Arbeit ist eine Annäherung an den Sachverhalt altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Damit ist impliziert, dass erste

Erkenntnisse den Gegenstand der Auseinandersetzung verstehen helfen können und einen Beitrag dazu leisten, einen verantwortbaren religionspädagogischen Alternativblick gegenüber der bestehenden Defizitperspektive zum altersgemischtem Lernen aufzuzeigen“ (27ff.). Im Resümee fasst die Autorin zusammen: „Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Frage nach den Chancen und Grenzen des Lernens in einem Religionsunterricht zu klären, in dem unterschiedlich alte Schülerinnen und Schüler zusammen lernen und unterrichtet werden. Ausgangspunkt der Fragestellung ist die in allen konfessionellen Diasporagebieten in Deutschland anzutreffende unbefriedigende Situation, wonach jahrgangsübergreifende Lerngruppen aus organisatorischen Gründen gebildet, aber ohne religionspädagogisches Konzept unterrichtet werden. Das ist umso bedeutsamer, als hier erarbeitet worden ist, wie sehr das Gelingen altersgemischtem Lernens an das Wollen und Können der Lehrkräfte gebunden ist. Denn wie und was die Schüler und Schülerinnen im altersgemischtem Religionsunterricht religiös lernen, ist bislang völlig unklar. Weil das Wollen auch vom Wissen um die Merkmale altersgemischtem Lernens abhängt, konnte mit dieser Arbeit ein Beitrag zur Aufklärung über Lernchancen dieser religionsunterrichtlichen Situation geleistet werden. (...) Aus allen hier eingebrachten Perspektiven wie Erarbeitungen zum altersgemischtem Lernen ist erkennbar geworden, dass die altershomogene der altersheterogenen Lerngruppe nicht an sich überlegen ist. Aktuelle Schulpädagogen wie die drei Reformpädagogen sind zu dem Ergebnis gekommen, dass altersgemischtes Lernen pädagogisch sinnvoll ist und nicht an sich diskutiert werden muss, wohl aber das pädagogische Nachdenken darüber und die getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen des andauernden Überdenkens würdig sind. Aus allen Ansätzen und Entwürfen zum altersgemischtem Lernen konnten Aspekte der Lernform aufgeschlossen und für einen kritisch-konstruktiven Transfer aufgenommen werden. Als bleibende Einsichten haben sich bei aller Verschiedenheit neben der mehr pädagogisch begründeten Motivation, die Betonung der Lernbeziehung zwischen den Schülern wie Schülerinnen und die didaktisch-methodische Herausforderung, zwischen Freiheit und Struktur für diese personellen Voraussetzungen günstige Lernbedingungen zu schaffen, herauskristallisiert. (...) Religiöses Lernen und Verstehen sind immer schon biographisch eingebettet. Glaube, Erfahrung und Lernen hängen unabgeschlossen wie diskontinuierlich zusammen. Aufgrund der Altersheterogenität kann dieser Zusammenhang erkennbar werden und dazu führen, dass zum einen Lust auf eine religiöse Weiterentwicklung wächst und/oder dass dieses Bewusstsein zu einer leistungsbezogenen Entlastung führt, da Alter und religiöses Denken und Verstehen nicht zwingend gleichzusetzen sind“ (424f.).

Im Mittelpunkt des von Albert Biesinger, Matthias Gronover, Michael Meyer-Blanck, Andreas Obermann, Joachim Ruopp und Friedrich Schweitzer im Waxmann Verlag (ISBN 3-8309-2978-9) herausgegebenen Sammelbandes **Gott – Bildung – Arbeit. Zur Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts** stehen vielfältige ökumenische Stimmen zu einer berufsorientierten Religionspädagogik. Im Vorwort schreiben die Herausgebenden: „Religionsunterricht an der Berufsschule ist spannend. Er ist voller Leben und Fragen, voller Statements und Zweifel. Er hält die Gottesfrage wach, er nimmt die beruflichen Bezüge ernst, in denen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen, und er wird im Bewusstsein erteilt, dass er einen bedeutsamen Beitrag zur Bildung von jungen Menschen leistet. Der Religionsunterricht an der Berufsschule hat in den vergangenen Jahren stark an Beachtung gewonnen. Auch die Behauptung, der

Berufsschulreligionsunterricht (BRU) sei ein Stiefkind der Religionspädagogik oder ein nicht wahrgenommenes Fach berufsschulischer Bildungsgänge, lässt sich so nicht mehr aufrechterhalten. Ganz im Gegenteil: Der BRU erhält mittlerweile viel Aufmerksamkeit durch religionspädagogische Forschung, vor allem auch empirische Studien. In Schule und Gesellschaft richten sich außerordentliche Erwartungen an ihn: Welchen Beitrag leistet der BRU für bildungsferne Jugendliche? Wie trägt er zur interreligiösen Verständigung in einer pluralen Gesellschaft bei? Wie können ethische Orientierungen durch ihn gestärkt werden? Wie hängen Menschsein und Religion auch in beruflichen Kontexten zusammen? Die Buchreihe „Glaube-Wertebildung-Interreligiosität“ stellt die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Fragen berufsorientierter Religionspädagogik in den Vordergrund. Dabei wird deutlich, dass viele der genannten Fragen für die Religionspädagogik insgesamt bedeutsam sind. Allerdings ist angesichts vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen die Frage zu stellen, ob und wie der BRU auch künftig die an ihn gerichteten Erwartungen aufnehmen kann und wie es ihm weiterhin gelingen kann, sich auf Veränderungen einzustellen. Außerdem muss man sich fragen, welche Ressourcen der BRU der Zukunft braucht, um seinen Aufgaben gerecht zu werden. Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen zurück auf den Zukunftskongress zum Berufsschulreligionsunterricht „Gott-Bildung-Arbeit“, der im November 2012 in Frankfurt am Main stattgefunden hat. Dieser bundesweit angelegte und ökumenisch ausgerichtete Kongress war der erste seiner Art. Erstmals kamen Religionslehrerinnen und -lehrer beider Konfessionen sowie Vertreter/innen aus Kirche, Politik und Wirtschaft aus dem ganzen Bundesgebiet zusammen. An die 300 Kolleginnen und Kollegen waren in Frankfurt versammelt. Über den wissenschaftlichen Austausch hinaus war dies ein Zeichen des Interesses und der Wertschätzung des BRU durch die Kirchen, die Bildungsverantwortlichen und die Wirtschaft. Möglich wurde der Kongress in dieser Form insbesondere durch die Errichtung von mittlerweile drei Instituten, die die berufsorientierte Religionspädagogik in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen: Das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR), das Evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (EIBOR) in Tübingen sowie das Bonner evangelische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor). Alle drei Institute verdanken ihre Entstehung der neuen Plausibilität des BRU. Denn die Berufliche Bildung und das Duale System haben in Deutschland – und Europa – einen hohen Stellenwert. Schon statistisch ist daran zu erinnern, dass in Deutschland eine Mehrheit der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen eine berufliche Schule besucht und damit eine tendenziell ähnliche Situation besteht wie in der von allen Kindern besuchten Grundschule. Die religionspädagogische Aufgabe beim Übergang ins Erwachsenenalter und Eintritt ins Berufs- und Erwerbsleben ist kaum zu überschätzen. Das gilt auch für den Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit, wenngleich das gesellschaftliche Bewusstsein dafür mitunter wenig ausgeprägt scheint. Auch im schulorganisatorischen Zusammenhang bleibt der BRU leider noch häufig zurück. Für die Arbeit der Institute ergeben sich daraus spezifische Aufgaben. Das wird durch die Beiträge in diesem Band eindrücklich dokumentiert“ (7f.). Hilfreich ist unter anderem auch der Abdruck der Frankfurter Erklärung zur Zukunftsfähigkeit des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU) am Ende des Buches (211–213).

Anna-Katharina Szagun hat im Lutherischen Verlagshaus (ISBN 3-7859-1160-0) eine kleine Summe ihrer religionspädagogischen Erfahrungen unter dem Titel **Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens** veröffentlicht. In ihrem

Vorwort legt sie Rechenschaft über ihr Buchprojekt ab: „Jahrhunderte lang waren Kirche und Glaube bestimmend für fast alle Lebensprozesse. Die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft war eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit. Glaubensfragen hatten einen hohen Stellenwert und die Antworten der religiösen Tradition wurden akzeptiert. In großen Teilen der Welt ist Religion auch heute ein zentrales Element des privaten wie des öffentlichen Lebens. In Westeuropa stehen Glaubensfragen eher am Rand, gelten als privat oder gar beliebig. Säkulare Werte wie 'Rationalität, Effizienz und individuelle Leistungsbereitschaft ... (genießen) die Aura des allgemein und fraglos Anerkannten'. Sich für Glauben und Kirche zu engagieren gehört bestenfalls zum 'Kann-Bereich ohne gesellschaftlichen Konformitätsdruck und Prestigegewinn'. Überlieferungsdringlichkeit haben Kulturtechniken, die Einkommen und Status fördern. Die religiöse Tradition hat aber nicht nur an Relevanz sondern auch an Plausibilität verloren. Die Sichtweisen sind vom naturwissenschaftlichen Weltbild geprägt. Zwischen den Wahrnehmungsrastern Heranwachsender und dem christlichen Traditionsgut liegt ein garstiger Graben, denn nicht nur Bibeltexte sondern auch die Glaubenslehren und Liturgien atmen in ihrer Zeittypik den Geist vergangener Epochen. D. h. wir haben es nicht nur mit einer Krise der Methodik religiösen Lernens, sondern auch mit einer Krise der Inhalte zu tun. Das stellt die Begleitung von 'Glaubenswegen' vor ganz neue Herausforderungen. Schon Paulus unterschied zwischen Substanz und Verpackung der christlichen Botschaft. In 2. Kor 4, 7 heißt es: 'Wir haben aber einen Schatz in irdenen Gefäßen.' Paulus bezieht dies auf die Vermittlungspersonen. Aber gilt seine Unterscheidung nicht viel allgemeiner? Im 18. Jh. fragte ein Aufklärer bezüglich der christlichen Tradition, ob er denn die Arznei mit der Schachtel fressen müsse. Er entschied sich dafür, lieber die Arznei aus der Verpackung herauszulösen. Angesichts des skizzierten, radikalen Gesellschaftswandels sind wir zu ähnlichem Vorgehen aufgefordert um der kostbaren Substanz willen. Das Pauluswort kann uns ermutigen, Verpackungen kritisch zu untersuchen und gegebenenfalls die Arznei behutsam herauszulösen, damit sie ihre heilende Wirkung entfalten kann. Die 'Gefäße' unserer Tradition eingehend daraufhin zu prüfen, ob sie ihre kostbare Substanz auch heute zu 'tragen' vermögen, ist ein Prozess, der sicher Jahrzehnte der Anstrengungen von Christinnen und Christen bedarf. Dies Buch will einen Beitrag dazu leisten. Die Idee zum Buch verdankt sich den Ergebnissen einer Langzeitstudie zur religiösen Entwicklung: Vier bis elf Jahre begleitete ich Dutzende von Heranwachsenden und erhielt so Einblick in die Vielzahl der Faktoren, die ihre religiösen Konzepte beeinflussten. Die parallel geführten Elterngespräche zeigten, wie groß bereits in der Elterngeneration der Graben zwischen deren Lebenswelt und der christlichen Tradition war. Gestützt auf die Einsichten aus der Langzeitstudie erprobte ich eine neue Praxis religiösen Lernens, teils im mehrheitlich konfessionslosen Kontext Rostocks, teils in einem Dorf in der Nähe von Göttingen. Wahrzunehmen, dass der Traditionsabbruch auch im Westen bis in die Kerngemeinden hinein reicht, war ein zusätzlicher Anstoß, dies Buch zu schreiben“(5f.). Die Gliederung umfasst drei Teile:

„Teil A thematisiert grundsätzliche Fragen religiöser Entwicklung. Zum einen will Teil A Grundwissen vermitteln, zum anderen Leser/innen dazu anregen, sich der eigenen religiösen Biographie bewusst zu werden. Die Persönlichkeit der Begleitenden ist schließlich das wichtigste Instrument der Vermittlung überhaupt. Auch die Vorannahmen, die das Begleiterhandeln steuern, sind zu klären: Welches 'Modell' vom Kind und seiner Entwicklung bestimmt die didaktischen Entscheidungen? Sind diese Vorannahmen eventuell überholt? Teil B stellt ausgewählte Methoden und Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie vor. Die Methoden beschränken sich auf solche, die

kreative Auseinandersetzungen mit Inhalten anstoßen und zugleich Einblick gewähren ins Denken und Empfinden Heranwachsender. Die zentralen Einsichten der Studie werden an Bild-Beispielen veranschaulicht. Teil C enthält eine Fülle von Praxisanregungen für eine Vielzahl von Themen und Situationen in Unterricht und Gemeinde. Zu diesen Anregungen gibt es ein breites Spektrum an Unterrichtshilfen: Phantasiereisen, Anspiel- oder Hör szenen, Zeitreisen, Krippenspiel, Arbeitsblätter zu vielen Themen, Bibel-Rätsel- und -spiele, Quizvorschläge, Anleitungen zu kreativen Zugängen und vieles mehr. Diese Materialien finden Sie auf einer zusätzlichen CD-ROM ('Glaubenswege begleiten – Materialien', ISBN: 978-3-7859-1170-9) (6).

Von der Schwierigkeit zu vermitteln, was uns lieb und wert ist, handelt auch das von Hans-Georg Bake und Heiko Lamprecht im LIT Verlag (ISBN 3-643-12426-5) herausgegebene Buch **Werte leben – Werte lernen**. Wie schwierig Werteerziehung ist, skizzieren die Herausgeber in ihrem Vorwort: „Regelmäßig wird nach Gewaltexzessen jugendlicher Täter der Ruf aus Politik und Gesellschaft nach stärkerer und wirksamerer Werteerziehung laut. Adressaten sind vor allem die Erziehungseinrichtungen, und hierbei besonders die Schulen. Deren erzieherischer Auftrag müsse wieder in den Vordergrund gestellt werden, da Eltern ihre Erziehungspflicht oftmals wegen mangelnder Bereitschaft oder Fähigkeit nicht erfüllen. So wird gesagt. Dabei herrscht offensichtlich die Vorstellung vor, dass diejenigen elementaren Werte, die für den Zusammenhalt einer Gesellschaft und für ein ungestörtes Zusammenleben erforderlich sind, nur hinreichend oft durch eindringliche Ermahnungen in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler eingehämmert werden müssten, um dann auch in deren Verhalten wirksam zu werden. Von der Schule wird erwartet, dass sie die Erziehungsdefizite im Elternhaus sowie die Verhaltensdefizite insbesondere bei den Beispiel gebenden gesellschaftlichen Einflus seliten kompensiert. Die Erfahrung jedoch zeigt, dass Werteerziehung so nicht gelingen kann. Empirische biographische Untersuchungen bei englischen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber ethnischen und religiösen Minderheiten haben ergeben, dass ihnen entweder von vornherein häufig die Bereitschaft fehlte, kulturell Andersartigen und Andersgläubigen tolerant und respektvoll zu begegnen. Oder aber das im Unterricht vermittelte Wissen über andere Religionen und Kulturen mit dem Ziel größeren Verständnisses der Schülerinnen und Schülern für das Andersartige wurde in lebensweltlichen Zusammenhängen außerhalb der Schule dazu benutzt, um die vorhandenen, emotional tief verankerten Vorurteile jetzt auch noch rational zu untermauern und zu legitimieren. Werteerziehung oder – besser – Wertebildung in der Schule muss davon ausgehen, dass die willentliche Rezeption der Werte durch das lernende Subjekt eine wesentliche Gelingensbedingung darstellt. Werte können als Verhalten steuerndes Ethos zwar gelernt, grundsätzlich aber nicht gelehrt werden. 'Tugend muss frei aus eigener Kraft entstehen. Sie kann nicht anezogen werden.' Die Schule kann allenfalls günstige Lerngelegenheiten und geeignete Lernarrangements bereitstellen, durch die die Bereitschaft der SchülerInnen, sich Werte anzueignen und danach zu handeln, geweckt und verstärkt wird. Darin besteht dann allerdings auch der unverzichtbare Erziehungsauftrag der Schule. Eine zweite Schwierigkeit schulischer Wertebildung neben der Unverfügbarkeit des lernenden Subjekts besteht in dem Konflikt zwischen dem Erziehungsauftrag einerseits und dem Indoktrinations- bzw. Überwältigungsverbot in einer staatlichen Schule, die an der Pflicht des demokratischen Staates zu weltanschaulicher Neutralität teilhat. Darin enthalten ist der Konflikt

zwischen einem Verständnis von Bildung als ungebrochenem Durchgriff auf das lernende Subjekt bzw. als direkte Einflussnahme und einem kritischen Verständnis von Bildung, das durch Reflexion gebrochen wird. Schulischer Unterricht ist dem kritisch-reflexiven Bildungsverständnis verpflichtet. Das gilt auch für diejenigen Fächer, die im Fächerkanon für die Wertebildung prädestiniert sind, wie Religion, Werte und Normen bzw. Ethik und Politik. Was das Fach Religion angeht, stellt sich jedoch die Frage, ob es mit der Aufgabe der Wertebildung nicht unterbestimmt ist. Zwar haben viele Religionslehrkräfte in repräsentativen Umfragen zu ihrem Selbstverständnis und zum Zweck des Religionsunterrichts angegeben, dass sie allgemeine Wertvorstellungen vermitteln, den Schülerinnen und Schülern Orientierung für deren persönliche Lebensgestaltung geben und bei ihnen die Akzeptanz von Verschiedenheit fördern möchten. Darüber hinaus wäre es aber gleichfalls wichtig, die Schülerinnen und Schüler fähig zu machen, kritisch Auskunft zu geben über eigene und fremde Glaubensstraditionen und ihre Wirklichkeit erschließende Bedeutung sowie über ihre Kultur prägende Kraft. Dabei müssten ihnen die eigenen wie die fremden Traditionen – deutlicher als bislang üblich – als historisch gewordene Synkretismen vorgestellt werden, die sich aus vielfältigen Einflüssen zu dem herausgebildet haben, wie sie sich heute zeigen. Eine solche historischprozessuale Präsentation beispielsweise der christlichen Religion wäre ein geeignetes Unterrichtsarrangement, um Verständnis für den unhintergehbaren Pluralismus auch der eigenen religiösen Identität zu wecken und Ängste vor künftiger Überfremdung zu verringern. Neben der Steigerung der Auskunftsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der eigenen Religion und Kultur könnte damit auch indirekt ein Beitrag zur Pluralismuskompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie zu Toleranz und Respekt gegenüber dem Andersartigen geleistet werden“ (7f.). Es gelingt den Beiträgen nachhaltige Lösungen aufzuzeigen, wie schulische Wertebildung auf der Grundlage eines kritischen Bildungsverständnisses angesichts der Unverfügbarkeit der lernenden Subjekte und angesichts pluraler Wertvorstellungen gehen kann.

Ästhetische, politische und eschatologische Perspektiven moralischer Urteilsbildung im interdisziplinären Diskurs beinhaltet der von Ingrid Schoberth im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-8471-0219-9) herausgegebene Sammelband **Urteilen lernen II**. In ihrer Einleitung schreibt die Herausgeberin zur Fragestellung: „Moralische Urteilsbildung hat ihre je besonderen und eigenen Facetten, die aber nicht unmittelbar auf der Hand liegen. Vielmehr eröffnen sie sich erst im interdisziplinären Diskurs, ohne den die zahlreichen Perspektiven und Blickwechsel gar nicht in den Blick kommen würden, die dem moralischen Urteilen anhaften. Der vorliegende Band zum Urteilen-lernen geht dem nach und dokumentiert die spannungsvollen Facetten, die das moralische Urteilen zu entfalten vermag. Diese Veröffentlichung ist nicht ohne Bezug zur ersten Veröffentlichung zum Urteilen-lernen, die nach der Grundlegung und den Kontexten ethischer Urteilsbildung fragt. Insofern nehmen die hier vorgelegten Perspektiven ihren Ausgangspunkt bei der Grundlagenreflexion und erweitern und vertiefen die wissenschaftliche Reflexion, indem das Urteilen nun in *ästhetischer* wie in *politischer* Hinsicht bearbeitet werden soll. Die moralisch ethische Reflexion wird dabei durch die theologische Reflexion erweitert, indem der *eschatologische* >Rand< des Urteilens aufgesucht wird, der eine eigene, ganz spezifische Reflexion eröffnet und im interdisziplinären Kontext das Proprium einer theologischen Wahrnehmung des Urteilens herauszustellen

ermöglicht, das dem Thema eine eigene Weite und Tiefe verleiht. In ästhetischer Hinsicht soll das Urteilen in seinem Bezug auf eine gute Gestalt des Lebens wahrgenommen und betrachtet werden. Das gute Leben begegnet im Geschmack, der das Urteilen formt. Er teilt sich mit in der Kunst, dem immer neuen Versuch eines Vorscheins auf das gute Leben. Kunst streckt sich nach dem guten Leben in Spuren aus und fordert in der Wahrnehmung und also Begegnung den Betrachter heraus, sich gerade nicht mit den vermeintlichen Tatsachen des Lebens zufrieden zu geben; dann ist Kunst immer neu und immer wieder provokativ, dass sie immer neu das Heilsame für das Leben entdecken zu lernen verpflichtet. In ganz eigener Weise wird das erlebbar und wahrnehmbar mit dem Kunstwerk Guernica von Pablo Picasso; in der Wahrnehmung dieses Bildes lässt sich die Sehnsucht nach dem guten Leben in seiner ganzen Gebrochenheit erspüren; an ihm eröffnet sich eine Erkundung, die den Betrachter mit seiner Sehnsucht nach dem guten Leben nicht allein lässt; es präsentiert Spuren dahin, indem es aufbegehrt gegen Krieg und Unrecht. Es wird in ästhetischer Hinsicht zu einem Symbol der Sehnsucht. An diesem Kunstwerk tut sich auf, was für ein Lernen des Urteilens unerlässlich ist: die Dimension des Ästhetischen, die die Wahrnehmung des guten Lebens eröffnet und zugleich vertieft. Die Ambivalenz im Ästhetischen selbst darf dabei nicht übergangen werden; in der Perversion des Politischen ist das abzulesen; auch an ihr scheint etwas auf von dem, was die ästhetische Dimension des Urteilens bestimmt: Ihre Wahrnehmung drängt hin zum Politischen, freilich immer so, dass es zu aufmerksamer und zugleich notwendig kritischer Auseinandersetzung herausfordert. Demgegenüber schlägt die eschatologische Dimension des Urteilens einen anderen, vielleicht neuen aber unumgänglichen Ton an; sie führt vor Augen, was sich der Realisierung noch entzieht, aber verheißungsvoll versprochen ist: die Hoffnung auf Überwindung der Tatsachen, die das gute Leben verschleiern und die doch im Urteilen Raum schaffen für neue Perspektiven, Urteile beeinflusst und ihnen eine eigene Kontur zu geben vermag. Diese nun zweite Monographie zum Urteilen-lernen will den Facetten des Urteilens in ästhetischer, politischer und eschatologischer Hinsicht nachgehen. Mit der genauen Analyse der Modi der Wahrnehmung soll eine differenzierte Vorstellung von den Bedingungen gewonnen werden, die das Urteilen ermöglichen bzw. Raum für das Urteilen schaffen. Im Fokus der vorliegenden Überlegungen steht dabei die Reflexion der Aufgabe, ins Urteilen einzuüben, wobei dieser Fokus erst in seiner Vernetzung mit den facettenreichen und interdisziplinären Fragestellungen deutlich und genau umrissen werden kann. Es ist also zu fragen, in welcher Hinsicht das Urteilen in ästhetischer, politischer und eschatologischer Perspektive wahrgenommen werden kann. Was zeigt sich in diesen Perspektiven? Wird daran deutlich, worum es einem Lernen zu tun ist, das sich auf ästhetische Eindrücke und ästhetisch angeregte Vermittlungen verlässt, das sich zugleich aber auch seiner politischen und also öffentlichen Gestalt bewusst ist und zudem nach der Zukünftigkeit des Urteilens fragt, das freilich mehr beinhalten muss als bloß eine utopische Idee zu sein, die über das Heute hinausweist? Welchen Beitrag die eschatologische Orientierung des Lebens und Handelns der Gläubigen ausmacht, wird in diesem Zusammenhang in besonderer Weise zu würdigen sein, da es der politischen Dimension des Urteilens eine eigene Ausrichtung gibt. Die eschatologische Dimension christlichen Glaubens konturiert die Orientierung auf das gute Leben in eigener Weise; dabei kann die enge Verwobenheit von christlichem Glauben und politischer Existenz deutlich machen, welche Bedeutsamkeit der eschatologischen Dimension zukommt. Dieser Diskurs bleibt dabei immer ein notwendig kritischer. Die ästhetische und politische Dimension

erfährt in dieser Wahrnehmung eine Erweiterung und Vertiefung und schafft so die Möglichkeit, die Tiefe und Weite der Wirklichkeit des guten Lebens auszuloten. In dieser Hinsicht sind darum auch Bildungsprozesse, die sich dieser Perspektiven bedienen, dazu geeignet, moralische Urteilsbildung zu unterstützen und ihr eine eigene Kontur zu geben. Das wird dann möglich, wenn die Lern- und Lehraufgabe in vielperspektivischer Weise beschrieben wird und entsprechend auch Lernwege erarbeitet und ermöglicht werden, die in die Einübung des Urteilens führen. In anderem Zusammenhang macht Martina Blasberg-Kuhnke auf die Notwendigkeit solcher Lernwege aufmerksam und arbeitet die methodischen Möglichkeiten für solche Einübung ins Urteilen heraus: 'Unterscheidungen anstellen, Urteile bilden, Pläne erwägen, Vorschläge realisieren, Sanktionen beschließen und durchführen, moralische Gefühle ausdrücken, in Rollenspielen in die »Haut anderer schlüpfen«, Verantwortung erkennen und übernehmen.' Damit Schülerinnen und Schülern die Unterstützung widerfährt, urteilsfähig zu werden, indem ihnen Wege der Einübung ins Urteilen angeboten werden, braucht es Reflexionen, die die Wege der Ausbildung des Urteils und die Befähigung zum Urteilen erörtern und kritisch untersuchen. In dem vorliegenden Zusammenhang soll dabei deutlich werden, warum es die ästhetischen, politischen und eschatologischen Dimensionen sind, die eine besonders geeignete Weise sind, ethische Urteilsbildung differenziert zu erfassen“ (7ff.)

Mit den Kleinsten Gott entdecken. Religionspädagogik mit Kindern von 0 bis 3 Jahren lautet der Titel des im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-07416-0) erschienenen Buches von Maike Lauther-Pohl. Nach einem ersten Teil über Grundlagen („Warum religiöse Begleitung von Anfang an?“ – „Frühkindliche Entwicklung und Religion“ – „Die Bedeutung der Bezugspersonen für die religiöse Entwicklung“ – „Die Kindertagesstätte als Ort religiöser Begleitung von Anfang an“ – „Es geht um beides: Haltung und Gestaltung“ – „Eine biblische Aussage wird zum Erlebnis – ein religionspädagogischer Ansatz“ – „Weitere Elemente für die Gestaltung von Religionspädagogik mit Krippenkindern“ – „Im Gottesdienst die Kleinsten zusammen mit den Größeren?“ – „Interreligiöses Miteinander schon in der Krippe“ – „Beziehungen zu anderen religionspädagogischen Ansätzen und Methoden“ und „Ermutigung“) folgen 14 strukturierte Praxismodelle zum Erzählen biblischer Geschichten. Der empfehlenswerte Band eignet sich sehr gut zur komplementären Lektüre des Religion zu Recht als Grunddimension des Menschen ansehenden Buches **Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung** von Georg Langenhorst, das im Herder Verlag (ISBN 3-451-32746-9) veröffentlicht worden ist. Nach einer Hinführung in zehn Schritten „Religiöses Lernen heute und morgen“ (17–58) erfolgt im Hauptteil (62–200) die Darstellung von „Fünf Grundelemente[n] religiösen Lernens“: I Kinder brauchen Gott!, II Kinder brauchen Jesus!, III Kinder brauchen Be-Geist-erung!, IV Kinder brauchen Gemeinschaft! und V Kinder brauchen Religionsunterricht! Eine äußerst gelungene, erhellende, ermutigende Orientierung und eine Aufforderung an alle Erwachsenen, Kindern den Rahmen dafür bereitzustellen, religiöse Erfahrungen machen zu können, sie deuten zu lernen, sie in Praxis und Reflexion zu vertiefen und anwenden zu können!

Mit ihrem im Kreuz Verlag (ISBN 3-451-61200-8) erschienenen Buch **Tote essen auch Nutella ... Die tröstende Kraft kindlicher Todesvorstellungen** beabsichtigt Martina Plieth „kindliche Vorstellungen vom Tod und dem Todes-Danach sowie auf sie bezogene kindliche Hoffnungsbilder so darzustellen, dass Menschen, deren Kindheit schon länger zurückliegt, dazu angeregt werden, sich mit sich selbst und dem eigenen Todeskonzept auseinanderzusetzen“ (8). Die Überschriften zu den sieben Kapiteln lauten: I (Natur-) Symbole der Vergänglichkeit, II Gräber und Friedhöfe, III Die (geliebten) Verstorbenen, IV Die trauernd Hinterbliebenen, V Der Tod als Gestalt, VI Das brutale Sterben und VII Das Leben nach dem Tod. Die Kinderbilder und Interviewausschnitte bilden zusammen ein wundervolles Trostbuch von Kindern für Erwachsene!

2 Praktisch-Theologische Arbeitsfelder

Die in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (ISBN 3-374-03176-4) erschienene umfangreiche Neuendettelsauer Habilitationsschrift **Sich im Glauben bilden** von Beate Hofmann hat als Fokus den Beitrag von Glaubenskursen zur religiösen Bildung und Sprachfähigkeit Erwachsener. In ihrer Einleitung beschreibt die Verfasserin Ziel und Forschungsfragen wie folgt: „Das Ziel meiner Untersuchung ist es, die Teilnehmerstrukturen, die Erwartungen an und die Wirkungen von Glaubenskursen im Blick auf die Teilnehmenden zu erforschen. Dabei hat sich gezeigt, dass auch das Kursgeschehen selbst in den Blick genommen werden muss. Der Fokus liegt dementsprechend auf den Teilnehmenden, nicht auf dem Kursmaterial und nicht auf den Kursleitenden. Deren Wahrnehmungen zu zentralen Fragen wurden ergänzend eruiert und in Beziehung zu den Aussagen der Teilnehmenden gesetzt. Daher stehen folgende Fragerichtungen im Zentrum: – Soziografische Informationen: Wer geht zu Glaubenskursen? Hier geht es um Informationen zu Alter, Geschlecht, Wohnort, Lebensform, Bildungsstand, Milieu, Kirchenbindungstypen und Religiosität. So ist z. B. zu überprüfen, ob Glaubenskurse verschiedene Bildungsniveaus ansprechen oder eher ein Angebot für die Gebildeten unter den religiös Neugierigen sind. Es ist weiterhin zu untersuchen, ob Glaubenskurse den Anspruch einlösen, Menschen, die der Kirche und dem Glauben fernstehen, zu erreichen. – Motive und Erwartungen an Glaubenskurse: Warum besuchen Menschen einen Glaubenskurs? Ist es die Suche nach intellektueller Auseinandersetzung mit christlichem Glauben, nach Orientierung in Lebensfragen, nach Erleben von Gemeinschaft oder nach spirituellen Erfahrungen und Vertiefungen? Welche Erwartungen haben sie an den Ort, die Didaktik, die Zielrichtung, die Leitung, die Atmosphäre? – Kursgeschehen: Was geschieht in einem Glaubenskurs? Wie vollziehen sich dort Bildungsprozesse und was ist dabei für die Teilnehmenden wichtig? – Wirkungen von Glaubenskursen: Was finden Menschen in Kursen? Welche Wirkungen haben die Kurse für sie? Hat die Kursteilnahme Auswirkungen auf die Glaubensvorstellungen, die spirituelle Praxis, die Verbundenheit mit Kirche bzw. Gemeinde? – Inwiefern finden sich Korrelationen zwischen Teilnehmerstruktur, Erwartungen und dem theologischen und didaktischen Design? Nach welchen Kriterien wählen Teilnehmende Glaubenskurse aus? Ein besonderes Augenmerk gilt dabei den ‚Kirchendistanzierten‘ und der Frage, wo und wie sie überhaupt erreicht werden. – Sollten sich signifikante Zusammenhänge ergeben, sind daraus Konsequenzen für die Planung und Durchführung der Kurse und die Gestaltung des Kursmaterials ableitbar?

Ergeben sich auch Hinweise auf Veranstaltungsorte und Werbewege? Dabei sind sowohl regionale Differenzen (Ost-West) als auch theologische Profile der Kurse zu beachten“ (23f.). Um diese Fragen bearbeiten zu können, stellt die Verfasserin zuerst die theologischen und pädagogischen Grundlagen der Arbeit mit Glaubenskursen kurz dar: „Glaubenskurse beschäftigen sich mit dem christlichen Glauben. Doch inwieweit ist Glaube überhaupt lernbar? Und was wird unter ‘Glauben’ verstanden? Hier gilt es, die theologischen Diskussionslinien dieser Kernfrage der Religionspädagogik kurz zu skizzieren, um die theologischen Möglichkeiten und Grenzen der Glaubenskursarbeit aufzuzeigen. Doch Glaubenskurse bestehen nicht nur aus einem theologischen Programm, sondern sie haben Teilnehmende, die ihre ganz eigenen Vorstellungen von Glauben mitbringen. Daher ist es wichtig, die Glaubenslandschaft in unserer Gesellschaft als empirischen Hintergrund der Studie kurz in den Blick zu nehmen und zu zeigen, inwiefern der Glaube als Beziehung zwischen Gott und Mensch überhaupt empirisch wahrgenommen werden kann. Schließlich ist die Bildungsseite der Glaubenskurse theoretisch zu fundieren: Wie lernen Erwachsene und was bedeutet das für die Didaktik religiöser Bildungsprozesse? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Glaubenlernen und religiöser Bildung? Der Diskussionsstand zu diesen Fragen soll kurz skizziert werden, bevor das methodische Design der Studie und dann ihre Ergebnisse dargestellt und vor dem skizzierten Theoriehintergrund und der aktuellen Diskussion über ‘missionarische Bildung’ reflektiert werden. Daraus ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit: Kapitel 2 skizziert zuerst relevante religionssoziologische Forschungsergebnisse und nimmt die religiöse Landschaft wahr, in die hinein Angebote zur Kommunikation über Glaubensfragen gestaltet werden. Dann wird in die theologische Diskussion um Glauben und die Lernbarkeit von Glauben eingeführt, um den theologischen Rahmen für die Arbeit mit Glaubenskursen abzustecken. Auch die Frage, inwieweit man Glaubensfragen überhaupt empirisch erforschen kann, wird hier kurz erläutert. Kapitel 3 widmet sich der pädagogischen Diskussion um die Frage: Wie lernen Erwachsene? Dazu wird der Paradigmenwechsel in der Pädagogik von einer Didaktik der Vermittlung zu einer Didaktik der Ermöglichung vorgestellt und mit Erkenntnissen aus dem pädagogischen Konstruktivismus fundiert. Dann werden die Konsequenzen dieser Einsichten für Lernprozesse in Glaubenskursen diskutiert und ihre Rezeption in Theorien zu Lernprozessen im Glauben und in Kursmaterialien beschrieben. Schließlich werden die Erkenntnisse zur empirischen Wahrnehmung von Wirkungen aus der Bildungsforschung skizziert. Kapitel 4 diskutiert das methodische Design der Studie. Dazu werden das Vorgehen und die dabei zu bewältigenden Herausforderungen bei Datenerhebung und -auswertung sowohl für die Arbeit mit Fragebögen als auch mit leitfadengestützten Interviews beschrieben. Außerdem werden die Gütekriterien empirischer Sozialforschung im Blick auf die Untersuchungsergebnisse diskutiert. Kapitel 5 stellt die Ergebnisse der Untersuchung zu den Teilnehmerstrukturen dar. Hier werden die soziografischen Daten, Milieufragen und religiöse Profile sowie die Kirchenbindung der Teilnehmenden analysiert und die Befunde in aktuelle kirchen- und religionssoziologische sowie milieubezogene Diskurse eingeordnet. Kapitel 6 untersucht die Motive und Erwartungen von Teilnehmenden und klärt im Horizont von Motivationstheorien, warum Menschen an einem Glaubenskurs teilnehmen und welche Dimensionen von Religiosität dabei berührt werden. Auch Werbewege, Vorerfahrungen mit Glaubenskursen und Faktoren bei der Kursauswahl werden herausgearbeitet. Kapitel 7 fragt nach dem, was in einem Glaubenskurs eigentlich geschieht und was für die Teilnehmenden an der Gestaltung und dem Kursverlauf von Glaubenskursen wichtig ist. Hier geht es nicht um die theologischen

Programme einzelner Kurse, sondern um die Wahrnehmungen der Teilnehmenden und die Prozesse, die sie in den Kursen erleben. Diese Erkenntnisse werden im Licht von gruppenpädagogischen und kommunikationstheoretischen Wahrnehmungen diskutiert und – soweit das möglich ist – in Bezug zu Aussagen von Kursleitenden gesetzt. Kapitel 8 gibt einen Einblick in das, was Menschen aus Glaubenskursen mitnehmen und was die Kursteilnahme in ihrem (Glaubens-)Leben bewirkt. Auch die Rückmeldungen zu den Kursen und Wünsche an Anschlussangebote werden hier vorgestellt. Kapitel 9 bündelt die Erkenntnisse der empirischen Studie und diskutiert Eckpunkte einer angemessenen Didaktik für Glaubenskurse. Kapitel 10 zieht Bilanz und erläutert ausgehend von den empirischen Erkenntnissen, was Glaubenskurse aus theologischer Sicht leisten können und wie missionarisch religiöse Bildung daher sein kann. Am Ende jedes Unterkapitels werden die differenzierten Analysen der Daten und Interviewtexte kurz zusammengefasst. Eine Bündelung und eine theoretische Reflexion schließen jedes der Kapitel 5 bis 8 ab“ (24ff.).

Die ganze Welt am Campus!? Kulturelle und religiöse Diversitäten: Situationen und Perspektiven lautet der Titel des von Martin Rötting im LIT Verlag (ISBN 3-643-11661-1) herausgegebenen interessanten Sammelbandes zur Internationalisierung der Hochschulen. In seinem Vorwort schreibt der Herausgeber: „Die Internationalisierung der Hochschulen führt dazu, dass sich auf dem gemeinsamen Campus der Universität Menschen begegnen, deren Antlitz alle Beteiligten vor die von Levians benannte Verantwortung stellt. Wie gestalten Studierende, Lehrende, Verwaltung und Hochschulleitung das gemeinsame ‘Graben und Schürfen’ nach Wissen auf dem Campus? Wer bestimmt die Grabungsregeln? Wer erhebt die Standgebühr? Wer nimmt den gefundenen Schatz mit nach Hause? (..) Dabei geht es vor allem um drei Themenfelder: Internationalität, Interkulturalität und Interreligiosität. Universitäten sind Träger eines Versprechens: Wer bei uns lernt, dem bietet sich ein ganzes Universum des Wissens. Dieses Universum war immer schon divers – doch mit der Globalisierung der Märkte vervielfachte sich die Bedeutung internationaler Bildung und Forschung noch deutlich: Die Internationalisierung der Universitäten, vorangetrieben durch den Bologna-Prozess, ist Herausforderung und Chance. (...) Internationalisierung, Interkulturalität und Interreligiosität: während die ersten beiden Themenfelder von den Hochschulleitungen, international Offices und Studentenwerken bereits seit einigen Jahren im Blick sind, gewinnt der Aspekt der Interreligiosität erst seit Kurzem an eigenständiger Beachtung. Alle Träger der Hochschulpastoral, vor allem natürlich auch die Evangelischen und Katholischen Hochschulgemeinden, sind hier in einer besonderen Verantwortung, da sie als „Experten“ in religiösen Fragen angesehen werden. Diese Verantwortung schließt die Kooperation mit anderen Religionen ebenso ein, wie die Kooperation mit theologischen und religionswissenschaftlichen Fakultäten im Blick auf anstehende Fragestellungen. Die in diesem Band versammelten Beiträge vertiefen die Thematik und zeigen sowohl anhand grundsätzlicher Überlegungen und historischer Einordnung als auch mit praxisorientierten Beispielen und Forschungsberichten Wege in das noch neue Feld“ (3ff.)

In ein anderes Feld der Bereichsseelsorge führt das von Hans-Martin Gutmann, Birgit Kuhlmann und Katrin Meuche verantwortete, im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3- 525-58042-4) erschienene **Praxisbuch**

Schulseelsorge ein. Die Herausgebenden schreiben im Vorwort: „Für eine Schule mit Leib und Seele – Lehrer_innen und Schüler_innen sehnen sich danach. Viele Kolleg_innen an den Schulen setzen ihre Lebensenergie dafür ein, dass leiblichen und psychischen Dimensionen des Schulalltags immer wieder Rechnung getragen wird. Alle am Schulleben Beteiligten brauchen eine Form des Zusammenlebens und -lernens, die eigene Lebensbedürfnisse wertschätzt und das Gesicht des / der Anderen achtet. Wir brauchen Möglichkeiten, Konflikte zu bearbeiten – auf eine Weise, die Verletzungen vermeidet und die Intentionen der Beteiligten zur Geltung kommen lässt. Wir brauchen Raum für notwendige Trauer und Stille. Wir brauchen Achtsamkeit für uns selbst und unsere Mitmenschen. Wir brauchen einen Blick dafür, wie die Schule in die Alltagswelten und Kontexte aller Beteiligten eingebunden ist. Und auch dafür, wie Schule unter den Bedingungen der Ganztagschule immer stärker selbst zum Schauplatz alltäglichen Lebens wird: In der ganzen Lebendigkeit des Lebens, gelingenden und verpassten Lernchancen, glückenden und scheiternden Begegnungen mit sich selbst und mit anderen. Dieses Buch handelt davon, wie die Arbeit der Schulseelsorge zum Gelingen einer solchen Schule beitragen kann“ (9). Und in ihrer Einleitung führen sie zu Recht aus: „Schulseelsorge lebt. Schulseelsorge wird gebraucht, in wachsendem Maße. Seitdem Ganztagschulen an immer mehr Orten zum Lebensalltag von Schüler_innen genauso wie von Lehrer_innen werden, wird Schulseelsorge zu einem bereichernden Bestandteil der Kultur einer guten Schule. Schulseelsorge ist in manchen Landeskirchen bereits seit vielen Jahren eine lebendige Dimension des Schulalltags, in anderen seit kurzem mit besonderer Intensität. Über die bundesweite Vernetzung von Konzeptentwicklung und Ausbildung hat sich ein gemeinsamer Raum für Diskurse und Reflexionen im Feld Schulseelsorge entwickelt. Unser ‘Praxisbuch Schulseelsorge’ ist lebendiger Teil dieser Entwicklung und gibt der Praxis und Ausbildung von Schulseelsorge zugleich ein spezifisches Profil. Hier werden die Erfahrungen reflektiert und ausgewertet, die seit einigen Jahren im Aufbau und der Durchführung der Ausbildung von Schulseelsorger_innen im Bereich der Nordkirche gewonnen wurden. Wir arbeiten als systemisch orientierte Seelsorger_innen und begründen in diesem Buch in Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Seelsorge-Konzeptionen, warum der systemische Seelsorge-Ansatz – und in seinem Feld das seelsorgliche Kurzgespräch – besonders für die Arbeit in der Schulseelsorge geeignet ist. Manche Praxisfelder schulseelsorglicher Arbeit sind seit langem in ihrer Notwendigkeit für die Lebensgewissheit und den Lebensmut von Schüler_innen und Lehrer_innen bekannt. Hier sprechen wir exemplarisch über den Umgang mit Tod und Trauer. An diesem Thema wird besonders deutlich, was wir in diesem Buch auch in anderen Feldern zeigen: Das Schulleben ist heute in den städtischen Metropolen, aber zunehmend auch in ländlichen Regionen durch das Miteinander von Menschen verschiedener religiöser und kultureller Orientierungen bestimmt. Das muss wahrgenommen und in der Praxis der Schulseelsorge zu einer guten Gestalt gebracht werden – im Umgang mit Tod und Trauer, aber darüber hinaus auch in der Entwicklung von gelingenden Formen für Spiritualität in der Schule. Und wie wichtig das Thema ‘Vitalität im Schulalltag’ als Praxisfeld von Schulseelsorge ist, wird jedem klar sein, der die Vielfalt von Belastungen und Konflikten in der Schule kennt. Das Stichwort ‘Burnout’ ist zum verbreiteten Modewort geworden und bezeichnet ein Bündel von Problemen, die ebenfalls zum Praxisfeld der Schulseelsorge hinzugehören. Schulseelsorger_innen kooperieren mit Menschen ähnlicher und doch charakteristisch spezifischer Ausbildung und Berufsrolle in der Schule. Was

Schulseelsorger_innen mit Schulsozialarbeiter_innen verbindet und was sie unterscheidet, wird in diesem Buch ebenso deutlich gemacht wie Kooperationsmöglichkeiten und Unterschiede zur Arbeit der Beratungsdienste an Schulen. Im Raum der Schule ist kollegiale Fallberatung ebenso nötig wie Schulkooperation mit Menschen und Institutionen außerhalb der Schule – Kirchengemeinden, Moscheen und Synagogen, aber auch Suchberatungsstellen u. a. m. Über all dies informiert das 'Praxisbuch Schulseelsorge' konzentriert, anschaulich und anregend zum Weiterdenken und Selbermachen. Aus diesem Grunde haben wir uns auch entschlossen, das Buch mit Praxisbeispielen abzurunden. Kolleg_innen aus der praktischen Arbeit der Schulseelsorge berichten über ihre Tätigkeitsfelder, beispielsweise: Schulseelsorge und Service Learning; Krisenintervention nach einem Suizid; spirituelle Impulse im Schulalltag; und kollegiale Fallberatung in der Ausbildung von Erzieher_innen“ (11f.). Zweifellos vermag dieses Buch dazu beizutragen, dass die Praxis der Schulseelsorge eine Mut machende Begleiterin einer Schule mit Leib und Seele sein kann!

Im Umkreis von Aspekten zu Leib und Seele ist auch der von Mirjam Zimmermann, Constantin Klein und Gerhard Büttner in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (ISBN 3-7887-2754-3) herausgegebene verdienstvolle Sammelband **Kind – Krankheit – Religion. Medizinische, psychologische, theologische und religionspädagogische Perspektiven** zu sehen. Zu Recht schreiben die Herausgebenden in ihrer Einführung: „Krankheit gehört zu den alltagsprägenden Grunderfahrungen von Kindern: Jedes Kind wird krank, leichter oder schwerer. In der Regel haben Kinder Krankheiten, die sie kurz- bis mittelfristig wieder überwinden. Allerdings gibt es auch eine signifikante Anzahl von Kindern, die dauerhaft krank oder behindert sind, deren Krankheit zeitlich nicht absehbare Folgen hat oder die unter einer zum Tode führenden Krankheit leiden. Viele Kinder und manchmal auch ihre Eltern fragen in dieser Situation nach Gott, beten, gesund zu werden, und zweifeln, warum sie krank geworden sind, sogar warum Gott sie krank gemacht hat bzw. sie nicht wieder gesund macht. Auch Schuldfragen werden hier an zentraler Stelle gestellt. Weil die moderne Medizin eine Trennung von Religion und Medizin praktiziert, hat die Frage nach dem Zusammenhang von Religion und Krankheit in der Regel keinen Ort im Kranksein zu Hause oder in der Klinik, obwohl die Kulturgeschichte von Krankheit und Gesundheit bis in die Moderne weitgehend auch Religionsgeschichte gewesen ist. Es gibt kaum Forschungen zu der Frage, welche Rolle die Religion in solchen Situationen spielt und welche Ressourcen die kindliche Religiosität in der Deutung und im Umgang mit Krankheit erschließen kann. Ob und inwiefern sie überhaupt eine Ressource darstellt, war eine der zentralen Fragen, der eine Tagung nachgegangen ist. Ausgangspunkt war zusammenfassend die Beobachtung eines Desiderats in verschiedenen Fachdisziplinen (Medizin, Psychologie, Theologie) bezüglich vorhandener Forschungen zur Deutung von Krankheit bei Kindern, bei der religiöse Komponenten berücksichtigt werden. In der Tagung und nun in den vorliegenden Tagungsbeiträgen sollen im Sinne einer Kartographie grundlegende Themen interdisziplinär erschlossen werden. Gemeinsamer Fokus dieser Zugänge ist der Zusammenhang von Religion bzw. von Kontingenzerfahrungen und Krankheitsumgang durch Kinder. Damit soll eine fachliche Basis geschaffen werden, anhand derer in unterschiedlichen Disziplinen vertiefend weitergearbeitet werden kann“ (1). Dies ist hervorragend gelungen!

Einen ausgezeichneten religionspädagogischen Reader zum Thema **Diakonisch-soziales Lernen** haben Gottfried Adam, Heinz Schmidt und Uta Hallwirth unter Mitarbeit von Kerstin Keuter im Comenius Institut Münster (ISBN 3-943410-06-8) zusammengestellt. Zunächst skizzieren die Herausgebenden in ihrer Einführung die geschichtliche Entwicklung diakonisch-sozialen Lernens: „Seit Mitte der 1990er Jahre signalisiert der Gebrauch der Begriffe diakonisches Lernen, soziales Lernen, sozial-diakonisches Lernen, diakonisch-soziales Lernen eine Entwicklung, die inzwischen zu einer breiten Praxis dieser Form des Lernens geführt hat. Zunächst war an einer Reihe von allgemein bildenden Schulen in evangelischer Trägerschaft das Bemühen wahrzunehmen, das eigene Schulprofil durch die Einführung und Verankerung von diakonischen Praktika oder durch das Angebot von Diakonie als Schulfach zu schärfen. Damit wurde der diakonischen Dimension neue Aufmerksamkeit zuteil. Parallel dazu entwickelte sich im Bereich katholischer Schulen der ‘Compassion-Ansatz’. In den staatlichen Schulen fanden ‘Sozialpraktika’ neue Aufmerksamkeit: – Im Jahre 2000 erschien in Heft Nr. 1 der Zeitschrift „Glaube und Lernen“ eine Reihe von Beiträgen zum Thema des diakonischen Lernens. Dieses Heft war Ausdruck und zugleich Promoter einer Entwicklung im evangelischen Bereich, die in der Folgezeit zu einer breiten Praxis von diakonisch-sozialem Lernen geführt hat. Dabei lag von Anfang an der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung. – Im gleichen Jahr ist das Buch von Lothar Kuld und Stefan Gönninger mit dem Titel ‘Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln’ erschienen. Unter dem Leitbegriff der ‘Mitleidenschaft’ (=Compassion) geht es hier um ein Lernen, das seinen Fokus in der Sozialverpflichtung hat. Auch diese Veröffentlichung war Ausdruck und Promotor eines Ansatzes, dem im katholischen Bereich ebenfalls eine breite Praxis entsprach. – Im Bereich der staatlichen Schulen wurden schulpädagogisch begründete Sozialpraktika eingeführt, die in der Praxis ein beachtliches Echo fanden. Das markanteste Beispiel dafür stellt das ‘Themenorientierte Projekt: Soziales Engagement’ dar. Es wurde an den Realschulen in Baden-Württemberg im Schuljahr 2004/2005 verpflichtend eingeführt. Es stellt einen wichtigen Baustein des Profils dieser Realschulen dar. – In diesem Zusammenhang ist auch das ‘Lernen durch Engagement’ (engl. Service-Learning) zu nennen. Bei diesem Konzept liegt der Fokus auf der Erziehung zur Demokratie und zur Entwicklung der Zivilgesellschaft. Die teilnehmenden Schulen haben sich inzwischen zu einem länderübergreifenden Netzwerk zusammengeschlossen. Für das diakonisch-soziale Lernen wurde im Jahre 2006 mit der Veröffentlichung ‘Unterwegs zu einer Kultur des Helfens’ eine erste Zwischenbilanz gezogen. Inzwischen ist diese Form des Lernens ein fester Bestandteil des Schulprofils einer größeren Zahl von Schulen in evangelischer Trägerschaft geworden“ (9). Sodann erfolgen knappe Ausführungen zum Bildungsverständnis und diakonisch-sozialem Lernen: „Diakonisch-soziales Lernen gehört zu einem evangelisch verstandenen Bildungsverständnis. Dieses macht den ‘Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen), Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens’ zur Grundlage von Bildungsprozessen. Dieser Ansatz von Bildung wurzelt theologisch im Verständnis von der Gottebenbildlichkeit des Menschen und rückt die Persönlichkeit in den Mittelpunkt. ‘Bildung unter dieser Perspektive ist vor allem Persönlichkeitsbildung. In ihrem Mittelpunkt steht der lebenslange Prozess der Bildung, welcher der Begegnung mit dem Anderen und/oder eines Ereignisses bedarf. Dieser Prozess ist auf Freiheit angewiesen und geschieht im Wechselspiel

von Individuum und Welt.' Mit der Fokussierung auf die Persönlichkeitsbildung ist eine grundlegende Einsicht im Blick auf die bildungstheoretischen Fragestellungen benannt. Ein wichtiger Ertrag der religionspädagogischen Diskussion um die Bildungsfrage besteht darin, dass das Diakonische als eine Dimension eines evangelischen Bildungsverständnisses neu bedacht wird. Dabei sind vom diakonisch-sozialen Lernen wichtige Anstöße zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Diakonie und Bildung ausgegangen. In der *Diakonie-Denkschrift der EKD* wird herausgestellt, dass soziale Erfahrungen heute für immer mehr Menschen nicht mehr selbstverständlich sind. Daher werden 'neue gesellschaftliche Orte, neue »soziale Lernarrangements« benötigt, in denen Formen der Solidarität gelernt und erfahren werden." Im Abschnitt „Diakonisches Lernen anstoßen - die Bildungsaufgaben wahrnehmen" heißt es zum Verständnis von sozialem und diakonischem Lernen: „Im *diakonischen Lernen* geht es um soziale Einstellungen und christliche Orientierungen wie etwa Achtung und Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Fairness, um Hilfsbereitschaft und Toleranz sowie um persönliche und gesellschaftliche Verantwortung. – *Soziales Lernen* ist Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen – und zwar auch in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Es lehrt die Fähigkeit zur Kommunikation, zur Kooperation und zur Konfliktregelung. Der Diakonie ist beim sozialen Lernen vor allem an der geistlichen Komponente gelegen." Mit dem Wort „diakonisch" wird das *spezifisch Christliche* benannt, das sich vor allem im christlichen Menschenbild konkretisiert. In einer einschlägigen Untersuchung hat Huldreich D. Toasperm dazu herausgestellt: „Diakonisches Lernen stellt das soziale Praxislernen in einen Glaubens- und Wertezusammenhang, der sich aus dem christlichen Menschenbild ergibt ... Es sind verschiedene Quellen, aus denen sich der Glaubens- und Wertebezug im diakonischen Lernen speist: – die erkennbare christliche Prägung der diakonischen Einrichtung bzw. des diakonischen Dienstes, – der konfessionelle Charakter der Schule bzw. bei staatlichen Schulen des Religionsunterrichts, – die Loyalität aller Beteiligten gegenüber dem christlichen Glauben, – die Ausrichtung des Lerngeschehens in Praxis und Theorie am christlichen Menschenbild.“ Im *Positionspapier des Arbeitskreises „Diakonisches Lernen“* mit dem Titel „Diakonische Bildung und diakonisch-soziales Lernen" (2004) wird der enge Zusammenhang von diakonischem und sozialem Lernen hervorgehoben. Um an diesem Zusammenhang festzuhalten, legt es sich nahe, weder nur vom sozialen noch nur vom diakonischen Lernen allein zu sprechen, sondern „vom Begriff des *diakonisch-sozialen Lernens* auszugehen". Dieser Doppelbegriff lässt sich auch dadurch unterstützen, dass die diakonisch-sozialen Handlungsfelder zentrale Orte sind, an denen diakonisch-soziales Lernen stattfindet."(9f.). Für die Herausgebenden sind bei der Konzipierung des Readers folgende Intentionen leitend gewesen: „Eine Reihe von einschlägigen Texten, die an schwer zugänglichen Orten erschienen sind, wird durch diese Zusammenstellung leichter zugänglich. Auf inzwischen erfolgte Weiterentwicklungen des Konzeptes und auf künftige Herausforderungen wird aufmerksam gemacht. Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer sollen angeregt werden, sich mit dem Konzept und seinen Lernformen zu beschäftigen und zu überlegen, ob das diakonisch-soziale Lernen nicht auch für die eigene Schule von Interesse ist und ihr Profil bereichern könnte. Für die Planung und Durchführung diakonisch-sozialer Projekte bzw. Praktika werden Anregungen, Materialien und Anleitungen geboten. Neben der Schule wird auf weitere Lernorte aufmerksam gemacht: Kirchengemeinde (Konfirmandenarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit mit Erwachsenen) und

Gesellschaft (Arbeit mit Migranten, Altenbildung). Einige Artikel wurden für den Abdruck leicht modifiziert. Darüber hinaus enthält der Reader auch zehn Beiträge, die eigens für den Reader verfasst wurden“ (10).

3 Interreligiöses Lernen

Ein für die Religionspädagogik in Kindertagesstätten bestens geeignetes Buch hat Frieder Harz im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70154-6) mit dem Titel **Interreligiöse Erziehung und Bildung in Kitas** verfasst. Zu Recht verweist der Autor auf den aktuellen Forschungsstand: „Zur interreligiösen Erziehung und Bildung geben zahlreiche Veröffentlichungen wichtige Hilfestellungen: Sachinformationen zum Islam ermöglichen die für Gespräche mit muslimischen Eltern und Kindern nötige Orientierung. Praxisbeispiele eines gelingenden Miteinanders ermuntern zu Konsequenzen für die eigenen Arbeitsfelder. Kirchliche Verbände und Autoren haben in übersichtlichen Thesen und Artikeln konzeptionelle Anstöße gegeben. Die umfängliche wissenschaftliche Untersuchung des ‘Tübinger Projekts’ (Interreligiöse und interkulturelle Bildung) hat Fundamente für die notwendige konzeptionelle und praktische Weiterarbeit gelegt“ (9). Sodann fragt der Verfasser nach den besonderen Akzenten dieses Buches: „Es will mehr sein als eine theoretische Entfaltung von Problemstellungen. Diese werden aufgenommen und bis in die konkrete Praxis hinein geführt. Umgekehrt werden Praxisbeispiele in konzeptionelle Zusammenhänge eingeordnet – das entspricht dem so oft angemahnten Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. Religiöse Vielfalt ist viel mehr als das Miteinander von Christen und Muslimen – wiewohl die Begegnungen zwischen beiden Weltreligionen mit Recht im Vordergrund stehen. Religiosität zeigt sich auch im eigenen Glauben in oder abseits von religiösen Überlieferungen – in kritischer Auseinandersetzung mit ihnen bis hin zu deren Ablehnung. Viele aus der Kirche Ausgetretene oder nie Eingetretene machen sich über Gott und die Welt ihre eigenen kritischen Gedanken. Das wird in diesem Buch ganz bewusst auch in den Blick genommen. Dagegen werden konfessionelle Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Erziehenden, Eltern und Kindern nicht eigens thematisiert. In der Religionspädagogik des Elementarbereichs spielen sie so gut wie keine Rolle. Unterschiede in der Anstellungspraxis von Mitarbeitenden in Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft gehören nicht zum Themenkreis dieses Buches. Und falls sich bei der Beteiligung der Kinder an konfessionell spezifischen Festen (z. B. Fronleichnam, Reformationsfest) Differenzen zu Elternwünschen ergeben, gilt es die mit den in diesem Buch vorgestellten Rollen von Nähe und Distanz zu klären. Pädagogischer Umgang mit religiöser Vielfalt hat sowohl das Gemeinsame wie auch das Unterscheidende im Blick. Das Gemeinsame ebnet die Wege für das Miteinander, die Unterschiede regen an, sich für Neues zu öffnen. Deswegen bekommt in diesem Buch das Unterscheidende immer wieder besonderes Gewicht. Das geschieht nicht, um das Trennende zu festigen. Vielmehr ist dessen Akzeptieren und Einbeziehen der Schlüssel zum Miteinander im Geist des Dialogs. Alle Beteiligten sollen mit ihren Interessen Beachtung finden: Kinder, Eltern, Mitarbeitende in den Einrichtungen sowie die Träger- besonderes Augenmerk gilt kirchlicher Trägerschaft. In diesem Buch geht es in erster Linie um die Personen, die für die interreligiöse Erziehung und Bildung in der Kita für die Begleitung der Kinder auf ihrem eigenen Weg des Glaubens Verantwortung tragen. Das sind neben Trägervertretern

und Eltern vor allem die Mitarbeitenden. Urteile von Zeitgenossen über Religion machen sich immer an der Echtheit und persönlichen Überzeugungskraft fest, in der sie gelebt wird. Darum steht die eigene Haltung der Erziehenden auch hier im Mittelpunkt. Das prägt den Stil der Sprache: An Beispiele, konzeptionelle Überlegungen oder theologische Gedanken schließen sich Anregungen zum eigenen Nachdenken an. Vieles ist in Dialogform vorgestellt. Das häufig verwendete 'Ich' und 'Wir' soll dazu einladen, ein eigenes Verhältnis zum Benannten zu finden. Praxis eigenständig zu reflektieren, durch Beispiele und Fragen die eigene Situation differenzierter zu sehen und kompetent entscheiden zu können – darum geht es in diesem Buch“ (9f.). Das empfehlenswerte Buch ist wie folgt aufgebaut: „Das 1. Kapitel knüpft an interkulturelle Bildungsaufgaben an und führt mit vielen Beispielen in den interreligiösen Bereich ein. Zusammenhänge zwischen interkulturellem und interreligiösem Lernen zeigen neben dem Gemeinsamen deutlich auch das Besondere der interreligiösen Erziehung und Bildung. Das 2. Kapitel lenkt den Blick auf das weite Feld des Religiösen in der modernen Gesellschaft und skizziert den Rahmen für die Konkretionen, die z. B. neben den muslimischen Familien immer auch Menschen ohne explizite religiöse Bindungen zu berücksichtigen haben. Diesem weiten Rahmen ist auch die Vorstellung und Kritik der bestehenden interreligiösen Konzeptionen verpflichtet. Das 3. Kapitel geht davon aus, dass interreligiöses Engagement nicht von einem Standort 'über' den Religionen sinnvoll erscheint, sondern zwischen Menschen mit ihren religiösen Einstellungen geschieht. Dazu gehört auch das Interesse kirchlicher Trägerschaft an einem erkennbaren christlichen Profil. Dies ist sorgfältig auf seine Dialogfähigkeit hin zu prüfen, wozu eine theologische Orientierung die Voraussetzungen liefert. Das 4. Kapitel richtet erneut den Blick auf die im interreligiösen Erziehungs- und Bildungsgeschehen beteiligten Personen. Neueste Befunde zeigen, wie Kinder mit religiöser Vielfalt umgehen und darin begleitet werden können. Das Klären der persönlichen religiösen Haltung der Mitarbeitenden beginnt mit dem Bedenken der eigenen religiösen Biografie – auch im Bezug zu christlichen Traditionen. Zu bewähren hat sich die eigene Haltung zum einen im umsichtigen Aufgreifen anregender Praxisideen, zum anderen im kritischen Dialog mit den Eltern. In ihm geht es um Partnerschaft auch in unterschiedlichen Meinungen, um Transparenz in getroffenen Entscheidungen, um daraus erwachsende neue und kreative Gestaltungsideen. Das 5. Kapitel rückt mit knappen 'Steckbriefen' zu den bedeutendsten Weltreligionen abschließend die für die persönlichen Einstellungen und Entscheidungen unentbehrlichen Sachinformationen ins Blickfeld“ (9f.).

Solche unentbehrlichen Sachinformationen liefern die folgenden beiden Veröffentlichungen: Zum einen das im Kösel Verlag (ISBN 3-466-36924-9) von Naciye Kamçili-Yildiz und Fahimah Ulfat erstellte Buch **Islam von Abendgebet bis Zuckerfest. Grundwissen in 600 Stichwörtern**. In seinem Vorwort schreibt Harry Harun Behr: „Vor Jahren wollte eine meiner türkischen Schülerinnen nicht zum Sommerfest kommen. 'Warum denn nicht?', fragte ich sie. 'Na wegen dem Essen.', gab sie im Dativ zurück. Ich war Lehrer genug, um mich dumm zu stellen: 'Essen?' Sie entgegnete etwas ungehalten: 'Halt wegen der verbotenen Sachen... Günah ... Würstchen.' Ich kannte dieses türkische Wort und seine Wurzeln - 'das, was Anstoß erregt' - und hakte nach: 'Günah bedeutet Würstchen?' Sie sagte: 'Quatsch! ... Ja! ... Nein! In der Religion verboten oder so ...' 'Meinst du vielleicht harām?', fragte ich, um ihr den Ball zuzuspielen. Sie nahm ihn auf.- 'Ja, genau. Aber was das auf Deutsch

heißt, weiß ich nicht.' Sie hatte die Übersetzung für harām selbst geliefert, doch sie war nicht fähig, das Wort in ihrem türkischen Vokabular zu sortieren, noch konnte sie in Deutsch formulieren, was ihr Herz bewegte. Solcherlei begegnet Islamlehrkräften auch heute noch, es hat sich nicht viel geändert – im Gegenteil: Die Symptome der 'doppelten Halbsprachigkeit' nehmen wieder zu. Deshalb ist es gut, dass nun dieses Lexikon mit den wichtigsten Grundbegriffen des Islams auf dem Tisch liegt. Ein Gutteil des islamischen Religionsunterrichts berührt kontrastive Philologie, welche die sprach- und kulturräumlichen Grenzen überschreitet. Immerhin geht es um die Kompetenz der religiösen Sprachfähigkeit. Was notieren die Schüler und Schülerinnen in ihren Heften, wenn es um Mekka geht? Die Wallfahrt? Die Pilgerfahrt? Die Hadsch? Der Hadsch? Oder mit doppeltem 'd', also Haddsch? Oder – so wie im Türkischen hacc, oder wie im Englischen hajj? Fahimah Ulfat und Naciye Kamçili Yildiz haben nun dieses von allen muslimischen Lehrkräften lang ersehnte Hilfsmittel vorgelegt. Es ist mehr als nur ein Glossar, denn in ihm steckt eine Menge Theologie auf kleinstem Raum. Das merkt sofort, wer unter den Begriffen 'Dschihad' oder 'Scharia' nachliest. Damit tritt es als eine Ergänzung neben die Schulbuchreihe *Saphir - Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*. Die Übertragung des Islams ins Deutsche wurzelt jedoch nicht im Abgleich des Vokabulars, sondern in den tieferen Schichten des Denkens und der Kulturgeschichte. Ein guter islamischer Religionsunterricht soll das beleuchten, und genau dazu liefert das Lexikon Gelegenheit, Methode und Motiv. Aber manchmal hat man die Kreide schon in der Hand und braucht einfach nur schnell den passenden Begriff. Auch dann ist es gut, dieses Buch griffbereit auf dem Pult liegen zu haben.“ (5). Zum anderen das von Richard Heinzmann in Zusammenarbeit mit Peter Antes, Martin Thurner, Mualla Selçuk und Halis Albayrak im Auftrag der Eugen-Biser-Stiftung im Herder Verlag (ISBN 3-451-30684-6) grandiose zweibändige **Lexikon des Dialogs – Grundbegriffe aus Christentum und Islam**, das erstmals das Wagnis unternimmt, eine christliche und eine muslimische Sicht auf die eigene Religion gemeinsam zu präsentieren. Im Vorwort beschreibt Heinz Köster die zugrundeliegende Konzeption: „Das Lexikon sollte in einem überschaubaren Umfang bleiben. Daher beschränkte man sich für die Nomenklatur übereinstimmend auf je ca. 330 Grundbegriffe aus Christentum und Islam, die nach Möglichkeit unter Einschluss grundlegender interkultureller sowie gesellschaftsbezogener Gesichtspunkte zu verfassen waren. Das Lexikon enthält keine religionswissenschaftlich kommentierenden Aspekte, vielmehr werden die beiden Religionen, Christentum und Islam, unabhängig voneinander dargestellt. Die islamischen Artikel wurden ausschließlich von muslimischen und die christlichen Artikel ausschließlich von christlichen Wissenschaftlern auf Türkisch bzw. auf Deutsch verfasst. Sie in die jeweilige andere Sprache zu übersetzen stellte die Übersetzer vor höchste Anforderungen. Die Autoren erläutern die Stichworte nach ihren theologischen und kulturellen Überzeugungen mittels ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Methode. Die jeweiligen Autoren tragen die wissenschaftliche Verantwortung für ihre Artikel. Das gesamte Lexikon erscheint in einer deutschen und in einer türkischen Ausgabe in Deutschland und in der Türkei. Die gleichzeitige Vorlage beider Ausgaben ermöglicht es den in Deutschland lebenden Muslimen türkischer Abstammung, bei Bedarf die türkische Ausgabe des Lexikons zurate zu ziehen. Das Lexikon soll auch in weitere Sprachen übersetzt werden“ (12). Die Herausgeber führen in ihrer Einführung die Leitidee noch näher wie folgt aus: „Um das Spezifische dieses Buches vollständig zu erfassen, muss man seine Entstehungsgeschichte kennen. Am Anfang stand nämlich nicht der

Gedanke, ein christlich-islamisches Lexikon für eine wissenschaftliche Fachwelt zu verfassen, sondern der Versuch, einen Beitrag zur konkreten gesellschaftlichen Situation in Deutschland mit ca. vier Millionen hier lebender Muslime zu leisten. Mehr als die Hälfte von ihnen ist türkischer Herkunft. Ohne ein Mindestmaß an gegenseitigem Verstehen und an Dialogbereitschaft hinsichtlich der je anderen Religion ist – wie die offenen und latenten Spannungen zeigen – ein friedliches Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft wie der unsrigen nicht möglich. Die Eugen-Biser-Stiftung wollte und will daher – ihrem Selbstverständnis und ihrem Auftrag entsprechend – durch Symposien mit türkischen und deutschen Wissenschaftlern zur Verständigung zwischen Christen und Muslimen beitragen. Deshalb wurden Kollegen aus der Türkei, näherhin von der Universität Ankara, als Gesprächspartner zur Mitarbeit eingeladen, und sie nahmen die Einladung an. Schon bei der ersten Veranstaltung zum Thema Menschenwürde zeigte sich eine kaum überwindbare Hürde: Es fehlte für zentrale Sachverhalte die Terminologie, die eine adäquate Übersetzung ermöglicht hätte. Dies beruhte nicht nur auf der Tatsache, dass der betreffende Gegenstand in der jeweils anderen Religion möglicherweise überhaupt kein sachliches Äquivalent besaß, sodass ein Neologismus gefunden werden musste. Von noch größerem Gewicht war die Tatsache, dass sich das jeweilige, allem Begreifen vorausliegende Vorverständnis nicht beim ersten Zugriff erschloss. Sprachliche Äquivalente brachten Unterschiedliches zum Ausdruck oder hatten zumindest jeweils andere Konnotationen. Deshalb griff die Eugen-Biser-Stiftung den Gedanken auf, durch ein Sachlexikon die Begriffe zu klären und dadurch überhaupt erst die Voraussetzung für ein angemessenes gegenseitiges Verstehen und einen fruchtbaren Dialog zu schaffen. Dabei war allen Beteiligten von Anfang an klar, dass muslimische Stichworte von muslimischen Autoren und christliche Stichworte von christlichen Autoren erarbeitet werden müssen, damit das Genuine der jeweiligen Religion unverfälscht zur Sprache kommen kann – ein singulärer Fall unter den vergleichbaren christlich-islamischen Lexika. Dieses Buch war somit die unausweichliche Konsequenz aus einer konkreten Aporie. Es handelt sich deshalb auch nicht um ein Fachbuch für einen kleinen Kreis von Wissenschaftlern, sondern um ein wissenschaftlich fundiertes Werk, das einer breiten Öffentlichkeit zu sachlich begründeter Information verhelfen will. (...) Ziel des vorliegenden Lexikons ist es, Brücken zwischen den Religionen Christentum und Islam zu bauen. Es handelt sich folglich nicht um eine religionswissenschaftliche Darstellungsweise von Christentum und Islam oder um eine orientalistische Abhandlung der islamischen Schlüsselbegriffe. Christentum und Islam werden theologisch von innen heraus dargestellt, so wie es gläubige Vertreter der jeweiligen Religionen aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz jeweils sehen“ (15f.). Eine reiche Ernte, die in jede theologische Handbibliothek gehört! Mit ihrer Unterstützung können sicher auch die in dem von Ulrike Hinrichs, Nizar Romdhane und Markus Tiedemann im Verlag an der Ruhr (ISBN 3-8346-0969-4) in dem Buch **Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil** dargestellten 50 religiös-kulturellen Konfliktfälle in der Schule entschärft werden. Diese reichen von „Unser Kind darf keinerlei Geschenke annehmen!“ und „Unser Kind darf nicht am Sexualkundeunterricht teilnehmen!“ über „Das Schlagen von Kindern hat bei uns Tradition!“ und „Unser Kind darf keine Gummibärchen essen!“ bis zu „Im Klassenraum unserer Kinder dürfen keine Kreuzfixe hängen!“ und „Unser Sohn gibt einer Frau nicht die Hand!“.

Begegnung der Religionen in Gebeten, Besinnungen und Liedern findet sich in überzeugender Auswahl in dem von Johannes Lähnemann als Leiter der Nürnberger

Gruppe der *Religionen für den Frieden/Religions for Peace* im EB-Verlag (ISBN 3-86893-129-7) veröffentlichten Buch **Spiritualität. Multireligiös**. Im Vorwort heißt es dazu: „‘Spiritualität multireligiös’: Dieser Titel ist bewusst gewählt. Denn was ereignet sich in der Begegnung der Religionen: Ist es nur die Wahrnehmung der Anderen, eine freundliche Nachbarschaft, die freilich schon viel mehr ist als ein Gegeneinander oder gar gegenseitiges Bekämpfen? Bleibt es bei einem Seite an Seite-Leben, bei dem man den Anderen allenfalls einen Gruß schickt zu den religiösen Festanlässen? Oder können wir für unser Miteinander auch etwas aus den geistlichen Schätzen unserer verschiedenen Glaubenstraditionen gewinnen? Helfen sie zu einem vertiefenden Verstehen und zu einer neuen Achtung füreinander, ja auch zu wechselseitigem Lernen? Bilden sie gar einen Quellgrund intensiver Zusammenarbeit? Wie wertvoll der spirituelle Austausch zwischen den Religionsgemeinschaften sein kann, ist eine Grunderfahrung, die uns in 25 Jahren interreligiöser Zusammenarbeit in der Nürnberger Gruppe *der Religionen für den Frieden* zuteilwurde, und wir möchten gerne über unseren örtlichen Rahmen hinaus viele daran teilhaben lassen“ (9). Insgesamt 20 Gebetsstunden wurden für die Veröffentlichung ausgewählt: „Es sind 13 verschiedene Kirchen und Gemeinden sowie eine Moschee, in denen wir zu Gast sein durften. Dabei haben wir jedes Mal deutlich gemacht, dass es sich nicht um einen gemeinsamen Gottesdienst handelt, dass vielmehr Menschen aus den verschiedenen Glaubensgemeinschaften zusammenkommen zu Gebeten, Meditationen, Auslegungen, Liedern für den Frieden. Glaubensvermischung wird vermieden. Wohl aber wird die jeweilige Spiritualität fruchtbar gemacht für ein gemeinsames Thema (wie ‘Schritte zur Gerechtigkeit’, ‘Religionen im Einsatz für Bedrängte’, ‘Lasst uns die Erde schützen’, ‘Terrorismus hat keine Religion’).“ (10).

4 Ästhetisches Lernen

In seiner im LIT Verlag (ISBN 3-643-11396-2) veröffentlichten Passauer Dissertation **Die Bedeutung von Sprache innerhalb eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts** reflektiert Rudolf Sitzberger über folgende Zielfelder religiösen Sprechens: 1. Sprache als konstruktivistisch gedachtes Ausdrucksmittel von Lernenden, 2. Sprache als Mittel zum Bekenntnis einer selbst konstruierten Welt- und Glaubensdeutung, 3. Sprache als Mittel einer Tradierung in Kontinuität und konstruktivistischem Wandel, 4. Sprache als Mittel einer viablen, gemeinsamen Weltdeutungsgemeinschaft und 5. Sprache als Mittel zur selbst konstruierten Bezugnahme zum Transzendenten. Der erste Teil der Arbeit widmet sich sprachwissenschaftlichen Ansätzen und der Bedeutung von Sprache im Blickfeld der Theologie und Religionspädagogik. Der zweite Teil widmet sich dem Konstruktivismus: „Die Rolle der Sprache wird hier innerhalb des Konstruktivismus anhand unterschiedlicher Vertreter derselben aufgezeigt. Schließlich untersucht die Arbeit religionspädagogische konstruktivistische Ansätze im Hinblick auf die Bedeutung der Sprache. Aus diesen Untersuchungen heraus werden zentrale Aspekte einer konstruktivistischen Religionspädagogik unter dem besonderen Fokus von Sprache erarbeitet. Im letzten Teil wird die Bedeutung der Sprache auf den Religionsunterricht hin weiter konkretisiert. Dabei geht es jedoch nicht um

methodische Unterrichtsvorgaben, sondern um eine grundsätzliche theoretische Fundierung religionspädagogischen und -didaktischen Handelns“ (10). Zusammenfassend hält der Verfasser unter anderem fest: „In der vorliegenden Arbeit wurde der Fokus vorrangig auf das Thema Sprache gelenkt und ausgehend von der sprachwissenschaftlichen Grundlage deren Bedeutung innerhalb eines konstruktivistischen Religionsunterrichts dargestellt. Kennzeichnend für das Thema Sprache innerhalb der Religionspädagogik ist in den letzten Jahren vor allem, dass sich das Interesse von einem eher sprachwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Ansatz hin zu einem am Kommunikationsgeschehen orientierten gewandelt hat. Schien das Thema gegen Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre einen zentralen Stellenwert in der religionspädagogischen Diskussion und Theorie zu bekommen, wurde das Thema wieder in den Hintergrund gedrängt. Zwar streiften die Theorien um eine Symboldidaktik den Bereich der Sprache, griffen die Problematik als solche aber nicht auf. Die Bedeutung der Sprache für den Lernprozess scheint insgesamt viel zu wenig im Bewusstsein der Religionspädagogik verankert zu sein. Dies mag daran liegen, dass Sprache als etwas Selbstverständliches vorausgesetzt wird, mit dem jeder ohnehin problemlos umzugehen weiß. Durch die Überlegungen und Anregungen des pädagogischen Konstruktivismus tritt die Frage nach einer angemessenen Sprache von einer anderen Seite her in den Vordergrund. Lernen wird verstärkt als aktiver Prozess betrachtet, der wesentlich vom lernenden Subjekt gesteuert wird. Eine Aufgabe des Unterrichts muss es demnach sein, den Schülerinnen und Schülern Vernetzungsmöglichkeiten anzubieten, damit sie mit den Formulierungen der religiösen Sprachwelt für sich viable Weltdeutungen erschließen können. Die eigenen Weltkonstruktionen der Kinder und Jugendlichen müssen zu den tradierten Wahrheiten, die im Religionsunterricht eingebracht werden, in Bezug gesetzt werden. Althergebrachte, überlieferte Sprachformen und -formeln werden hinterfragt und können nicht mehr so ohne weiteres im Unterricht instruktiv behandelt werden“ (283).

Heilige Texte – Literarisierung von Religion und Sakralisierung von Literatur im modernen Roman lautet der Titel des von Klaus Antoni, Matthias Bauer, Jan Stievermann, Birgit Weyel und Angelika Zirker im LIT Verlag (ISBN 3-643-10499-1) herausgegebenen ersten Bandes einer neuen spannenden Reihe „Religion und Literatur“, die die Herausgebenden wie folgt vorstellen: „*Religion und Literatur / Religion and Literature* ist mit den vielfältigen Beziehungen zwischen den Religionen und Literaturen befasst. In den hier veröffentlichten Studien geht es insbesondere darum, wie der Bezug zur Religion das ästhetische Potential eines literarischen Textes prägt, und inwiefern religiöse Texte literarisch sein müssen, um ihre Funktion zu erfüllen. Literarische Texte dienen durch ihre Gegenstände und ihren Sprachgebrauch immer wieder dem Ziel der Überschreitung innerweltlicher Wirklichkeiten. Das symbolische Potential religiöser Tradition wird in künstlerisch-kreativer Weise literarisch wirksam. Die Frage nach Gott, die Schilderung religiöser Erfahrungen, Anspielungen auf biblische Erzählungen, zentrale dogmatische Begriffe wie ‘Sünde und Gnade’ und ‘Schuld und Sühne’, die Sehnsucht nach Liebe und Erlösung, die Suche nach Identität und die Frage nach Sinn in einem Leben unter den Bedingungen der Endlichkeit setzen Erzählungen in Gang. Engel bevölkern moderne Romanwelten, und Menschen begeben sich auf Pilgerreisen, auf denen sie

zugleich bedroht und beschützt sind. Mit dem symbolischen Potenzial christlicher und anderer religiöser Traditionen wird im Verhältnis zu den Ursprungsdokumenten in sehr freier und spielerischer Weise umgegangen, so dass die Religion in der Literatur in ihrem Kontext auf der Basis des jeweiligen poetischen Konzepts analysiert sein will. Dazu gehört auch, dass sich literarische Ordnungsprinzipien auf eine nach Maß, Zahl und Gewicht als göttliche Kunst geschaffene Welt beziehen können. Umgekehrt bezieht sich Religion auf Heilige Schriften, die als literarische Texte menschlicher Autoren wahrgenommen und mit literaturwissenschaftlichen Methoden gelesen werden. Diese 'Heiligen Texte' sind nur durch Auslegungen zugänglich, die zwar einen mehr oder weniger kontrollierten Textbezug aufweisen, aber zugleich mit dem Anspruch verbunden sind, Anwendungsbezüge in einem sich wandelnden kulturellen Kontext herzustellen. Die Arbeiten in dieser Reihe zeigen exemplarisch Bezüge zwischen Literatur und Religion auf und tragen zum systematischen Diskurs über die Sakralisierung der Literatur und die Literarisierung der Religion bei“ (V). Im Vorwort zum vorliegenden Band skizzieren die Herausgebenden den Fokus der Beiträge näher: „Sie befassen sich mit Literatur (und zwar weit überwiegend mit Erzählliteratur) der westlichen Moderne seit dem 19. Jahrhundert, also einer Zeit und Kultur, in der die Vorstellung des 'Heiligen' selbst als hoch problematisch gelten kann. Sie ist Teil einer allgemeinen Skepsis gegenüber der Existenz und Wahrnehmung göttlicher Präsenz, doch damit ist das Heilige keineswegs aus der Kultur verschwunden. Es gehört zu den Denkmustern der Gegenwart, dass mit fortschreitender Säkularisierung und Erosion institutionalisierter Religion – meist ist das Christentum gemeint – zumindest ein Teil ihrer Funktionen von ursprünglich nicht-religiösen Institutionen, Artefakten, Praktiken usw. übernommen wird. Dieses Muster ist unrichtig, wenn es als generelle Schablone dient, doch es ist heuristisch brauchbar, wenn man die Rolle der heiligen Schriften betrachtet, die für Religionen konstitutiv sind. Insbesondere die Bibel wurde in der Moderne zunehmend als Korpus historischer und literarischer, von Menschen gefertigter Texte angesehen, die wie alle anderen Texte auch in sprachliche, literarische und soziale Produktions- und Rezeptionzusammenhänge eingebunden sind. Zugleich hat sich das Literarische als ästhetisch-autonomer Bereich konstituiert, in welchem die unmittelbare Zweckhaftigkeit transzendiert wird, wie sie für pragmatische Texte aller Art charakteristisch ist. Diese Resistenz literarischer Texte gegenüber alltagsweltlichen Funktionszusammenhängen, ihr Anspruch, eine Wahrheit jenseits der kontingenten Wirklichkeit zur Sprache zu bringen, prädestiniert sie nicht nur für die Erfüllung religiöser Aufgaben, sondern kann auch dazu führen, dass sie selbst den Status „heiliger“ Texte gewinnen. In gewissem Sinn kann also von einer gegenläufigen Entwicklung gesprochen werden: einer zunehmenden Literarisierung der Religion einerseits und einer Sakralisierung von Literatur andererseits. Literarisierung ist dabei sowohl ein Akt der Dekonstruktion (oder: Reduktion), d. h. es wird etwas als literarisch erkannt, das zuvor anders und 'mehr' als literarisch war, als auch ein Akt der Bekräftigung (oder: Bereicherung), d. h. es sind gerade die literarischen Qualitäten heiliger Texte, die diesen eine überzeitliche Wirksamkeit verleihen. So wird eine alte Strategie, nämlich die religiöse Qualität des eigenen literarischen Textes durch den Verweis auf die literarische Qualität eines religiösen Bezugstextes zu belegen und ihn so gewissermaßen nach absolutem Maßstab zu legitimieren ('was not Gods Laws [...] in olden time held forth / By Types, Shadows and Metaphors?' fragt John Bunyan 1678 in der 'Apology' seines *Pilgrim's Progress*), zum Ausdruck einer Anerkennung der Bedeutung und Wirkmächtigkeit der Heiligen Schrift

aufgrund ihrer literarischen Eigenschaften. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Art, wie literarische Texte etwas bedeuten: Sie sind nicht auf die wörtliche, historische Wahrheit ihrer Sätze angewiesen, sondern gewinnen (so schon Aristoteles) ihren Status gerade dadurch, dass das, was sie in spezifischer Weise aussagen, zum Ausdruck eines Allgemeinen wird, das zur Deutung individueller Erfahrung angeeignet werden kann. So tritt in der Neuzeit mit der Auseinandersetzung um die wörtliche und historische Wahrheit der Bibel ihre 'literarische', d. h. im weiteren Sinne übertragene Bedeutung verstärkt in den Vordergrund. Dabei ist dann aber dasjenige, was das Spezifische der Aussagen, Figuren und Handlungen an Allgemeinem eröffnet, nicht auf Innerweltliches (z.B. typische menschliche Verhaltensweisen) beschränkt, sondern geht darüber hinaus. Diese Konzeption hat Auswirkungen auf literarische Texte. In der Weise, wie das Literarische zum zentralen Merkmal eines heiligen Textes wird, können literarische Texte auch Merkmale des Heiligen und Religiösen annehmen und dann z.B. auch als Medien religiöser Erfahrung fungieren. Es geht somit nicht um einen Bedeutungsverlust des Heilig-Religiösen, sondern um einen Umformungsprozess, der mit einer Bedeutungserweiterung des Literarischen verbunden ist. Diese Prozesse können sich unter den Bedingungen der Moderne nicht in Form von Affirmationen vollziehen. Sie geschehen, wie Peter L. Berger es bezeichnet hat, unter der Prämisse der Pluralität und der damit verbundenen Notwendigkeit der Häresie. Mit anderen Worten: jene Bedeutungserweiterung, welche die Literatur erfahren hat und in der sie ausgreift aufs Heilige, wird immer stets dadurch relativiert, dass das Allgemeine, das sie im Konkreten erkennbar macht, ein konkurrierendes, unvollständiges Allgemeines ist. Ähnliche gegenläufig-parallele Entwicklungen wie bei der Bedeutung der Texte lassen sich auch bei Konzepten der Textgenese und den Prozessen der Rezeption feststellen. So stehen der modernen Skepsis hinsichtlich der Inspiriertheit der heiligen Schriften Phänomene wie ein „neuer heiliger Wahnsinn“ gegenüber, der sich im unkonventionellen schöpferischen Umgang mit Bruchstücken der Kulturen und Religionen zu erkennen gibt, in deren individuell-synkretistischer Zusammenfügung und Transformation die subjektive Autorschaft religiös transzendiert wird. Ähnlich auf der Seite der Leser: schon seit der frühen Neuzeit laden literarische Texte dazu ein, durch die Lektüre religiöse Erfahrung zu gewinnen, und in der Entwicklung der narrativen Fiktion spielt bis zur Gegenwart die Erzeugung von Simulationen der Erfahrung und nicht zuletzt auch religiöser Erfahrung eine zentrale Rolle. Gerade unter der Prämisse der Pluralität von Religion(en) und Religiösem und der damit verbundenen Blüte des Synkretismus eröffnet die Fiktion ihren Lesern die Möglichkeit, eigene Optionen (oder vielmehr gerade fremde Optionen) auszuloten“ (IXff.). Der Band bietet dazu reichlich Anlaß!

Ein empfehlenswertes Lesecurriculum für die Sekundarstufen I und II stellt die im LIT Verlag (ISBN 3-643-12252-0) erschienene eindrucksvolle Münsteraner Dissertation **Von Adam und Eva bis zu Thomas und Simpel – religionspädagogische Perspektiven in aktueller Jugendliteratur** von Anne Holterhues dar. Zu Recht weist die Autorin in ihrer Einleitung darauf hin, dass im Forschungsfeld „Jugendliteratur im Religionsunterricht“ in den vergangenen Jahren viele Veröffentlichungen erschienen sind: „Darüber hinaus existieren zahlreiche Unterrichtsreihen zu Jugendbüchern und deren Einsatz im Religionsunterricht. Insgesamt jedoch fehlt eine grundlegende Systematisierung, sodass einerseits das Verhältnis zwischen Deutschland

Religionsdidaktik in puncto der Funktion von Jugendliteratur im Unterricht selbst nicht geklärt ist und andererseits – damit zusammenhängend – die Literatur oftmals entweder in inhaltlicher oder in sprachlicher Hinsicht funktionalisiert wird. Das Fehlen klarer Kriterien führt dazu, dass dem Religionsunterricht oftmals die Eigenschaft eines verkappten Deutschunterrichtes zugeschrieben wird; andererseits ergeht der Vorwurf an den Deutschunterricht, dass die oftmals große inhaltliche Dichte vieler Jugendbücher, beispielsweise in religiöser Hinsicht, nicht ausreichend entfaltet wird. Die Konsequenz dieser Gemengelage ist es, dass eben solche Kriterien für einen jugendliterarisch-narrativen Religionsunterricht entwickelt werden müssen, denen eine genaue Betrachtung sämtlicher Bedingungen und Umstände zugrunde liegt. Theoretische Kriterien allein reichen jedoch nicht aus, um die Funktion der Jugendliteratur auf den Religionsunterricht zufriedenstellend zu entfalten. Deshalb muss eine Verknüpfung von Praxis und Theorie erfolgen, welche die Anwendbarkeit dieser Kriterien aufzeigt; so bezieht sich schließlich der Ansatz einer jugendliterarisch-narrativen Religionsdidaktik direkt auf die schulische Praxis des Religionsunterrichts, weshalb es schlussendlich nicht nur Ziel ist, Kriterien zu entwickeln, sondern diese in die Praxis umzumünzen, indem ein Lesecurriculum für den Religionsunterricht entwickelt wird, das verschiedene Wege dafür aufzeigt, wie die der Literatur innewohnenden Chancen bestmöglich nutzbar gemacht werden können. Hierbei geht es nicht um ein exemplarisches Aufzeigen derselben anhand von ausgewählten Beispielen, sondern gemäß dem Anspruch, Theorie und Praxis stichhaltig zu vernetzen, um eine systematische Herangehensweise, die der Ambition gerecht wird, möglichst viele Bedingungen bestmöglich zu berücksichtigen“ (11). Für die Verfasserin ergibt sich deshalb die Notwendigkeit des Einbeziehens zahlreicher Faktoren, einerseits die Deutsch-, andererseits die Religionsdidaktik betreffend: „So gilt es, Verbindungen zwischen Religionsunterricht, Jugendliteratur und Lesen zu ziehen – und das alles unter der Prämisse der Schülerorientierung. Dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit obliegt es somit, all die genannten Bereiche einer genauen Betrachtung zu unterziehen, um passende Kriterien für die Praxis eines jugendliterarisch-narrativ ausgerichteten Religionsunterrichts und für ein darauf fußendes Lesecurriculum entwickeln zu können. Diese Betrachtung wird in zwei Teile gegliedert: Der erste (2.) widmet sich einer jugendliterarisch-narrativen Didaktik als konzeptioneller Grundlage. Als Basis hierfür werden zuerst Grundzüge der Narrativen Religionsdidaktik entfaltet (2.1.), im Anschluss Funktionen des Lesens (2.2.) sowie Eigenschaften der Jugendliteratur (2.3.) herausgearbeitet. Ein erster Ertrag (2.4.) liefert einen Ausblick auf eine potentielle Jugendliteraturauswahl im Rahmen einer Narrativen Religionsdidaktik. In 3. stehen dann die Rahmenbedingungen eines solchen Vorhabens im Vordergrund, welche einer umfassenden Analyse unterzogen werden: Der Religionsunterricht sowie die daran teilnehmenden Schüler. Erster wird aus drei Perspektiven betrachtet, nämlich aus einer allgemeinen, einer gesellschaftlichen sowie einer bildungstheoretisch-politischen (3.1.). Genauso ganzheitlich wird der Maßstab für die Betrachtung der Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, gelegt. So wird zuerst eine soziologische, dann eine entwicklungspsychologische sowie daran anschließend eine empirische Sichtweise gewählt, welche jeweils die Entwicklung der Jugendlichen im Alter von 10-18 Jahren in den Blick nimmt (3.2.). Schlussendlich kann ein Ertrag aus all diesen Bedingungen entwickelt werden, mithilfe dessen deutlich wird, was ein literaturtheologischer Religionsunterricht in der heutigen Zeit unter heutigen Bedingungen zu leisten hat (3.3.). Im Praxisteil kann auf dieser Basis

in 4. das Lesecurriculum entwickelt werden. Wie bereits als Desiderat formuliert wurde, liegt diesem zuerst ein Kriterienkatalog zugrunde, der bei der Entwicklung von Unterrichtsreihen mit aktuellen Jugendbüchern im Religionsunterricht Berücksichtigung finden muss, da er auf den vorangehenden Erarbeitungen fußt und somit der Vernetzung von Theorie und Praxis dient (4.1.). Daran schließt sich eine Klärung der Praxisgrundlagen an, welche sich mit einer curricularen Basis auseinandersetzen sowie praktische Umsetzungshinweise beinhalten (4.2.). Nach ebendieser Vorbereitung kann nun das Lesecurriculum angeführt werden, innerhalb dessen pro Doppeljahrgang der Sekundarstufen I und II je ein Werk aus der aktuellen Jugendliteratur analysiert, einem Themenbereich zugeordnet, mit eigenen Kompetenzformulierungen sowie Unterrichtsideen und Materialhinweisen unterlegt wird, sodass sich eine möglichst direkte praktische Umsetzung anschließen kann (4.3.). Dieses Lesecurriculum ist kein schulformspezifisches, sondern kann – unter Abwägung verschiedener Aspekte – auch in anderen Schulformen als der des Gymnasiums zum Einsatz kommen, wenn die gegebenen Rahmenbedingungen erörtert sowie Inhalte und Kompetenzen unter Umständen anders gewichtet beziehungsweise umformuliert werden. Aufgrund der ausführlichen Zwischenergebnisse erfolgt am Ende anstelle eines Fazits ein Plädoyer für den Einsatz von Jugendliteratur im Religionsunterricht. Somit wird der Blick schlussendlich auf die Praxis gerichtet“ (31f.). Äußerst lesenswert sind unter anderem auch die zusammenfassenden didaktischen Überlegungen mit einem Kriterienkatalog zu Beginn des Praxisteils (272–282). Das abschließende Plädoyer für einen jugendliterarisch-narrativen Religionsunterricht lädt sehr sympathisch zur Umsetzung dieses Konzepts ein (423ff.).

Kongenial zur gelungenen Studie von Holterhuis passt die Lektüre der ebenfalls im LIT Verlag (ISBN 3-643-12028-1) erschienenen Weingartener Dissertation **Identifikation und Geschlecht. Die Rezeption des Buches Judit als Gegenstand empirischer Bibeldidaktik** von Alexandra Renner. In ihrer Einleitung gibt die Verfasserin einen präzisen Überblick über den Aufbau ihrer Arbeit: „Hat das Bibellesen ein Geschlecht? Wenn es um die Rezeption biblischer Texte geht, so finden sich in erster Linie entwicklungspsychologische Studien. Diese zeigen, dass die Rezeption biblischer Texte an die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gebunden ist. Wenn es aber um die Frage geht, ob die Rezeption biblischer Texte auch vom Geschlecht der Schülerinnen und Schüler abhängig ist, so sind empirische Untersuchungen Mangelware. Deshalb ist eine Frage dieser Untersuchung, ob es bei der Rezeption biblischer Texte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Im ersten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen für den zweiten Teil der Arbeit, die empirische Untersuchung, geschaffen. Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen bildet das literaturwissenschaftliche Konzept der Rezeptionsästhetik. Dieses besagt, dass die Bedeutung eines Textes erst im Akt des Lesens generiert wird, und zwar in Abhängigkeit von den Dispositionen der Leserinnen und Leser. (Kapitel 2) Da sich sowohl die Rezeptionsästhetik als auch die Bibeldidaktik mit dem Aufnehmen von Texten befassen, ist es nicht verwunderlich, dass die Rezeptionsästhetik auch Eingang in die Bibeldidaktik gefunden hat. Anton Bucher war einer der ersten, der den Prämissen der Rezeptionsästhetik folgend der Frage nachging, wie Kinder und Jugendliche biblische Texte verstehen. Bucher zeigte in seiner Untersuchung zur Rezeption neutestamentlicher Gleichnisse, dass die Rezeption biblischer Texte von den kognitiven Strukturen der Kinder und Jugendlichen abhängig ist. Dem Beispiel

Buchers folgend kamen weitere entwicklungspsychologische Forschungen auf, die zeigten, dass die Rezeption biblischer Texte vom Alter der Schülerinnen und Schüler abhängig ist. In der Folge kam es zu der Forderung, mehr auf die Rezipienten im Rezeptionsprozess zu achten. Silvia Arzt ging schließlich der Frage nach, ob die Rezeption biblischer Texte auch vom Geschlecht der Leserinnen und Leser abhängig ist. Neben der Studie von Arzt ist mir zum jetzigen Zeitpunkt nur eine weitere Studie bekannt, die explizit der Frage nach einer geschlechtsspezifischen Rezeption biblischer Texte nachgeht. Hierbei handelt es sich um die Studie von Stuart Z. Charme aus dem englischsprachigen Raum. Arzt und Charme gehen davon aus, dass es bei der Rezeption biblischer Texte geschlechtsspezifische Unterschiede gibt und dass sich diese Unterschiede vor allem bei der Identifikation mit den biblischen Figuren zeigen. So würden Mädchen und Jungen in biblischen Erzählungen dazu tendieren, sich mit gleichgeschlechtlichen Charakteren zu identifizieren. Problematisch an den Untersuchungen ist jedoch, dass sowohl Arzt als auch Charme die Schülerinnen und Schüler bewusst zur Identifikation mit einer der biblischen Figuren anleiten. Außerdem ist die Identifikation mit maximal einer der Figuren möglich. Auch hat Arzt nicht nach den Gründen für die Identifikation gefragt. Wenn also die Rezeptionen und näherhin die Identifikationsprozesse der Schülerinnen und Schüler erfasst werden sollen, so stellt sich die Frage, wie dies methodisch geschehen kann. Es wird sich zeigen, dass in bisherigen Rezeptionsstudien vorwiegend halbstrukturierte Interviews zum Einsatz kommen. Bei diesen besteht jedoch die Gefahr, dass weniger die freie Rezeption als vielmehr eine gelenkte Interpretation erfragt wird. So droht der Interviewer oder die Interviewerin mit seinen beziehungsweise ihren Fragen die Interpretation in eine bestimmte Richtung zu lenken. Um die freien Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, sind offene Erhebungsverfahren notwendig. Darauf hat bereits Michael Fricke in seiner Untersuchung zur Rezeption schwieriger Bibeltexte in der Primarstufe aufmerksam gemacht. So arbeitet Fricke dann auch nicht mit halbstrukturierten Interviews, in denen der Interviewer oder die Interviewerin die Schülerinnen und Schüler mit vorab festgelegten Fragen konfrontiert, sondern mit Gruppendiskussionen, bei denen die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum biblischen Text formulieren dürfen. Doch auch bei Gruppendiskussionen findet eine Lenkung durch den Forscher oder die Forscherin statt. So prägt der Diskussionsleiter/die Diskussionsleiterin mit seiner/ihrer Haltung und seinen/ihren Interventionen die Stimmung, die Dynamik und den Verlauf der Gruppe mit. Insofern werden weder mit halbstrukturierten Interviews noch mit Gruppendiskussionen die wirklich freien, unbeeinflussten Rezeptionen erfasst. In meiner Untersuchung kommt deshalb ein Verfahren zum Einsatz, bei dem der Forscher oder die Forscherin sich ganz zurück nehmen muss. Bei der sogenannten Reminding-Methode werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, während des Lesens immer dann eine Stelle im Text zu markieren, wenn sie etwas denken, fühlen oder sich erinnern. Nach Beendigung der Lektüre werden die von den Schülerinnen und Schülern markierten Stellen durchnummeriert. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, die mit den Markierungen verbundenen Inhalte auf einem separaten Blatt schriftlich näher zu erläutern. Diese schriftlichen Kommentare bilden die Grundlage für die spätere Analyse. Der Vorteil der Reminding-Methode liegt nicht nur darin, dass es sich um ein offenes Erhebungsverfahren handelt, bei dem der Forscher oder die Forscherin sich ganz zurücknehmen muss, sondern auch darin, dass bereits während des Lesens Stellen im Text markiert werden. Dies hat den Vorteil, dass nichts in dem hochgradig

komplexen Rezeptionsprozess verloren geht. Außerdem ist die Reminding-Methode somit näher am Leseakt selbst, als die bisher verwendeten Verfahren, die die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler ausschließlich rückblickend zu erfassen versuchen. Die Reminding-Methode ist ein für die Religionspädagogik gänzlich neues Verfahren. Die Methode wurde ursprünglich von Steen F. Larsen und Uffe Seilman entwickelt, um Rezeptionsprozesse beim Lesen literarischer Texte zu erfassen. Meines Erachtens eignet sich die Reminding-Methode auch, um Rezeptionsprozesse beim Lesen biblischer Texte zu erfassen. Indem die Schülerinnen und Schüler die für sie in irgendeiner Form relevanten Stellen selbst bestimmen, trägt die Reminding-Methode den Relevanzsystemen der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße Rechnung. Dadurch lassen sich neue Einsichten in den Rezeptionsprozess der Schülerinnen und Schüler erhoffen. *(Kapitel 3)* Im empirischen Teil dieser Arbeit wird sich zeigen, dass es bei der Lektüre biblischer Texte bedeutsame Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt. Eine wichtige Frage ist, wie sich diese Unterschiede erklären lassen. Im theoretischen Teil der Arbeit werden verschiedene Erklärungsansätze zur Entstehung von Geschlechterunterschieden im Allgemeinen diskutiert. Es wird sich zeigen, dass die verschiedenen Erklärungsansätze nicht in Konkurrenz, sondern im Zusammenspiel zueinander zu denken sind. Dies gilt auch dann, wenn es um die Erklärung der Geschlechterunterschiede speziell beim Lesen geht. Wenn die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin untersucht werden, so wird mit dem Geschlecht ein Differenzmerkmal in den Blick genommen. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden insgesamt 15 verschiedene Differenzmerkmale diskutiert. Die Diversity-Pädagogik hat darauf aufmerksam gemacht, dass immer verschiedene Merkmale mit im Spiel sind und dass auch deren Verschränkung miteinander in den Blick genommen werden muss. Dass verschiedene Merkmale mit im Spiel sind, gilt nun auch für die Rezeption biblischer Texte. Dennoch kann es gerechtfertigt sein, etwa aus forschungspraktischen Gründen, den Fokus auf ein Differenzmerkmal zu richten. So gilt die Kategorie „Gender“ als Untersuchungsperspektive dieser Arbeit. *(Kapitel 4)* Bisher wird davon ausgegangen, dass sich die Geschlechterunterschiede beim Lesen biblischer Texte vor allem bei der Identifikation mit den Figuren in der Erzählung zeigen. So würden Mädchen und Jungen dazu tendieren sich mit gleichgeschlechtlichen Charakteren zu identifizieren. Im Anschluss an lerntheoretische Annahmen wird Identifikation verstanden als die Bewunderung und Nachahmung des Verhaltens eines Vorbildes. Damit wird jedoch nur ein Verständnis von Identifikation in den Blick genommen. In dieser Arbeit wird ein umfassendes Konzept von Identifikation vorgestellt. *(Kapitel 5)* Wenn die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden sollen, so kann dies nur exemplarisch an einem biblischen Text erfolgen. In dieser Untersuchung soll die Rezeption des alttestamentlichen Juditbuches untersucht werden. Die Wahl fiel deshalb auf das Juditbuch, weil wir es hier mit einer weiblichen Protagonistin zu tun haben. In der Religionspädagogik wird derzeit davon ausgegangen, dass Mädchen und Jungen dazu tendieren gleichgeschlechtliche Vorbilder zu haben. Da im Religionsunterricht vor allem Texte mit männlichen Protagonisten eingesetzt werden, mangle es den Mädchen an Vorbildern. Wenn die These stimmt, dass Mädchen und Jungen dazu tendieren, sich an gleichgeschlechtlichen Vorbildern zu orientieren, dann müsste Judit vor allem von Mädchen bewundert werden. Bevor die empirische Untersuchung dargestellt wird, wird noch ein Blick auf die gegenwärtige exegetische Literatur zum

Buch Judit geworfen. Betrachtet man die Rezeption der Juditfigur in der exegetischen Literatur der letzten hundertzwanzig Jahre, so wird im Sinne der Rezeptionsästhetik deutlich, dass es nicht die eine Interpretation eines biblischen Textes gibt. So wurde die biblische Gestalt der Judit in den letzten hundertzwanzig Jahren höchst unterschiedlich wahrgenommen. (Kapitel 6) Schließlich folgt die Darstellung der empirischen Untersuchung. Dieser liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Gerade aus der Darstellung der bisherigen Studien zur Rezeption biblischer Texte in Kapitel 3 geht die Notwendigkeit qualitativer Forschungsansätze hervor. Denn wenn das erforscht werden soll, was für die Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption eines biblischen Textes wichtig ist, sind qualitative Ansätze notwendig, bei denen kein hypothesenbasiertes Instrumentarium zum Einsatz kommt. Denn bei diesem besteht die Gefahr, dass nur das entdeckt und erforscht wird, was der Forscher oder die Forscherin vorab theoretisch durchdacht hat. Durch den Einsatz eines hypothesenbasierten Instrumentariums werden zwar die Erkenntnisinteressen des Forschers oder der Forscherin befriedigt, doch sind dies seine beziehungsweise ihre Bedürfnisse und eventuell nicht die der Schülerinnen und Schüler. Was für den Forscher oder die Forscherin relevant sein mag, muss nicht zwingend auch für die Schülerinnen und Schüler relevant sein. Um die Relevanzsysteme der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, sind qualitative Herangehensweisen notwendig, bei denen es nicht um die Überprüfung vorab formulierter Hypothesen geht. Laut Fricke hat eine große Offenheit für die Relevanzsysteme der Schülerinnen und Schüler den Nachteil einer geringen Zielgerichtetheit in der Erhebungssituation. Eine geringe Zielgerichtetheit in der Erhebungssituation bedeutet jedoch nicht, ohne jegliche Fragestellungen an das Material auszukommen. Auch qualitative Forschung trägt vorab alles zusammen, was man bisher über den Gegenstand weiß und knüpft mit seiner Fragestellung an den bisherigen Forschungsstand an. „Denn auch qualitative Forscher stehen in einem theoretischen Kontext und orientieren ihre Frage am Stand der Diskussion.“ Für die Phase der Auswertung gilt, dass der Forscher oder die Forscherin sich zwar an einer Fragestellung orientiert, aber zugleich offen für Unerwartetes sein muss, das sich erst aus dem empirischen Material heraus ergibt. So bietet sich als Methode der Datenauswertung auch die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring an, bei der sowohl deduktiv als auch induktiv erstellte Kategorien an das Material angelegt werden. Mit deduktiv erstellten Kategorien sind solche gemeint, die aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet werden. Induktive Kategorienbildung meint, dass aus dem empirischen Material heraus Kategorien gebildet werden. Das heißt, dass in der Phase der Datenauswertung Unerwartetes hinzukommen kann, das sich erst aus dem empirischen Material heraus ergibt und an das vorher gar nicht gedacht wurde. Gerade hierin liegt die Stärke qualitativer Ansätze. So werden auch in dieser Untersuchung bei der Darstellung der Ergebnisse Aspekte zu Tage treten, an die bei den theoretischen Überlegungen vorab gar nicht gedacht wurde. Dies ist nun nicht als Manko, sondern gerade als Stärke qualitativer Ansätze zu verstehen. Ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung stellt die Explikation der Einzelschritte der Untersuchung dar. Damit ist gemeint, dass der Forscher oder die Forscherin die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit wie möglich offenlegt, um diesen für andere nachvollziehbar zu machen. So wird in dieser Untersuchung die Verfahrensweise, mit der die empirischen Ergebnisse gewonnen wurden, genau dokumentiert. Zu einer genauen Dokumentation gehört dann auch die Darlegung des Kategoriensystems, mit dem das Material inhaltsanalysiert wurde. Ein spezifisches Gütekriterium qualitati-

ver Inhaltsanalyse stellt die Intercoderreliabilität dar. Hierbei geht es um die Frage, wie reliabel / genau / zuverlässig ein Merkmal erfasst wurde. Denn je reliabler ein Merkmal erfasst wird, desto zuverlässiger können Zusammenhänge mit anderen Merkmalen statistisch nachgewiesen werden. So folgen nach der Anwendung des Kategoriensystems auf das zu untersuchende Material quantitative Analyseschritte. So kann beispielsweise die Häufigkeit, mit der eine Kategorie oder eine Kategorienkombination vorkommt, angegeben werden. Aber auch komplexere statistische Auswertungstechniken kommen zum Einsatz, sodass die Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin überprüft werden können. *(Kapitel 7)* Schließlich folgt die Darstellung der empirischen Befunde. Hier werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse aus dem Fragebogen vorgestellt, der der Untersuchung vorangeschaltet war. *(Kapitel 8)* In einem zweiten Schritt folgt die Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse der schriftlichen Kommentare der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird sich zeigen, dass die Ergebnisse der Arbeit sehr vielseitig sind und auch solche Aspekte bei der Auswertung hinzugekommen sind, an die vorab gar nicht gedacht wurde. Dies ist nun nicht als Manko, sondern, wie bereits erwähnt, gerade als Stärke der qualitativen Herangehensweise zu verstehen. So ist qualitative Forschung offen für Neues, das sich erst aus dem empirischen Material heraus ergibt. Zudem lassen sich die vielseitigen Ergebnisse auch mit dem offenen Erhebungsverfahren der Reminding-Methode erklären. Bei dieser Methode sind es die Schülerinnen und Schüler selbst, die das für sie bei der Textrezeption Relevante festlegen. Die Vielseitigkeit der Ergebnisse lässt darauf schließen, dass die Reminding-Methode den Relevanzsystemen der Schülerinnen und Schüler in hohem Maße Rechnung trägt. *(Kapitel 9)* In einem vorletzten Schritt werden die Ergebnisse meiner Untersuchung vor dem Hintergrund bisheriger theoretischer Annahmen diskutiert. Dabei werden etwa solche Annahmen herangezogen, die im Theorieteil der Arbeit vorgestellt wurden. So kann dann etwa die bisherige Annahme in der Religionspädagogik, wonach Mädchen und Jungen dazu tendieren, gleichgeschlechtliche Charaktere als Vorbilder zu haben, durch die Ergebnisse meiner Untersuchung präzisiert werden. Bei der Diskussion der Ergebnisse werden auch solche Theorien herangezogen, die im ersten Teil der Arbeit keine Berücksichtigung fanden. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als dass bei der Auswertung der Ergebnisse neue Aspekte hinzugekommen sind, an die vorab gar nicht gedacht wurde. Dies zeigt meines Erachtens, dass die Forderungen qualitativer Forschung nach Offenheit und Flexibilität in meiner Untersuchung wirklich ernst genommen wurden. *(Kapitel 10)* Abschließend werden aus den Ergebnissen meiner Untersuchung Konsequenzen für die Bibeldidaktik gezogen. Dies ist jedoch nicht ohne Zwischenschritt möglich. So werden die Ergebnisse meiner Arbeit in Bezug zu bereits vorhandenen bibeldidaktischen Konzeptionen gesetzt. Es wird sich zeigen, dass die Ergebnisse meiner Arbeit für oder auch gegen die ein oder andere gegenwärtige bibeldidaktische Konzeption sprechen. *(Kapitel 11).*“(1–8). Das abschließende Plädoyer für die verstärkte Behandlung von biblischen Heldinnen überrascht nicht, „da hier eine Frau als Protagonistin auftritt, die eigenständig und mutig handelt, eine überzeugende Lehrrede vor Männern hält, ein ganzes Volk rettet und schließlich Anerkennung erhält.“ (268).

Faszinierende grundlegende Verortungen, ästhetisch-literarische Zugänge, historische Vergewisserungen, religionspädagogische Perspektiven und biographische Reminiszenzen zum Thema Erinnern und Erzählen finden sich in dem von Konstantin Lindner, Andrea Kabus, Ralph Bergold und Harald Schwillus im LIT Verlag (ISBN 3-643-12296-4) herausgegebenen Sammelband **Erinnern und Erzählen. Theologische, geistes-, human- und kulturwissenschaftliche Perspektiven**. Die Beiträge reichen unter anderem von „Das Selbst im Kontext des Lebens. Überlegungen zur Darstellung des Lebensverlaufs“ (Roberta Meyerhofer), „Öffentliche Theologie und Erinnern“ (Heinrich Bedford-Strohm) und „Sargon und Mose im Binsenkörbchen. Geschichten schreiben und lesen“ (Klaus Bieberstein) über „Hizechir! – Der Zukunft ein Gedächtnis“ (Hans Markus Horst), „Kirche der Armen – Theologie der Befreiung. Notwendige Erinnerungen“ (Friedrich Johannsen) und „Sollen wir den 500. Jahrestag der Reformation feiern trotz der Pamphlete Luthers gegen die Juden?“ (Reinhold Mokrosch) bis zu „Erinnerung im religionspädagogischen Kontext“ (Horst F. Rupp), „Auschwitz kann man nicht denken, Auschwitz müssen wir erinnern. Herausforderungen und Prinzipien der Holocaust-Education im religionspädagogischen Kontext“ (Mirjam Schambeck) und „Gefährliche Erinnerung statt erbaulicher Glättung. Postulate für einen verantwortbaren narrativen Umgang mit Heiligen“ (Hans Mendl).

Ästhetisch zeitlose Kunstwerke in Gestalt der großformatigen Kohlemalerei des Hauptvertreters des Expressiven Realismus bilden den Mittelpunkt der im Verlag Ferdinand Schöningh (ISBN 3-506-77286-2) erschienenen reichhaltigen Leipziger Dissertation von Michaela Breckenfelder mit dem Titel **Der Künstler als Theologe. Otto Pankoks Bildwerke im Religionsunterricht**. In der Einleitung erläutert die Autorin ihr Vorhaben wie folgt: „Werke der bildenden Kunst gehören unmittelbar in den Religionsunterricht, wengleich der Umgang mit ihnen nicht selten eine "ausschlachtende" Verwertungsmentalität erkennen lässt. Vor allem im Umgang mit Werken der bildenden Kunst steckt ein unterschätztes Potential, welches im Fach Religion, in einem stärkeren Maße als bisher geschehen, nutzbar gemacht werden könnte. Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag für die Praxis des Religionsunterrichts geleistet werden. Am Beispiel des bildenden Künstlers Otto Pankok wird dargestellt, wie sich der Umgang mit Werken der bildenden Kunst im Fach Religion gestalten könnte. Bildende Kunst und religiöse Vermittlung weisen große Wesensähnlichkeiten auf, da beide nach dem Sinn, dem Sein und nach einer tieferen Wahrheit fragen. Da sich dem Thema der Arbeit aus der Praxis des Lehrerberufs heraus genähert wurde, standen der Verfasserin ganz konkrete Kinder und Jugendliche vor Augen, an deren Bedürfnissen sich der Umgang mit dem betreffenden Kunstwerk ausrichtet. Viele der in dieser Arbeit beschriebenen methodischen Vorschläge und Anregungen wurden in der Praxis bereits ausprobiert. Es wird mit Otto Pankok (1893–1966) ein Künstler vorgestellt, dessen Werk sich in vielfacher Hinsicht für den Einsatz im Religionsunterricht eignet. Das Faszinierende an seiner Person ist, dass er in seiner Zeit nicht nur ein bedeutender Grafiker, Plastiker und Holzschneider war, sondern gleichermaßen schriftstellerisch tätig wurde, wie zahlreiche seiner Texte zeigen. Aus diesem Grund sprechen manche seiner Verehrer gar von einer künstlerischen "Doppelbegabung". Deutschlandweit wird Otto Pankok als bedeutender Künstler des 20. Jahrhunderts jedoch kaum noch wahrgenommen. Das mag daran liegen, dass er es niemals zu der Berühmtheit eines Otto Dix (1891–1969), Konrad Felixmüller

(1897–1977), Max Ernst (1891–1976) oder eines George Grosz (1893–1959) gebracht hat, die derselben Generation angehörten. Dahinter steht nicht zuletzt ein Wahrnehmungsproblem innerhalb der Kunstwissenschaft, da seine Werke lange keiner eindeutigen Stilrichtung zugeordnet werden konnten, bis der Kunsthistoriker Rainer Zimmermann 1980 den *Expressiven Realismus*, als Begriff für eine wesentliche deutsche Kunstrichtung der Jahre zwischen 1925 und 1975, etablieren konnte. Die systematische Auseinandersetzung mit dem bildnerischen Werk Otto Pankoks führt in den Bereich der christlichen Kunst und Theologie, sollen nicht große Teile des Pankokschen Werkes unbeachtet bleiben. Angesichts seines 60teiligen Passionszyklus, weiterer Kohlebilder, zahlreicher Holzschnitte und Lithografien bzw. Monotypien mit christlichen Motiven stellt sich die Frage, ob er Künstler war, der "christliche Kunst" schuf. Als solcher wird er in der Kunstgeschichte nicht wahrgenommen. Otto Pankok war ein gläubiger Christ wie seine Tochter Eva Pankok bestätigte und wie es eindeutig aus seinen Texten hervorgeht. Für diese Arbeit soll von Bedeutung sein, dass er als Mensch und als Künstler an der Schnittstelle von Glauben und Kunstschaffen bzw. Theologie und Kunst lebte und arbeitete. Dass Otto Pankok als Christ "christliche Kunst" schuf, lässt sich nicht eindeutig sagen. Als Künstler fand er von Seiten der christlichen Kunstgeschichte kaum Beachtung. In seinem Werk wird jedoch keine Figur zahlreicher dargestellt als Jesus von Nazareth. Fasst man alle Bilder zusammen, in denen christliche Themen bearbeitet werden, dann machen die christlichen Bildwerke sogar einen beachtlichen Teil des Gesamtwerkes aus. Aus diesem Grund kann die Frage gestellt werden, ob sich Otto Pankok als christlicher Künstler verstand oder gar als ein Künstler, der mit seinen Bildwerken theologische Aussagen treffen wollte. Sein lebenslanges Arbeiten an der Schnittstelle von Kunst und Theologie prädestiniert den Künstler und sein umfangreiches Werk dafür, dass sowohl aus der Perspektive der Kunst als auch der Theologie der Blick auf seine Kunstwerke gerichtet wird. Der Bereich, in dem sich Theologie und Kunst überschneiden, könnte als Stamplatz christlicher Kunst vermutet werden. Dass dieser Bereich kein unproblematischer Raum ist, soll in dieser Arbeit in gebotener Kürze erläutert werden, wobei vor allem den historischen Ereignissen Beachtung zukommt, die in ihren Auswirkungen auf das heutige Verhältnis wirksam sind. Otto Pankoks Bildwerken haftet etwas Zeitloses, ästhetisch Unabhängiges und Ureigenes an, was ungeachtet des gegenwärtigen Zeitgeistes den direkten emotionalen und thematischen Zugang der Schülerinnen und Schüler heute noch ermöglichen kann. So wird eine exemplarische Auswahl entsprechend geeigneter Werke und deren didaktische Aufbereitung für den Religionsunterricht diese Arbeit beschließen. Als Bildwerk mit christlichem Bildgegenstand sind solche Werke anzusehen, die sich entweder durch den Titel oder durch einen eindeutigen Bildgegenstand als christlich ausweisen. Andere Bildwerke Otto Pankoks, die im weiteren Sinn einer theologischen Fragestellung zugeordnet werden könnten, da das Sprechen von Gott ja immer das Sprechen von Mensch, Tier, Pflanze, Landschaft – also der ganzen Schöpfung – beinhaltet, sollen in dieser Arbeit keine Beachtung finden, da sich ansonsten der Rahmen der in dieser Arbeit zu besprechenden Bilder erheblich ausweiten würde. Außerdem würde dadurch das systematische Besprechen dieser Bildwerke erschwert. Angesichts der Vielzahl der Kunstwerke Otto Pankoks handelt es sich bei den eindeutig als christlich auszuweisenden Bildern um einen kleinen Teil des Gesamtbestandes. Es werden Werke mit nichtchristlichen Bildthemen referierend herangezogen, um die Bildwerke mit christlichem Inhalt in das Gesamtwerk einordnen zu können. Dies sollen vor allem die Zigeunerbilder sein, da

in ihnen wesentliche Charakteristika des Menschenbildes Otto Pankoks sichtbar werden. In der Überlieferung seines bildnerischen Werkes verlaufen Brüche, was dahingehend deutlich wird, dass heutigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Künstler Otto Pankok kein Begriff mehr ist. Gleichwohl sein umfangreiche künstlerische Werk engagiert und liebevoll von Eva Pankok als Leiterin des Otto-Pankok-Museums „Haus Esselt“ in Hünxel/Drevenack verwaltet wird, sind große Pankok-Ausstellungen in den letzten zwanzig Jahren in Deutschland rar geworden. Die Ausstellungstätigkeit konzentrierte sich in der jüngeren Vergangenheit vornehmlich auf das westliche Rheinland, den Raum Düsseldorf und Bad-Bentheim, wo es neben Hünxe/Drevenack noch ein zweites Otto-Pankok-Museum im Gildehaus gibt. Mit diesem Trend ist die begründete Gefahr gegeben, dass das bildnerische Werk Otto Pankoks aus unserem kulturellen Bildgedächtnis wieder verschwindet. Der Religionsunterricht kann einer der Orte sein, an dem dieses Werk an nachfolgende Generationen weitergegeben wird. Es stellt sich die Frage, warum im Religionsunterricht die vertiefte Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst stattfinden sollte. Eine Antwort darauf wird durch die Inblicknahme der für das Fach Religion benannten Kompetenzen erleichtert. Sie werden in dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Die Auseinandersetzung über Religion und religiöse Inhalte geschieht über Sprache. Ohne verbalen Austausch und der Fähigkeit, sich mitteilen zu können, bliebe dieser Bereich schwer zugänglich. Gleiches gilt für Bilder, speziell für künstlerisch geschaffene Bilder. Gegenseitiger verbaler Austausch ist unbedingt erforderlich, um Bilder zum Sprechen zu bringen. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen kann gegenüber dem starren und bewegten Bild eine gravierende Sprachlosigkeit festgestellt werden. Medienpädagogen sprechen gar von einem visuellen Analphabetismus, aus dem einzig die kontinuierliche visuelle Bildung und Verbalisierung einen brauchbaren Ausweg aufzeige. Mit dieser Arbeit soll gezeigt werden, welchen Wert vor allem bildende Kunst für die Vermittlung von Glauben und christlichen Inhalten haben. Somit soll unter religionspädagogischer Perspektive das Werk eines exemplarisch ausgewählten Künstlers betrachtet und dahingehend befragt werden, welchen Wert diese Bildwerke für den Religionsunterricht haben. Für das Fach Religion ist die Dimension der ästhetischen Kompetenz benannt worden, die es bei Schülerinnen und Schülern auszubilden und zu fördern gilt. Auch aus diesem Grund gehören Bildwerke in den Religionsunterricht. Werke der bildenden Kunst sind hervorgegangen aus einem kreativen, schöpferischen Arbeitsprozess, in dem Vieles planvoll und durchdacht geschah. Das letztendliche Bild ist auf jeden Fall so, wie der Künstler es haben wollte. In solcher Absichtlichkeit und Überlegtheit entstehen Texte. Sie sind keine willkürlichen Sprachäußerungen und werden als solche nicht wahrgenommen. Indem Werke der bildenden Kunst in ihrem Wert als religiöse Sprachäußerungen verkannt und ignoriert werden, bleibt ein wesentliches Feld theologischer Erkenntnismöglichkeit unbeachtet und fällt damit aus dem hermeneutischen Verstehenshorizont heraus.“ (11–14). Eine gelungene Einladung zum Heben einer Schatzkiste!

Eine wertvolle Schatzkiste stellt auch der von Christian Wessely und Peter Ebenbauer im Verlag Friedrich Pustet (ISBN 3-7917-2590-1) herausgegebene umfangreiche Band **Frage-Zeichen. Wie die Kunst Vernunft und Glauben bewegt** dar. Die Beiträge dieser sehr empfehlenswerten Neuerscheinung widmen sich alle der Frage „Wie stellen sich Glaube und Rationalität insbesondere in jenem

Sprachmodus, der beide zu verbinden versucht – dem der Theologie – den vielfältigen Herausforderungen, die die Kunst als autonome und im besten Sinn des Wortes ‘provokative’ Kraft an sie richtet?“ (10). Die Aufsätze reichen unter anderem von „Die Kunst als Avantgarde kommender Gottsuche?“ (Klaus Müller), „Bild als Körper“ (Johannes Rauschenberger) und „Das Bild in der Religionsforschung“ (Daria Pezzoli-Olgiati) über „Es ist ein Weinen in der Welt, als ob der liebe Gott gestorben wär“ (Joachim Valentin), „Der Apfel der pastoraltheologischen Erkenntnis“ (Birgit Hoyer/Rainer Bucher) und „Comics und Graphic Novels“ (Gregor Maria Hoff) bis zu „Von Menschen, Göttern und Avataren“ (Charles Martig), „Nude with leg up – mamma mia!“ (Peter Strasser) und „Partituren und *enactments* einer anderen Welt“ (Peter Ebenbauer).

Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven lautet der Titel des von Manfred L. Pirner, Wolfgang Pfeiffer und Rainer Uphues im kopaed Verlag (ISBN 3-86736-293-1) herausgegebenen facettenreichen Sammelbandes. In ihrer Einführung erklären die Herausgeber: „Dass zur Bildungsaufgabe der öffentlichen Schule zentral die Aufgabe gehört, die Kinder und Jugendlichen bei ihrem Umgang mit Medien aller Art zu unterstützen, bedarf heute keiner aufwändigen Begründungsargumentation mehr. Seit vielen Jahren gelten ‘Medienerziehung’, ‘Medienpädagogik’, ‘Medienbildung’ oder ähnliche Konzepte zu den oft geforderten und viel zitierten Querschnittsthemen der Schule sowie der Lehrerbildung. Die zunehmende Allgegenwart und Vernetzung der digitalen Medien hat noch deutlicher als je zuvor ins allgemeine Bewusstsein treten lassen, dass der Mensch von je her ein ‘homo medialis’ ist und von daher Menschenbildung, von der Persönlichkeitsbildung bis zur berufsvorbereitenden Bildung, unweigerlich medial dimensioniert ist. Diese Erkenntnis spiegelt sich wider in den zahlreichen Forschungs- und Diskussionsbeiträgen, die zum Themenkomplex Medien - Bildung - Schule in den vergangenen Jahren geleistet wurden. Das gilt auf wissenschaftlicher Ebene sowohl für die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als auch für die Fachdidaktiken. (...) Auch in der Bildungspolitik sowie an den Schulen und Hochschulen hat es hinsichtlich des Anliegens, das wir im Titel dieses Buches summarisch mit ‘Medienbildung’ bezeichnen, deutliche Fortschritte gegeben. (...) Dennoch – auch das ist festzuhalten – stehen Versuche, Medienbildung systematisch, in aufeinander aufbauenden und mit einander vernetzten Lerneinheiten an Schulen und Hochschulen curricular fest zu verankern, noch am Anfang. Zudem entpuppen sich manche bildungspolitischen Initiativen bei näherem Hinsehen eher als öffentlichkeitswirksamer Aktionismus, statt fundiert und nachhaltig sowie mit der nötigen wissenschaftlichen Expertise die Sache der Medienbildung voranzutreiben. Allerdings ist auch aus wissenschaftlicher Perspektive (selbst-)kritisch wahrzunehmen, dass zum einen medienpädagogische Anliegen in den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaften ebenso wie der Fachdidaktiken nach wie vor nicht die ihnen eigentlich zukommende Beachtung finden. Zum anderen ist die Heterogenität der wissenschaftlichen Perspektiven und Begrifflichkeiten sehr ausgeprägt. Es ist ein Anliegen des vorliegenden Bandes, den Austausch zwischen den unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich medienpädagogischer Aufgabenstellungen zu fördern sowie wechselseitige Kenntnisnahme, Befruchtung und womöglich auch Konsensfindung voranzutreiben. In

diesem Sinn war es unser Bestreben, verschiedene Ansätze und Perspektiven aus den Erziehungswissenschaften sowie der unterschiedlichen schulbezogenen Fachdidaktiken zusammenzuführen. *Im ersten Teil* präsentiert Horst Niesyto einen ausgezeichneten Überblick über zentrale Aspekte, Forschungsstände und bildungspolitische Entwicklungen im deutschsprachigen Raum und arbeitet offene Problemstellungen sowie Impulse für die weitere Förderung medienpädagogischer Anliegen heraus. Dieter Spahnhel konzentriert sich in seinem Beitrag auf eine fundierte, lucide bildungstheoretische Begründung von Medienbildung, die deutlich werden lässt, dass Bildung grundsätzlich und schon immer die mediale Dimension beinhaltet. Der Beitrag von Thomas Eberle legt den Schwerpunkt auf die mediensozialisatorischen Voraussetzungen von Medienbildung sowie auf konkrete schulpädagogische Umsetzungsmöglichkeiten. Roland Rosenstock und Anja Schweiger schließlich präsentieren allerneueste Entwicklungen in der Konzipierung und Implementierung medienpädagogischer Konzepte und Curricula in verschiedenen (Bundes-)Ländern mit einem abschließenden Fokus auf das aktuell laufende Entwicklungsprojekt für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Dieser Überblick kann sowohl eine hilfreiche Orientierung geben als auch wichtige Impulse für die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte in anderen Bundesländern bzw. deren Konkretion auf Schulebene. *Im zweiten Teil* des vorliegenden Bandes kommen die medienpädagogischen Perspektiven nahezu aller schulischen Fachdidaktiken zur Darstellung, die wir locker in Domänen gruppiert haben. So geht es zu Beginn um den sprachlichen und künstlerischen Bereich, dann um die geistes- und gesellschaftswissenschaftlich orientierten Fächer und schließlich um die mathematisch-naturwissenschaftliche Fächergruppe. Für alle Beiträge wurden die Verfasserinnen und Verfasser gebeten, sowohl einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und Diskussion zur Medienbildung aus ihrer jeweiligen Fachperspektive zu präsentieren als auch eigene konzeptionelle Akzente erkennbar werden zu lassen.

Ein Fazit am Ende des Bandes versucht wesentliche Tendenzen, Konvergenzen, aber auch Divergenzen und Problemstellen bzw. offene Fragen zu benennen. Schon an dieser Stelle kann gesagt werden, dass es höchst aufschlussreiche Überschneidungsfelder und gemeinsame Bezüge in den unterschiedlichen Beiträgen gibt, deren weitere Diskussion und Ausarbeitung als sehr lohnenswert erscheinen. So wird zum Beispiel immer wieder auf grundlegende Konzepte von Medienbildung oder Medienkompetenz (zum Beispiel von Dieter Baacke, Dieter Spanhel, Jörissen & Marotzki, u. a.) Bezug genommen, diese allerdings auch teilweise in spezifischer Weise weiter entwickelt und differenziert. Deutlich wird auch, wie erhellend und anregend die spezifischen, teils recht ähnlichen, teils sehr unterschiedlichen Ansätze der Fachdidaktiken für die gesamte Diskussion um Medienbildung in der Schule sein können. Es wird einerseits klar, dass hier nicht einfach allgemeine erziehungswissenschaftliche Vorstellungen von Medienbildung oder Medienkompetenz übernommen werden, sondern vielmehr recht eigenständige fachspezifische Blickwinkel zum Tragen kommen. Andererseits wird auch erkennbar, dass gerade die Diskussion und wechselseitige Kenntnisnahme *zwischen den Fachdidaktiken* noch unterentwickelt ist und dringend weiter gefördert werden sollte, weil auch hier ein reiches Anregungspotenzial für die jeweilige Disziplin liegt und die gemeinsame Verantwortung für Medienbildung an den Schulen eine solche Kommunikation und Kooperation schlicht erfordert.“ (9ff.)

Der vorliegende Band leistet zweifellos dazu einen hilfreichen Beitrag!

Einen äußerst gelungenen praktischen Beitrag zum Filmeinsatz im christlichen Religionsunterricht liefert Christian Feichtinger mit seinem im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52577679-7) erschienenen Buch **Filmeinsatz im Religionsunterricht**. In seinem Vorwort hält der Autor fest: „Nicht nur die Geschichte des Religionsunterrichts in seiner korrelationsdidaktischen Ausrichtung oder die jahrzehntelange positive Auseinandersetzung des Vatikans mit der Filmkunst sollen Mut machen, dem Film im Religionsunterricht einen entsprechenden Platz einzuräumen. Denn es geht dabei auch um Bildung: Die Schule kann einen Rahmen dafür bereitstellen, Filme nicht nur zu konsumieren, sondern sich auch mit ihnen zu beschäftigen, ihre Inhalte zu hinterfragen, eine gewisse *media literacy* (Medienkompetenz) zu erwerben. Und damit ist bereits das Hauptanliegen dieses Buches angesprochen: Es soll einen klaren Unterschied zwischen privatem und schulischem Filmschauen geben. Warum sehen sich Jugendliche Filme an? Es können ganz unterschiedliche Gründe sein: Entspannung, Eskapismus, Ablenkung, Langeweile, Spannung oder Unterhaltung. Mit Lernen, Konzentration oder thematischen Inhalten hat das alles erst einmal nichts zu tun. Es gibt also ein Spannungsverhältnis zwischen Film in der Schule und dem gewohnten Umgang mit Filmen. Und hier kommt die Lehrperson ins Spiel: Eine gute Filmauswahl und eine entsprechende didaktische Aufarbeitung vorausgesetzt, kann ein Film zu einem wichtigen und integrativen Bestandteil einer Unterrichtsreihe werden. Bleibt man dem privaten Sehmodus auch in der Schule treu und zeigt Filme nur als ‘Belohnung’, am Ende des Schuljahres oder als unterhaltendes Füllmaterial, geht das schulische Potenzial des Films völlig verloren. Worum es also geht, ist eine aktive und kreative Aneignung von Filmen im Unterricht, indem es gelingt, etwas Schulfremdes – Filme werden nicht für die Schule gemacht! – als fruchtbares Element in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.“ (8). Sodann beschreibt der Verfasser, was das Buch bietet bzw. nicht bietet: „Um diese Integration zu ermöglichen, bietet dieses Buch wichtige Tipps und Ideen auf drei Ebenen: Erstens gilt es, technische und rechtliche (Urheberrecht!) Aspekte des Filmeinsatzes im Schulunterricht abzuklären. Zweitens geht es um ganz konkrete didaktische Fragen: Nach welchen Kriterien wählt man einen Film aus? Welche Vorführmethoden, Gesprächsvarianten, Analysemittel und kreative Folgeideen gibt es? Und drittens: Welche Filme sind empfehlenswert? Für alle drei Ebenen bietet dieses Buch entsprechende Hilfestellungen. Nach einigen Hinweisen zum schulischen und rechtlichen Kontext folgt eine ausführliche Darstellung von Unterrichtsmöglichkeiten mit Filmen. Schließlich folgt eine an Themen und Lehrplänen orientierte kurze Vorstellung von 111 Spiel- und abendfüllenden Dokumentarfilmen, die als Klassiker oder neue Filmtipps den Unterricht bereichern können. Damit wird die Bandbreite des Filmeinsatzes entscheidend erweitert. Es ist dabei natürlich klar, dass je nach Thema ein unterschiedlich breites Angebot vorliegt. Spezielle theologische Fragen (etwa Sakramente) sind kaum filmisch aufgearbeitet, menschliche Grundthemen wie Schuld, Gerechtigkeit oder Würde waren und sind hingegen Inspiration für eine Vielzahl an Filmen ganz unterschiedlicher Art. Am Ende finden sich schließlich Literatur- und Linklisten für das eigene Weiterforschen. Dieses Buch ist gedacht als praktisches Handbuch für den einfachen Einsatz von Filmen im Religionsunterricht und dementsprechend inhalts-/themenorientiert. Es geht hier nicht um filmtechnische

oder allgemein filmanalytische Fragen betreffend Kameraeinstellungen, Schnitttechniken oder Drehbücher. Dafür gibt es eigene, von religiösen Inhalten unabhängige Bücher und Websites, von denen einige im Appendix des Buches als weiterführende Empfehlungen angeführt sind. Auch geht es nicht um Kurzfilme, für die es ebenso eine Vielzahl an didaktischen Aufbereitungen gibt. Sinnvoll eingesetzt können Filme ein wichtiger Bestandteil des Religionsunterrichts sein. Sowohl für Auswahl als auch Einsatz kann man in diesem Buch eine Vielzahl an Ideen finden und sie für die eigene Unterrichtssituation adaptieren. Und schließlich folgen aus den vielen Filmtipps auch unzählige spannende und bewegende Stunden beim Probesehen zu Hause.“(8f.). Neben vielem anderen ist die Klassifizierung von drei Kategorien von Filmen, die für den Religionsunterricht interessant sind: *„Filme, die explizit ein religionsspezifisches Thema, eine biblische Erzählung o. ä. zum Inhalt haben.* Zu dieser Kategorie gehören Bibelfilme, Filme über Päpste oder Heilige, Filme über das Leben in buddhistischen Klöstern, über Wallfahrten nach Mekka uvm. Sie sind insofern ‘religiös’, als sie Elemente oder Lebensbilder aus einer konkreten Religion aufgreifen und zum Rahmen oder zum Mittelpunkt ihrer Erzählung machen. Elemente und Motive werden hier aus ihrem ursprünglichen, religiösen Kontext in einen neuen, von medialen Gesetzmäßigkeiten (Handlungskurven, Visualisierung etc.) geprägten Kontext gestellt. Diese Filme eignen sich vor allem zur Veranschaulichung einer Thematik, aber auch zur kritischen Auseinandersetzung mit deren filmischer Darstellung. *Filme, die religiöse Themen oder Elemente aufgreifen und kreativ weiterverwenden.* Filme dieser Art greifen zwar auf Inhalte und/oder Elemente aus Religionen zurück, etwa Messiasvorstellungen, Apokalypsen, Engel oder Dämonen/Teufel, stellen sie aber in neue symbolische Zusammenhänge und deuten sie neu. Sie sind damit nicht mehr dem ursprünglichen religiösen Symbolsystem, aus dem diese Elemente stammen, verpflichtet und können zu gänzlich neuen, kreativen Ansätzen gelangen. Filme dieser Art können zeigen, wie sehr religiöse Bilder und Grundthemen immer noch die menschliche Kultur und ihr Denken beeinflussen. Hier gibt es interessante Zusammenhänge zwischen den Sehgewohnheiten der Rezipienten und dem Interesse für religiöse Themen: Manfred Pirner weist etwa daraufhin, dass Vorlieben für Mystery- oder Fantasy-Filme und eine positive Einstellung zu Religion korrelieren, weil gerade diese Genres stark aus dem gemeinsamen religiösen Erbe schöpfen. *Filme, die religiöse und menschliche Grunderfahrungen thematisieren, ohne explizit auf religiös definierte Motive zurückzugreifen.* Dieser Bereich bildet die quantitativ größte Kategorie, die man als ‘religiös relevante Filme’ bezeichnen könnte. Sie behandeln menschliche Grundfragen wie Freundschaft, Liebe, Individualität, Freiheit, Zugehörigkeit, Gewalt und Trauer, oder ethische Themen wie Menschenwürde und Gerechtigkeit. Dies sind keine exklusiv religiösen Themen, aber Fragen, die auch zu den Fundamenten des Glaubens und eines christlichen Menschenbildes gehören und entsprechend in den Lehrplänen verankert sind. Diese Filme regen Diskussionen an und fordern zur Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu christlichen Antworten auf. Diese unterschiedlichen Kategorien von Filmen können auf ihre Weise einen Beitrag zum gelingenden Unterricht leisten, sofern ihr Einsatz geplant und sinnvoll in einen Unterrichtszusammenhang gestellt ist. Seit den 1970er-Jahren hat sich ein besonders Verhältnis von Film und Religionsunterricht entwickelt, sodass viele Schüler bereits mit der Erwartung in den Unterricht gehen, Filme sehen zu können. Verbunden ist damit freilich auch die Erwartung des ‘Nichtstuns’. Aus allen bisher genannten Gründen ist es sinnvoll, diese neue Tradition des ‘Filmschauens’

fortzuführen, aber dabei stärker in den Unterricht zu integrieren. Gerade der Religionsunterricht, der sich mit den Grundfragen des Menschseins beschäftigt, und der in einer christlichen Kultur der Bilder, Narrative und Symbole verwurzelt ist, ist für den Film prädestiniert. Es gilt demnach vielmehr, sich aktiv dem Film zuzuwenden und Filmauswahl und -didaktik so zu gestalten, dass der Film auch von den Schülern als sinnvoller Bestandteil des Unterrichts wahrgenommen wird.“ (20ff.).

5 Theologische Nachbardisziplinen

Gott ist Beziehung. Beiträge zur biblischen Rede von Gott lautet der Titel der von Claudia Janssen und Luise Schottroff im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08174-8) herausgegebenen Schriften von Marlene Crüsemann, die auf der Basis des christlich-jüdischen Dialogs und der theologischen Genderdebatte deren Bibelauslegungen wiedergeben. In ihrem Vorwort schreiben die Herausgeberinnen: „Die wissenschaftliche Arbeit von Marlene Crüsemann steht in lebendiger Auseinandersetzung mit den Fragen christlicher Lebenspraxis und einer Spiritualität, die auf gerechten Beziehungen basiert – zum Judentum, zwischen den Geschlechtern, im gesellschaftlichen Kontext. Das Buch ist eine Fundgrube für die Auslegung von Bibeltexten und biblischen Begriffen des Alten und des Neuen Testaments, bekannten Traditionen und oft auch weniger beachteten Begriffen, die anfangen zu glänzen und zu funkeln, wenn sie neu ausgelegt werden. Das Buch ist ein maßgeblicher Beitrag zu einer erneuerten Theologie, die dazu ermutigt, in Beziehungen zu leben und zu denken. Diese erneuerte Theologie basiert auf drei Diskursen: dem christlich-jüdischen Dialog, der feministischen Theologie und der Sozialgeschichte. *Gott ist Beziehung*: Diese Wendung gründet auf Gedanken Martin Bubers und wurde von der amerikanischen Theologin Carter Heyward in die feministische Diskussion eingebracht. Die Bibel spricht über Gott in einer Sprache der Beziehung. Die internationale theologische Entwicklung ist in den letzten Jahren durch den christlich-jüdischen Dialog grundlegend in neue Bahnen gelenkt worden. Sozialgeschichtliche Bibelauslegung erlaubt es, festgefahrene antijüdische Traditionen christlicher Theologie zu überwinden und ihre Inhalte neu zu denken. Marlene Crüsemann gehört zu den Pionierinnen dieses innovativen Ansatzes. In ihren Texten legt sie jeweils offen, wie sie zu ihren Ergebnissen gelangt und welches ihre methodisch-hermeneutischen Grundsätze sind. Damit wird sie zur Lehrerin all derjenigen, die an dieser erneuerten Theologie mitarbeiten wollen. Die Texte wurden zum Teil als (Kirchentags-)Reden und allgemein verständliche Bibelauslegungen verfasst und sind zum anderen Teil im Kontext wissenschaftlicher Grundlagenarbeit entstanden. Beides gehört in der Arbeit von Marlene Crüsemann zusammen und ist immer aufeinander bezogen. Durch die Zusammenstellung und Bearbeitung in diesem Buch sind die ursprünglich eigenständigen Texte zu einem zusammengehörigen Ganzen geworden. Es werden in vier Kapiteln entscheidende Aspekte der Frage nach Gerechtigkeit und Gott in unserer Gegenwart behandelt. In der Auslegung zu Psalm 104, mit der dieses Buch beginnt, wird bereits programmatisch deutlich, worum es Marlene Crüsemann in ihrer Theologie geht, nämlich gesellschaftliche Wirklichkeit und biblische Rede von Gott miteinander in den Dialog zu stellen. Sie zeigt, dass in diesem Psalm, wie in vielen biblischen Texten

immer beides zusammengehört: Die Schönheit der Welt und die Entstehungssituation des Textes, in der Menschen an Gewalt und Zerstörung leiden. Es wird deutlich, welche Kraft aus dem Loben der Schöpfung erwächst. Dabei weist sie auf einen für christliche Ohren ungewöhnlichen Aspekt biblischer Theologie hin: Auch Gott braucht das Lob, braucht den Segen der Menschen. Wie der Segen, so ist auch die göttliche Gnade (griech.: *charis*) in einen Kreislauf des Gebens und Nehmens eingebunden. Der Segen Gottes und Solidarität unter Menschen gehören zusammen. Biblische Texte beschreiben diese Beziehung als Raum der Gerechtigkeit. Ein roter Faden durch ihre Auslegungen ist die Wertschätzung des Gebets als Rede zu und mit Gott. Marlene Crüsemann sagt mit großer Klarheit, dass sich auch das Gebet im Neuen Testament allein an Gott richtet. An der Auslegung des Vaterunsers zeigt sie, wie tief dieses Gebet Jesu in der jüdischen Tradition und der Beziehung zu Gott als Du und Gegenüber verwurzelt ist, in Beziehung zu Gott, der/die sich am Dornbusch als Gott des Lebens vorstellt. Christliche Identität bedeutet für Marlene Crüsemann mit Israel verbunden zu sein. Sie verwendet für die Beziehung der messianischen Gemeinden, der Menschen aus den Völkern zum Gott Israels das Wort 'Adoption'. Dieser Begriff wird biblisch begründet und leistet es, die antijüdischen Theorien, die über Jahrhunderte die christliche Theologie bestimmt haben, zu beenden: die Vorstellung der Kirche als dem wahren Israel. Hier verweist sie auf die historische Verantwortung christlicher Theologie und zeigt auf eine ermutigende Weise, wie wir uns als Christ_innen den biblischen Traditionen neu annähern können, ohne sie zu vereinnahmen. Sie macht deutlich, dass eine Abgrenzung von Israel und dessen biblischer Theologie die tiefe Botschaft der Texte versperrt. Wegweiser ist in allen ihren Exegesen die Tora, die auch im Neuen Testament Maßstab des Denkens und Handelns ist. Diese Auslegung lässt sie zu Kraftquellen auch für die Gegenwart werden“ (9f.). Wertvolle Impulse für die Arbeit in Gottesdienst, Schule, Gemeinde und Bibelgruppen enthält das von Marlene Crüsemann, Claudia Janssen und Ulrike Metternich ebenfalls im Gütersloher Verlagshaus (ISBN 3-579-08157-1) herausgegebene Praxisbuch **Gott ist anders. Gleichnisse neu gelesen auf der Basis der Auslegung von Luise Schottroff**. Im Vorwort zu diesem empfehlenswerten Buch schreiben die Herausgeberinnen: „Gott ist anders! Die Gleichnisse Jesu im Neuen Testament fordern dazu auf, die oft gewalttätige Alltagswirklichkeit mit der gerechten Welt Gottes zu vergleichen – nicht, sie gleichzusetzen. Gott ist anders: Gott ist *nicht* der Weinbergbesitzer, der die Tagelöhner auf der Straße gegeneinander ausspielt, *nicht* der Sklavenbesitzer, der Menschen in Folterkeller schickt, *nicht* der König von Fleisch und Blut, der nur denen gibt, die ohnehin schon viel haben, und auch *nicht* einfach wie der Vater des verlorenen Sohnes. Die Hörenden sind dazu aufgefordert zu antworten, indem sie Auskunft darüber geben, wie Gott ist, wie die gerechte Welt Gottes aus ihrer Perspektive aussieht und welches ihr Beitrag dazu ist. Bibelworte am Schluss des Gleichnisses geben die Grundlage für diesen auszuführenden wichtigen dritten Teil eines jeden Gleichnisses. So lässt sich die von Luise Schottroff entwickelte Gleichnistheorie kurz zusammenfassen. 2005 ist ihr Buch *‘Die Gleichnisse Jesu’* erschienen, mittlerweile liegt es in der dritten Auflage vor und ist also als Fachbuch sehr erfolgreich. Ihre sorgfältige sozialgeschichtliche Lektüre bricht grundlegend mit allegorischen sowie antijüdischen Traditionen der Gleichnisauslegung und den damit einhergehenden Abbildern Gottes als eines gewalttätigen Machtmenschen. Nein, Gott ist anders, ganz anders, vergleicht doch! So gelesen enthüllen die Gleichnisse in subversiver Rede die Unterdrückungspraxis der Mächtigen und zeigen zugleich

die Gefährdung derjenigen auf, die sich im Namen Gottes diesem System widersetzen. Im Hören der Gleichnisse werden die Strukturen der alltäglich erlebten Gewalt offenbar. Die Zuhörenden werden herausgefordert, sich selbst zu positionieren: Wo mache ich mit? Wo steige ich aus, wie zum Beispiel der Zöllner Zachäus, und welche Konsequenzen bin ich bereit zu tragen, wenn ich mich an der Tora Gottes orientiere, die Barmherzigkeit, Frieden und gerechtes Tun einfordert? So eröffnet die sozialgeschichtliche Lektüre der Gleichnisse Jesu einen genauen Blick in die Alltags- und Arbeitswelt der jüdischen Bevölkerung im Land Israel des ersten Jahrhunderts, die unter unbarmherzigen Pachtbedingungen arbeiten musste, als Tagelöhner_innen von Tag zu Tag um ihre Existenz kämpften oder auch als Sklavinnen, die mit Leib und Leben der Willkür ihrer Besitzer_innen ausgeliefert waren. Die Gleichnisse spiegeln die hohe Verschuldung von Familien, die noch nicht einmal ein Stück Brot im Haus haben, wenn ein Gast nachts anklopft. Gleichnisse sind Unterbrechungsgeschichten. In ihrer Auseinandersetzung mit der oft grausamen Wirklichkeit zeigen sie Wege auf, wie die biblische Botschaft zum Lebensmittel werden kann. Die Sehnsucht nach Gerechtigkeit, Visionen eines anderen Miteinanders und ganz elementare Versorgungsaspekte kommen in den Blick. Gleichnisse fassen existentielle Bedrohungen und Leiden in Worte und geben zugleich der Suche nach der gerechten Welt Gottes eine Richtung. Sie erzählen von der Freude, die das Finden dieser *basileia tou theou* auslöst, und von dem Glück, dabei selbst gefunden zu werden. Indem die Gleichnisse auffordern zu vergleichen, bieten sie keine fertigen Rezepte, sondern ermutigen dazu, eine Gegenwelt zu imaginieren, Entdeckungen in der eigenen Welt zu machen und selbst aktiv zu werden, sich von Gott bewegen zu lassen. Mit diesem Buch wird diese Gleichnistheorie für die Verwendung in der Praxis weiter erschlossen. Es bietet Impulse für Gottesdienste, Schule, Gemeindegemeinschaft und Bibelarbeit in Gruppen. Die vorliegenden Beiträge sind nicht nur rein exegetische Auslegungen im engeren Sinne, sondern auch Predigten und Darstellungen von Gruppenarbeiten. Die wissenschaftliche Gleichnislektüre stößt auf Prozesse des heutigen Lebens. Wie fruchtbar diese Begegnung ist, wird in diesem Buch deutlich: Artikel, die die eigene Praxis reflektieren, korrespondieren mit der historischen Situation der biblischen Texte. Dies geschieht in einer großen Methodenvielfalt, die sozialgeschichtliche, narratologische, poetische, kunstgeschichtliche und politische Impulse bietet. Die Gleichnisse Jesu waren bisher für viele Menschen nur sehr schwer zugänglich, schienen sie doch auf der einen Seite viel zu moralisch und auf der anderen Seite einen grausamen Gott zu verherrlichen. Alle, die einmal über ein Gleichnis predigen müssen, wissen, wie schwierig es ist, seine Aussagen in die Gegenwart zu übertragen. Diskussionen mit Studierenden an der Universität in Berkeley, die von Luise Schottroff lernen wollten, wie sie in ihrer Berufspraxis mit den Gleichnissen umgehen können, waren der Ausgangspunkt für sie, ihre Gleichnistheorie aufzuschreiben. In den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes wird der von ihr eröffnete neue Blick auf die Gleichnisse erweitert und aus der jeweiligen Perspektive der Autor_innen diskutiert. Dabei treten viele neue Aspekte hervor. In den Beiträgen ist zu spüren, wie viel Kreativität dabei ausgelöst wird, den roten Faden der neuen Gleichnistheorie aufzunehmen und weiterzuspinnen. Die Ordnung der hier behandelten Gleichnisse orientiert sich an theologischen Gesichtspunkten: Tora, Finanzwirtschaft, Brot, Schöpfung, Gerechtigkeit und Gemeinschaft. Den Anfang bildet eine Predigt von *Bärbel Wartenberg-Potter* zu den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16), an der das grundlegende Konzept der Gleichnistheorie in besonderer

Weise sichtbar wird: Im beherzten Zugehen auf die Gleichnisse, das den bisherigen Blick auf sie verändert, mit einem Gespür für sozialgeschichtliche Fakten damals und heute, mit der Frage nach Gott und seiner / ihrer Gerechtigkeit in den Konflikten und der Gewalt der gegenwärtigen Welt, durch eine aufschließende, ja leidenschaftliche Bibellektüre, die belebt“ (9f.). Eine ebenso erfreuliche Neuerscheinung wie der von Gottfried Adam, Rudolf Englert, Rainer Lachmann und Norbert Mette unter Mitarbeit von Karen Wulff im Comenius-Institut Münster (ISBN 3-943410-07-5) herausgegebene religionspädagogische Reader **GOTT**. Die Herausgeber führen in ihrem Vorwort lucide aus: „Keine Zeit, Gott zu verschweigen.“ So lautet der Titel eines Beitrages von Fulbert Steffensky. Er ist ersichtlich sehr eindringlich formuliert. In der Tat steht – so führt Steffensky im Weiteren aus – Vieles auf dem Spiel, wenn Gott im Reden der Menschen nicht mehr vorkommt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit führt er vier Aspekte für das an, was die Nennung Gottes beinhaltet: der eigenen Hoffnungslosigkeit zu widersprechen, der eigenen Bosheit zu widerstehen bzw. sich von der tödlichen Allmacht befreit zu wissen, dem Leben Würde zu geben und nicht für alles einstehen zu müssen. Gott zu verschweigen hat demnach zur Folge, dass Resignation und Zynismus das letzte Wort haben, dass die Menschen ihre Grenzen aus den Augen verlieren, dass mit dem Leben beliebig verfahren werden kann, dass letztlich der Mensch die Leerstelle Gottes einnimmt. Dass es sich dabei keineswegs um pessimistisch getönte Einbildungen handelt, dafür sprechen genügend Vorgänge in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart. Der Redlichkeit halber muss eingestanden werden, dass mit der Nennung Gottes häufig genug das Gegenteil dessen angerichtet worden ist, was Steffensky anführt: Menschen sind im Namen Gottes ihrer Würde beraubt worden, ihnen ist mit der Predigt der ewigen Verdammnis Angst eingeflößt worden, im Namen Gottes sind Kriege geführt worden usw. Martin Buber hat in einem Streitgespräch „Gott“ als „das beladenste aller Menschenworte“ bezeichnet. Keines sei so besudelt, so zerfetzt worden. Aber dennoch oder gerade deshalb, so fuhr er fort, dürfe nicht darauf verzichtet werden. Wo fände sich „ein Wort, das ihm gliche, um das Höchste zu bezeichnen“? Von Gott zu reden, hat es also mit der Unterscheidung der Geister zu tun. Es gilt, darauf zu achten, von welchem Gott die Rede ist, wenn von Gott geredet wird, und welches Interesse mit dieser Rede verfolgt wird. Nicht umsonst ist im Laufe der Geschichte beachtliche Denkarbeit in Philosophie und Theologie geleistet, ist bis an die Grenzen der Vernunft vorgestoßen worden, um der Erhabenheit Gottes ansichtig zu werden. Die Gottesfrage hat Menschen umgetrieben und treibt Menschen um – durch Höhen und durch Tiefen. Wer in der Religion nur das eigene Wohlbefinden sucht, weiß nicht, worum es ihr bzw. dem Glauben an Gott geht. Ähnlich oberflächlich bleibt die Gottesgeschwätzigkeit, wie sie in manchen sich für fromm haltenden Zirkeln gepflegt wird. Die Frage nach Gott ist nicht einfach wie ein Rätsel zu lösen, sondern bleibt letztlich Geheimnis, oszillierend zwischen leuchtender Helligkeit und abgrundtiefer Finsternis. Niemand hat Gott im Besitz. „Einen Gott, den »es gibt« (d.h. der von Menschen handhabbar ist), gibt es nicht;“ hat Dietrich Bonhoeffer richtig bemerkt.“ (9). Sodann beschreiben die Herausgeber mit „Keine Zeit, Gott zu verschweigen“ auch das Leitmotiv allen religionspädagogischen Wirkens: „Dies gilt auch für den schulischen Religionsunterricht. ‘Gott - mehr als Ethik’ – wenn dieser Buchtitel auch ein wenig plakativ formuliert ist, so macht er doch prägnant deutlich, worum es im Religionsunterricht zu tun ist: um die Gottesfrage. Aus der Auseinandersetzung mit dieser Frage ergeben sich zwar auch ethische Konsequenzen. Aber sie stehen im Religionsunterricht an zweiter Stelle, wenn dieses

Fach nicht sein eigenständiges Profil aufgeben und sich in Ethikunterricht auflösen will. Es ist darum eine erfreuliche Entwicklung, dass seit einiger Zeit das Gottesthema wieder in den Vordergrund religionspädagogischer Überlegungen getreten ist. Vorliegender Reader möchte diese Entwicklung fördern, indem in ihm ausgewählte Beiträge, die in den letzten Jahren zum Thema erschienen sind, zusammengestellt sind. Gegliedert ist er in fünf Rubriken, beginnend mit fünf Beiträgen zum „Gott der Bibel“ (I), von dem jede christliche Rede von Gott auszugehen hat. Daran schließen sich unter II neun Beiträge an, in denen „Gott im Glauben der Kirche“ systematisch entfaltet wird. Im Vordergrund dieser Beiträge steht das Bemühen, die dogmatische Ausformung, wie sie der biblisch bezeugte Gottesglaube seit frühkirchlicher Zeit genommen hat, für die Menschen von heute so zu erschließen, dass sie für sie relevant zu werden vermag – gerade in Auseinandersetzung mit den Anfragen, die von verschiedenen Seiten her (z.B. Naturwissenschaft, Feminismus) an sie gerichtet werden. Im engen Zusammenhang damit steht die nächste Rubrik „Gott im Dialog“ (III), in der neun Beiträge gesammelt sind, die den Dialog über die Grenzen des Christentums und der Kirchen hinaus suchen, etwa mit anderen Religionen, mit andern Wissenschaften, mit der Kunst, mit neuen religiösen Erscheinungsformen. Wie entwickeln sich vor allem in der Kindheit und im Jugendalter die Vorstellungen von Gott? Diese Frage wird in den sechs Beiträgen empirisch erkundet, die die Rubrik „Gottes-Bilder“ (IV) bilden. Mit zwölf Beiträgen am umfangreichsten ist die Rubrik zu den „didaktischen Erschließungen“ (V). Sie enthält verschiedene Ansätze und Modelle zur Annäherung an die Gottesthematik bzw. bestimmte Aspekte im Zusammenhang mit dieser Thematik im Religionsunterricht und in der Katechese mit Blick auf verschiedene Altersgruppen“ (9).

Im A. Francke Verlag (ISBN 3-8252-4133-9) ist als UTB ein hilfreicher **Leitfaden Exegese** von Kurt Erlemann und Thomas Wagner für das BA- und Lehramtsstudium ohne Sprachenkenntnisse erschienen. Über den Gegenstand des Arbeitsbuches schreiben die Autoren: Es sind vorrangig narrative Texte. „Die akademische Praxis zeigt, dass diese Textform sehr häufig Gegenstand in den Methodenseminaren für das BA- und Lehramtsstudium ist. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass andere Textformen, also diskursive oder poetische Texte, in den deutschen Übersetzungen ihrer literarischen Gestaltung in der Ursprache entsprechend nur bedingt wiedergegeben werden können. Trotz dieser Einschränkung können die in diesem Methodenbuch vorgestellten Analysemethoden auch auf diskursive und poetische Texte angewendet werden. Neben den Methoden, die Lehramtsstudierenden ohne Sprachkenntnisse zur Verfügung stehen, werden auch Methodenschritte, die Griechischkenntnisse voraussetzen, präsentiert. Hierzu gehören vor allem die Textkritik und die Technik der Übersetzung. Damit kann dieses Buch auch für neutestamentliche Proseminare im Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II eingesetzt werden. Für das Alte Testament entfallen vergleichbare Abschnitte, da Hebräisch nicht zum festen Bestandteil der Lehramtsausbildung zählt. Die durch den Verzicht auf die Ursprachen notwendige Anpassung einzelner exegetischer Methodenschritte wird an den entsprechenden Stellen gesondert behandelt. Dabei werden nicht nur die Grenzen der Exegese biblischer Texte an deutschen Übersetzungen aufgezeigt, sondern einzelne Methodenschritte neu akzentuiert, so dass sie der Auslegung biblischer Texte in deutscher Sprache dienen“

(1f.). Zum impliziten Bibelverständnis als Grundlage historisch-kritischer Exegese bemerken die Verfasser zu Recht: „Die historisch-kritische Herangehensweise setzt voraus, dass die Bibeltex te historisch gewachsen sind und von Menschen in einer bestimmten historischen Situation für konkrete Adressaten geschrieben wurden. Als solche sind die biblischen Texte Zeugnisse für den Glauben an den jüdisch-christlichen Gott und authentische Modelle, diesen Glauben in einer konkreten Situation einzubringen, zu formulieren und anzuwenden. Authentisch und wegweisend sind die Modelle deswegen, weil sie als klärend, hilfreich, befreiend und sogar über die konkrete Situation hinaus als wegweisend erfahren wurden. In diesem Sinne sind die biblischen Texte als ‘inspiriert’ zu bezeichnen. Sie sind jedoch nicht ‘verbalinspiriert’. Die Wahrheit, die sich in den biblischen Texten findet, ist keine zeitlose, unübersetzbare und am Wortlaut hängende Wahrheit. Vielmehr ist die befreiende Kraft der Wahrheit situationsabhängig und dementsprechend für die biblischen Autoren sowie für die Rezipienten neu zu deuten und zu formulieren. Die historisch-kritische Arbeit leitet dazu an, die biblischen Texte im Kontext einer historisch beschreibbaren Kultur zu verstehen und ihre ursprünglichen Verstehensvoraussetzungen zu klären. Die Aussagen werden so einem ‘Verfremdungseffekt’ ausgesetzt, der vor einer vorschnellen Vereinnahmung durch heutige Verstehensmuster schützt und das innovative, oft auch provokative Potential der Texte neu erschließt. Von dort aus kann es zu einem kreativen Neuverstehen kommen, das eine zeitaktuelle Hermeneutik ermöglicht“ (2). Und zu den methodologischen und hermeneutischen Vorentscheidungen heißt es: „Ausgangspunkt dieses Entwurfs exegetischer Methodenlehre ist der biblische Text in seiner redaktionellen Endgestalt. Er ist Grundlage für die sprachliche Analyse. Auf die Rückfrage nach literarischen oder mündlichen Vorformen wird weitgehend verzichtet, da literarkritische Operationen an Bibelübersetzungen nicht gesichert möglich sind. Hierdurch entfällt die klassische Literarkritik. Die in den biblischen Schriften überlieferte (redaktionelle) Endgestalt eines Textes wird als ein authentisches Modell der Rezeption und Anwendung von Überlieferungen in frühjüdischen und frühchristlichen Kontexten gedeutet, das in der Folge für die Interpretation wegweisend wurde. Diese Funktion verloren die biblischen Texte bis in die heutige Zeit nicht. Leitend bleibt auch bei dieser Deutung biblischer Texte das Bewusstsein, dass die Endgestalt das Ergebnis eines längeren redaktionellen Prozesses ist, in dem Texte (z. T. mehrfach) überarbeitet wurden. Zugleich sind biblische Texte Teile eines Kommunikationsgeschehens zwischen Autor, Situation/Fragestellung und Adressat. Das bedeutet, dass die Texte grundsätzlich Produkte einer einmaligen historischen Konstellation sind, die zur Klärung einer oder mehrerer konkreter Fragestellungen entworfen wurden. Die Texte bieten nicht nur Antworten für die konkrete historische Situation, sondern wurden in den Fortschreibungs- und Traditionsprozessen bereits innerbiblisch auf andere Gegebenheiten übertragen. Dieser Prozess setzt sich bis heute fort. Daher werden in diesem Entwurf autoren- und rezipientenzentrierte Fragestellungen gleichermaßen berücksichtigt. Redaktions- und kompositionskritische Aspekte ergänzen textpragmatische und wirkungsgeschichtliche Analysen. Darüber hinaus bietet das Konzept eine Verschränkung synchroner und diachroner Methodenschritte. Die ‚historisch-kritische‘ Exegese legt in ihrer klassischen Ausprägung ihren Schwerpunkt auf die Textentstehung, indem sie den (ursprachlichen) Text rekonstruiert (*Textkritik*), nach ursprünglich eigenständigen Bestandteilen des Textes fragt (*Literarkritik*), die mündliche Vorgeschichte rekonstruiert (*Überlieferungs- bzw. Traditionskritik/-*

geschichte) und die Sammlung und Bearbeitung des Materials (*Redaktionskritik/ -geschichte*) beschreibt. Diese Form der Textanalyse wurde in den vergangenen Jahrzehnten um linguistische Aspekte ergänzt, die den klassischen Methoden meist vorgeordnet wurden. Die Trennung wird in dem vorliegenden Ansatz aufgehoben. Ausgehend von Vorfragen zum Verständnis (eigenes Vorwissen, Klärung der Wirkungsgeschichte, Realien, sozialhistorische Anspielungen) schlägt das Konzept einen Bogen über synchrone Aspekte der Textauslegung (Textlinguistik, Formkritik, Textpragmatik), die der Erhebung des mutmaßlich ursprünglichen Textsinnes dienen, weiter über diachrone Fragestellungen (Traditionsgeschichte, religionsgeschichtlicher Vergleich, synoptischer Vergleich), die das innovative und/oder provokative Potential des einzelnen Textes erhellen, bis hin zur synchronen Einordnung des Textes in seinen größeren literarischen Rahmen (Kompositions- und Redaktionskritik). Damit wird die Trennung von synchroner und diachroner Analyse aufgehoben. Beide Sichtweisen werden miteinander verschränkt. Nötige Anpassungen der Methodenschritte werden jeweils zu Beginn der einzelnen Kapitel erläutert“ (3f.).

Auf ganz andere Art und Weise nähert sich Henry Wansbrough in seinem im Konrad Theiss Verlag (ISBN 3-8062-2892-2) aus dem Englischen von Nikolaus de Palézieux übersetzten reich bebilderten Werk **Der Bibel-Guide**. Es ist die Absicht des Autors, zu einer umfassenderen Einsicht in das Buch der Bücher beizutragen. Im Vorwort erklärt er: „Die Bibel wurde vor Tausenden von Jahren in verschiedenen Sprachen geschrieben, von Menschen, die in vorindustriellen, meist bäuerlichen Gesellschaften lebten. Die folgenden Seiten sollen Ihnen als Wegweiser in dem fremden Land der Bibel dienen. Dieses Buch will Ihr Reiseführer sein, der auf einige wichtige Gegebenheiten hinweist und ihre Bedeutungen im damaligen Zusammenhang sowie für uns Heutige erklärt. Die Bibel besteht aus sehr unterschiedlichen Arten von Literatur: Geschichten, Dichtung, Weisheiten und Briefe, verfasst von Dutzenden von Menschen, benutzt, wiederverwendet, adaptiert, erweitert und kommentiert – über Hunderte von Jahren hinweg. Seit Tausenden von Jahren hat sie Menschen in aller Welt getröstet und herausgefordert. Reiche und Arme, Berühmte und Unbekannte, Bauern und Wissenschaftler, Dichter und Arbeiter haben alle Trost und Weisheit bei der Lektüre gefunden. Die Sprache der Bibel hat unsere modernen Sprachen beeinflusst, und die Botschaft der Bibel hat das Leben von einzelnen Menschen und ganzen Gesellschaften verändert. Unsere modernen Vorstellungen von Gerechtigkeit, Toleranz, Liebe und Menschenrechten gehen sämtlich aus diesem Buch hervor, nachdem es gelesen und in die Praxis umgesetzt wurde. Die Botschaft der Bibel lautet, dass Gott sich den Menschen offenbart hat, um uns zur Freundschaft mit ihm einzuladen. Dies war ein allmählicher Prozess, der sich über Jahrhunderte erstreckt hat. Und er dauert noch an, indem wir, als Einzelne und gemeinsam, immer umfassender die Bedeutung dieser Offenbarung in Wort und Tat durchdringen. Lesen wir die Bibel, dann erfahren wir mehr über uns, unsere guten und schlechten Regungen, unsere Leistungen und unser Versagen, über die Welt und unser Verhältnis zur göttlichen Macht, die die Welt lenkt. Wir eignen uns dieses Wissen nicht nur durch die Worte an, die von Gottes Boten gesprochen wurden, sondern auch durch die Erzählungen darüber, wie Gott sein Volk führte und wie es Schritt für Schritt zu immer größerer Wertschätzung der Wahrheit gelangte. Wenn man, vom Heiligen Geist geleitet, erkennt, dass dieses tiefere Verständnis Gottes Geschenk an uns ist, können wir intensiver auf das göttliche Freundschaftsangebot

eingehen“ (6). Zum Aufbau des Buches schreibt der Verfasser: „Dieses Buch soll dem heutigen Bibelleser helfen. Möchten Sie den ethischen Lehren der Bibel folgen? Oder möchten Sie wissen, was die Bibel zum Gebet zu sagen hat? Wollen Sie mehr über die biblische Sicht auf die Geschichte erfahren – und von Gottes Plänen, wie sie die Propheten verkündeten? Der Schlüssel zu diesem Buch liegt darin, dass jedes Kapitel der Bibel kurz zusammengefasst und je nach Thema mit einem Farbcode versehen wird. Dieses Buch dient als sachkundiger Begleiter, der durch die kulturellen und historischen Zusammenhänge führt und somit Bedeutung und Absicht eines jeden Abschnitts erlassen lässt. So kann der Leser erkennen, wie sich alles zu einem großen Ganzen fügt. Bibelleser können dieses Buch als Einführung und Leitfaden benutzen. Es hilft, den Wald vor lauter Bäumen zu sehen, und gibt ein grundsätzliches Gespür für Ort und Richtung der Lektüre. Es bewahrt den Leser davor, in diesem fremden Land verloren zu gehen, und hilft ihm, sich sicher und heimisch zu fühlen“ (8). Hilfreich sind unter anderem die aufgelisteten 18 Textarten bzw. Themen: Lobpreis, Klage, Vergebung, Dichtung, Ethische Unterweisung, Gleichnisse, Prophetie, Liebe, Wunder, Anbetung, Urteil, Gebet, Apokalypse, Verzeichnisse, Vertrag, Geschichte, Engel und Dämonen, Weisheitsliteratur. Insgesamt ein durchaus wertvoller Lotse!

Im Verlag C. H. Beck (ISBN 3-406-65176-2) hat Werner Dahlheim aus historischer Perspektive das Buch **Die Welt zur Zeit Jesu** veröffentlicht. In seinem Vorwort schreibt der Verfasser: „Für viele Jahrhunderte war das christliche das offizielle Glaubensbekenntnis des abendländischen Menschen. Es hat seine Wertmaßstäbe geschaffen, seine Institutionen geprägt und seine Bildung beherrscht. Es kam in die Welt, als Augustus Monarch in Rom war. Es breitete sich aus, als das Imperium die Enden der Welt erreicht hatte. Und es verdankte seine Gestalt dem Weltreich und dem besonderen politischen und geistigen Zustand des griechischen Ostens und des lateinischen Westens. Hier wie dort verkündete eine wachsende Schar von Predigern die Ankunft eines Gottesreiches, das allen das ewige Leben versprach, wenn ihr irdischer Weg vollendet war. Mit diesem Glaubenssatz traten in der Antike zum ersten Mal Menschen auf, die all ihre Hoffnungen auf die Zukunft setzten. Das taten andere auch, aber sie träumten von der Wiederkehr des Goldenen Zeitalters auf dieser Erde und in diesem Leben, nicht von einer besseren Welt jenseits des Todes. Dort jedoch, versicherten die Christen, und nur dort warte die Ewigkeit und die Glückseligkeit des Himmels. Was auf Erden nicht sein konnte, war dort. Diese Botschaft gewichtete alle bisher anerkannten Werte um. Soziale und politische Pflichten wurden der Frage unterworfen, ob ihre Beachtung während der irdischen Pilgerzeit dem ewigen Heil diene oder es zu verwirken drohte. Denn am Eingangstor zum Paradies wartete der von den Toten auferstandene Christus als Richter. Dieses Buch hat viele Fragen zu beantworten. Wie kam es zur Ausbildung des Dogmas von einem Gott, der seinen Sohn Mensch werden ließ und seiner Kreuzigung zusah, um die Sterblichen von ihren Sünden zu erlösen? Wie war die Welt beschaffen, die diese Überzeugung, entstanden am Rande des römischen Reiches, ‘den Heiden eine Torheit, den Juden ein Ärgernis’, am Ende annahm? Welchen geistigen Einflüssen unterlag ein Glaube, der innerhalb des Judentums aufkeimte, dessen Missionare sich jedoch von ihm ab- und den heidnischen Bewohnern der Städte des Imperiums zuwandten? Welche Lebensformen entwickelten sich aus dem revolutionären Gedanken, der Mensch müsse, um das ewige Leben zu finden, das irdische verlieren?

Welches Verständnis von Religion eignete dem römischen Staat, der die jüdischen Verehrer Jahwes gewähren ließ, die Christen jedoch als Verbrecher einstuft? Wo lagen die Grenzen der christlichen Überzeugungskunst, welche Menschen verschlossen ihre Ohren vor den Predigten christlicher Missionare und warum? Und schließlich (alles andere überlagernd): Warum siegte der auf Befehl eines römischen Statthalters in Jerusalem Gekreuzigte über seine Widersacher, obwohl seine Anhänger ihren Nachbarn als Fremde begegneten? Was bewegte diesen Nachbarn am Ende trotzdem, sich taufen zu lassen? Bedeutete der Aufstieg des Christentums eine Revolution in der Religions- und Geistesgeschichte oder brachte er zu Ende, was in der Geschichte angelegt und daher folgerichtig war? Hat nicht doch, wie die Christen glaubten, Gott, als er seinen Sohn Fleisch werden ließ, auch Augustus zum Herrn eines weltweiten Reiches gemacht, in dem sich die Verkünder des neuen Glaubens frei bewegen konnten?“ (13f.) Es gelingt dem Autor auf knapp 500 Seiten sowohl der Pflicht zur quellenkritischen Analyse als auch der Kunst, seine Leser zu unterhalten, zu gehorchen!

Martin Jung legt mit seinem im Verlag A. Francke (ISBN 3-8252-4021-9) als UTB erschienenen Lehrbuch **Kirchengeschichte** erstmals eine elementare Kirchengeschichte nach einem durchdachten didaktischen Konzept, mit aktuellen Bezügen und unter Einbeziehung des Judentums und des Islam vor. Spannend zu lesen sind unter anderem auch die sechzehn Vertiefungen (232–264), zum Beispiel „Warum Kirchengeschichte – und wie?“. Dort schreibt der Autor eindrucksvoll: „Warum beschäftigen wir uns mit Kirchengeschichte? Warum ist Kirchengeschichte eine Disziplin der Theologie, eine in der Theologie fest verankerte Disziplin, gleichrangig mit anderen Disziplinen der Theologie? Die Kirchengeschichte beantwortet nicht die Frage, warum es die Kirche gibt, aber sie beantwortet die Frage, warum die Kirche heute so ist, wie sie ist. Wer die Kirche oder vielmehr die Kirchen der Gegenwart verstehen möchte, muss sich mit ihrer Geschichte beschäftigen. Wer sie verändern möchte, muss sie zunächst verstehen und in ihrem geschichtlichen Gewordensein begreifen. Jedes Bemühen um Veränderung hat die Kenntnis der Geschichte zur Voraussetzung. Ohne Geschichte gibt es keine Zukunft. Geschichte ist für das Christentum wesentlich. Das Christentum ist nicht nur, wie jede andere Religion auch, in der Geschichte entstanden und hat sich in der Geschichte verändert, sondern Geschichte gehört zu seinem Wesen. Der Gott des Alten Testaments ist ebenso wie der Gott des Neuen ein Gott der Geschichte, ein Gott, der sich in der Geschichte offenbart hat und in der Geschichte handelt. Die Geschichte Israels ist die Geschichte Gottes mit seinem Volk. Aber auch die Geschichte Jesu ist die Geschichte Gottes mit einem spezifischen Menschen und durch ihn mit seinem Volk. Die Geburt Jesu ist ein geschichtliches Ereignis, seine Taufe durch Johannes ebenso, ferner seine Kreuzigung, und auch seine Auferweckung (‘am dritten Tag’) ist ein geschichtliches, Letzteres freilich kein historisches, d. h. nachweisbares, Ereignis. Kirchengeschichte findet sich schon im Neuen Testament. Die Apostelgeschichte, die das Entstehen und die Ausbreitung des Christentums beschreibt, ist gewissermaßen die erste ‘Kirchengeschichte’. Noch einmal bestätigt sich der geschichtliche Charakter der christlichen Religion. Gott ist wieder – oder vielmehr noch immer – ein Gott der Geschichte. Die Geschichte der Kirche ist die neue Geschichte des alten Gottes mit seinem neuen Volk. Die Kirchengeschichte dient einem besseren Verständnis der Bibel, indem sie zeigt, wie

die Bibel früher ausgelegt wurde, und indem sie uns klar macht, dass unser heutiges Verständnis der Bibel, einschließlich der wissenschaftlichen Methoden, derer wir uns dabei bedienen, geschichtlich geworden ist. In der Kirchengeschichte begegnen wir aber auch Wirkungen der Bibel, Auslegungen der Bibel in die Praxis hinein, Konkretionen der biblischen Botschaft. So gesehen ist Kirchengeschichte 'Auslegung der Heiligen Schrift' (Gerhard Ebeling). Wenn sich Christen für den Frieden engagierten, legten sie damit die Bergpredigt Jesu aus. Wenn sich Christen in der Mission betätigten, legten sie damit den Missionsbefehl Jesu aus. Richtige, dem Geist des Christentums gemäße, stehen neben falschen Auslegungen, vertretbare neben unvertretbaren. Die Licht- und Schattenseiten der Kirchengeschichte korrespondieren mit unterschiedlichen Weisen der Bibelauslegung. Aber an der Geschichte kann gezeigt werden, dass das Evangelium wirkt, verändert, befreit und tröstet. Geschichte stiftet und vergewissert Identität, Kirchengeschichte stiftet und vergewissert kirchliche Identität. Jeder Mensch gewinnt Identität aus seiner Lebensgeschichte und vergewissert sich seiner Identität, indem er sich seiner Lebensgeschichte erinnert. Jede menschliche Gemeinschaft, Völker, Parteien, Vereine, aber natürlich auch die Kirchen gewinnen Identität aus ihrer Geschichte und vergewissern sich ihrer Identität, indem sie sich dieser Geschichte erinnern. In ganz besonderem Maße gilt das für evangelische Kirchen, die nicht wie die katholische Kirche eine lebende Persönlichkeit – den Papst – als zentrales Identifikationsobjekt haben, sondern nur ihre Geschichte. Evangelische Christen und Kirchen vergewissern sich ihrer Identität, indem sie auf die Bibel, ein geschichtliches Buch, und indem sie auf die spezifische Geschichte der Reformation zurückgreifen. Die Geschichte ermöglicht Verfremdungs- und Kontrasterfahrungen vergleichbar mit der Begegnung mit fremden Kulturen. Fremdes ist immer attraktiv, und das Selbstverständliche ist plötzlich nicht mehr selbstverständlich, wenn man erfährt, dass früher alles ganz anders war und die Menschen ganz anders dachten, empfanden und lebten. Dies fordert dazu heraus, das eigene Denken, Empfinden und Leben entweder noch einmal zu fundieren, oder aber neu zu justieren. Beispielsweise gehört die Taufe heute zu den größten Selbstverständlichkeiten des Christseins, im Mittelalter ist sie jedoch oft unterblieben. Die regelmäßige Teilnahme an der Eucharistiefeier ('Sonntagspflicht') kennzeichnet heute den Katholiken, im Mittelalter jedoch war es üblich, allenfalls einmal im Jahr daran teilzunehmen. Aus der Geschichte kann und muss man lernen, auch aus der Kirchengeschichte. Die Geschichte zeigt, was gut und was schlecht war, welche Wege richtig und welche falsch waren. Angesichts gegenwärtiger Fragen erweitert die Kenntnis der Geschichte das uns bekannte Spektrum möglicher Lösungen und zeigt auch die Gefahren, die mit bestimmten Lösungswegen verbunden sind. Das Gute kann man nachahmen, das Falsche wird man meiden. Beispielsweise hat die Geschichte denen Recht gegeben, die schon vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg aus christlicher Motivation für Frieden und Verständigung unter den Völkern Europas eintraten. Die Geschichte lehrt, auch heute allen neu aufkommenden Nationalismen zu wehren. Ein jüdischer Gelehrter, Baal Shem Tov, hat einmal gesagt: Erinnerung ist das Geheimnis der Erlösung. Dieses Wort steht heute mahrend an der Jerusalemer Schoah-Gedenkstätte Jad waShem. Geschichtskennntnisse wehren dem Geschichtsmissbrauch, Kennntnisse der Kirchengeschichte wehren dem Missbrauch der Kirchengeschichte. Geschichte wurde und wird oftmals missbraucht, um einseitige und ungerechtfertigte Ansprüche erheben, behaupten und durchsetzen zu können. Zum Beispiel wurden im 19. und 20. Jahrhundert Luther und die

Reformation missbraucht, um einen kämpferischen und betont protestantischen deutschen Nationalismus zu fundieren. Wider besseres Wissen wurde das auch heute noch viel zitierte 'Hier stehe ich und kann nicht anders' zum geflügelten Wort, obwohl Luther, wie die Quellen bezeugen, in Worms 1521 am Schluss seiner Rede, in der er einen Widerruf abgelehnt hatte, nur bescheiden gesagt hatte: 'Gott helfe mir! Amen.' Und aus Luthers Widersacher Thomas Müntzer, der als Spiritualist und Apokalyptiker mit den Bauern gekämpft hatte, machte die DDR-Geschichtsschreibung einen Klassenkämpfer und Sozialrevolutionär. Geschichtskennntnisse relativieren Wahrheitsansprüche und fördern damit die Toleranz und ermöglichen so die interkonfessionelle Verständigung und den interreligiösen Dialog. Postmoderne Gesellschaften sind vom Pluralismus der Konfessionen und Religionen geprägt. Dieser Pluralismus erfordert Toleranz. Zu einer Toleranz, die nicht einfach nur in Gleichgültigkeit wurzelt, ist nur derjenige in der Lage, der den eigenen Wahrheitsanspruch relativieren kann. Dazu verhilft die Kenntnis der Geschichte. Wer die Ökumene fördern will, muss die Unterschiede zwischen den Kirchen kennen und verstehen. Verstehen kann man sie aber nur aus der Geschichte. Wer sie als geschichtlich geworden versteht, kann sie relativieren und damit auch – wenn gewünscht – verändern. Wer den interreligiösen Dialog fördern will, muss die Unterschiede zwischen den Religionen kennen und verstehen. Verstehen kann man sie aber nur aus der Geschichte. Wer sie als geschichtlich geworden versteht, kann sie relativieren und damit auch – wenn gewünscht – verändern. Das westliche Christentum hat als Folge der Aufklärung einen Historisierungsprozess durchgemacht und sich selbst entdogmatisiert, gemäß dem 1840 von David Friedrich Strauß, dem großen kritischen Tübinger Theologen, formulierten Motto: 'Die wahre Kritik des Dogmas ist seine Geschichte' (Strauß: *Die christliche Glaubenslehre 1, 1840, 71*). Kirchengeschichtliche Kenntnisse verhindern Schieflagen beim Religionsvergleich und beim interreligiösen Dialog. Der Blick in die Geschichte zeigt, dass das Christentum als solches dem Judentum und dem Islam nichts voraus hat. Dies gilt gerade für die heute heftig diskutierten Frauen-, Toleranz- und Gewaltfragen. Allerdings hat das – westliche! – Christentum anders als Judentum und Islam oder zumindest eindeutiger und umfassender als Judentum und Islam die Katharsis der Aufklärung hinter sich gebracht. Was das – westliche – Christentum von anderen Religionen unterscheidet, verdankt das Christentum der Aufklärung. Und ein philosophischer Gedanke zum Schluss: Es gibt keine Gegenwart, alles ist in Wirklichkeit noch Zukunft – oder bereits Geschichte. Gegenwart gibt es nur punktuell, als Augenblick. Sobald wir sie zu greifen und zu begreifen suchen, ist sie bereits Geschichte. Es gibt Zukunft und es gibt Geschichte, aber es gibt keine Gegenwart. Als Menschen haben wir eine Zukunft, aber wir sind Geschichte. Wir sind Teil der Geschichte und sind selbst Geschichte. Das gilt auch für die Kirche als eine Gemeinschaft von Menschen, die an Jesus Christus glauben. Zukunft und Geschichte sind die beiden Dimensionen ihrer Existenz. Die Warum-Frage hängt mit der Wie-Frage engstens zusammen. Wie muss Kirchengeschichte erforscht und dargestellt werden, wenn sie den genannten Zwecken dienen soll? Kirchengeschichte muss kirchenkritisch betrieben werden. Kirchengeschichte muss ökumenisch akzentuiert sein. Kirchengeschichte muss ein interreligiöses Profil haben. Kirchengeschichte muss aktuell sein. Kirchengeschichte muss relevant sein. Kirchengeschichte muss interessant sein. Kirchenkritisch wird Kirchengeschichte betrieben, wenn sie neben allen Leistungen und Verdiensten, die es in der Kirchengeschichte zu entdecken gibt, auch die dunklen Kapitel nicht verschweigt. Oftmals

dienten und dienen Geschichtsbetrachtungen apologetischen Zwecken. Viele Produkte evangelischer Reformationshistoriker tragen noch heute apologetische Züge. Doch Apologetik schadet der Kirchengeschichte und schadet der Theologie. Nur eine selbstkritische Kirche findet noch Resonanz. Ökumenisch akzentuiert ist Kirchengeschichte, wenn sie neben der Geschichte der eigenen Kirche und Konfession immer auch die Geschichte der anderen mitbedenkt und deren Ansprüche und Überzeugungen achtet. Oftmals hatte die Geschichtsbetrachtung einen kontroverstheologischen Akzent. Lutherische Kirchenhistoriker polemisierten nicht nur gegen katholische, sondern auch gegen evangelisch-reformierte Traditionen und Positionen. Die Gegenwart der Kirchen ist jedoch von Ökumene geprägt, und nur ökumenisch wird das Christentum eine Zukunft haben. Deshalb muss auch in der Kirchengeschichtsbetrachtung eine ökumenische Note zu spüren sein. Mit dem interreligiösen Dialog verbunden wird die Kirchengeschichte, wenn sie durch die ganze Geschichte hindurch die Geschichte der christlich-jüdischen und der christlich-moslemischen Beziehungen reflektiert. Aktuell ist Kirchengeschichte, wenn sie sich selbst in Bezug setzt zu Gegenwarts- und Zukunftsfragen und dafür Verstehenshilfen und Deutungshorizonte eröffnet. Relevant erscheint Kirchengeschichte, wenn sie sich um Aktualität bemüht und Brücken schlägt zu anderen Disziplinen der Theologie und der Wissenschaft. Interessant wird Kirchengeschichte, wenn sie sich um Aktualität und Relevanz bemüht und wenn sie ihren Stoff und ihr Material unter Nutzung der ihr zur Verfügung stehenden hervorragenden Möglichkeiten didaktisch gut aufbereitet. Viel zu lange haben sich Kirchenhistoriker damit beschäftigt und begnügt, Kirchengeschichte um ihrer selbst willen zu eruieren, als ob sie mit der Gegenwart nichts zu tun hätte. Damit haben sie selbst dazu beigetragen, dass Kirchengeschichte eine lange Zeit ein Schattendasein im Wissenschaftsbetrieb führte, nicht ernst genommen und als 'Hilfswissenschaft der Theologie' (Karl Barth) karikiert wurde“(232–237). Diese Neuerscheinung ist ein gelungenes und höchst willkommenes Gegenbeispiel!

Eine interessante religionswissenschaftliche Studie hat Annette Meuthrath mit ihrer im LIT Verlag (ISBN 3-643-12267-4) veröffentlichten Aachener Habilitationsschrift **Wenn ChristInnen meditieren. Eine empirische Untersuchung über ihre Glaubensvorstellungen und Glaubenspraxis** vorgelegt. In ihrer Einleitung schreibt die Autorin über Gegenstand und Methoden der Untersuchung Folgendes: „Gegenstand dieser Untersuchung sind die Glaubensvorstellungen und die Glaubenspraxis meditierender ChristInnen in Deutschland. Dabei werden als ChristInnen all diejenigen verstanden, die einer christlichen Kirche angehören, auch wenn diese Zugehörigkeit rein formal ist, sowie alle, die sich selbst als solche verstehen, auch ohne Kirchenzugehörigkeit. Es sollen Antworten auf die Fragen gegeben werden: Warum praktizieren ChristInnen eine östliche, nicht-christliche Form der Meditation? Wie beeinflusst diese Praxis das religiöse Selbstverständnis von ChristInnen? Inwieweit verändern sich Glaubensvorstellungen von meditierenden ChristInnen? Wird durch die Meditation auch die christliche Glaubenspraxis verändert? Das bedeutet im Detail:

Welche Motive führen dazu, sich in der gewählten Praxis zu üben? Welche Erwartungen und Ziele sind mit der Übung verbunden? Wie wird das eigene Verhältnis zur Ursprungsreligion der ausgeübten Meditationspraxis eingeschätzt? Wie wird das Verhältnis zur eigenen Religionsgemeinschaft gesehen, und wie wird der

Wahrheitsanspruch der christlichen Kirchen gegenüber anderen Religionen verstanden und bewertet? Werden über die Meditation auch Glaubensinhalte der nicht-christlichen Religionen vermittelt? Kommt es dadurch zu synkretistischen Glaubensformen bei ChristInnen? Wie beschreiben diese ihre eigene religiöse Zugehörigkeit? Wie unterscheidet sich das evtl. neu entwickelte Selbstverständnis, je nachdem ob die östlichen Praktiken bei christlichen oder bei nicht-christlichen MeditationslehrerInnen gelernt werden? Welchen Einfluss hat die Tatsache, dass der/die Lehrende asiatischer oder europäischer Abstammung ist? Werden Riten, Gebete usw. anderer Religionen in die eigene Glaubenspraxis integriert? Werden dafür Elemente der früheren Praxis aufgegeben? Zudem soll untersucht werden, ob bestimmte Altersgruppen unter den Meditierenden besonders stark vertreten und ob geschlechtsspezifische Besonderheiten zu beobachten sind. Als Untersuchungsmethode wird eine empirische Erhebung in Form einer postalischen Umfrage gewählt. Eine kurze Analyse ausgewählter Literatur führt in das Thema ein und in das Problemfeld, warum ChristInnen eine östliche, dem Ursprung nach nicht-christliche Meditationsform üben. In der Umfrage werden Fragen zur Person, zum sozialen Umfeld, zu Ausbildung und Beruf sowie zur religiösen Biographie gestellt. Hinzu kommen Fragen nach dem/der MeditationslehrerIn sowie nach der Meditationspraxis der Meditierenden. Auch Fragen, die Aufschluss geben sollen über das Wissen der Lernenden bezüglich der Ursprungsreligion der praktizierten Meditationsform sowie der eigenen christlichen Religion, werden gestellt. Andere Fragen beschäftigen sich mit den religiösen Überzeugungen und der Glaubenspraxis. Darüber hinaus gibt es Fragen, die es erlauben sollen, Rückschlüsse auf Veränderungen im religiösen Selbstverständnis der Meditierenden aufzuspüren. Dabei geht es um die Selbstwahrnehmung. Die durch die Meditation gewonnenen Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnisse der Befragten sollen dokumentiert und analysiert werden“ (13f.). Ihre interessanten Ergebnisse hebt die Verfasserin in ihren Schlussbemerkungen hervor: „Die vorliegende Untersuchung soll die Gruppe meditierender ChristInnen näher beschreiben und Aussagen darüber ermöglichen, was sie im religiösen Bereich tun und denken, was sie erhoffen und ob sie sich in ihrer Religionsgemeinschaft (noch) aufgehoben fühlen. Sind sie in ihrer Religiosität alleine oder können sie sich als Teil einer Gemeinschaft empfinden, die sich durch ähnliches Verhalten und vergleichbare Erfahrungen auszeichnet? Meditierende ChristInnen sind im Allgemeinen keine ‘unbekümmerten Alltags-Pragmatiker’, die sich nach Angaben der Identity Foundation zur Hälfte als AtheistInnen bezeichnen und für die der Mensch ‘allein ein Produkt der Naturgesetze’ ist. Meditierende sind aber auch insofern keine ‘religiös Kreativen’, als sie nicht ‘unbekümmert Anregungen aus den verschiedenen Weltreligionen’ aufnehmen. Meditierende sind Menschen, die sich ernsthaft mit religiösen Fragen auseinandersetzen und das aus anderen Religionen aufnehmen, was ihrem spirituellen Weg und ihren spirituellen oder religiösen Erfahrungen entspricht, zumindest, wenn sie bereits einige Jahre praktizieren. Sie sehen sich selbst in die Verantwortung genommen für das, was sie tun und denken. Darum ist es umso bedauernswerter, dass viele von ihnen ein belastetes Verhältnis zu ihrer christlichen Kirche haben, vor allem zu Kirchenleitung und Lehramt, von dem sie sich häufig unverstanden und eingeengt fühlen. Den meisten MeditationslehrerInnen, die die Fragebögen an SchülerInnen oder Mitübende verteilt haben, war es wichtig, dass die Untersuchung von jemandem durchgeführt wurde, der selbst meditiert. Das ergaben die Telefonate, die vor dem Versand der Fragebögen geführt wurden. Man wollte

nicht von außen betrachtet und untersucht werden, wie etwas Exotisches oder sogar Verdächtiges. Vertrauen war Voraussetzung, da die Anonymität der Umfrage, wie dieselben Telefonate zeigten, vielen wichtig war. Die Sorge, das kirchliche Umfeld könne auf ein durch Meditation verändertes Christsein negativ reagieren, war erschreckend oft anzutreffen. Ein offener Dialog mit der Kirchenleitung, mit kirchlichen DienstgeberInnen, z.T. auch mit MitchristInnen scheint als nahezu unmöglich empfunden zu werden. Es ist die Sorge auch vor „Bestrafung“ und vor Repressionen. Dies hat zur Folge, dass die evangelische und die katholische Kirche in Deutschland eine große Chance verlieren. Die Chance, sich mit wichtigen Glaubenserfahrungen von besonders engagierten Mitgliedern auseinandersetzen zu können. Angst und Befürchtungen in und vor der Glaubensgemeinschaft, zu der man gehört, ist ein Entwicklungshemmer für die Kirchen, da sie offene Kommunikation verhindern. Dabei scheinen einige Veränderungen in den Glaubensvorstellungen von Meditierenden, wenn in einigen Aspekten auch stärker, doch einem allgemeinen Trend unter ChristInnen in Deutschland zu entsprechen. Mit diesem müssen sich die Kirchenleitungen ohnehin beschäftigen, wenn ihnen die Meinung und Entwicklung ihrer Mitglieder wichtig und schwindende Mitgliederzahlen nicht gleichgültig sind. Diese Trends, z.B. der Glaube an ein überpersönliches Göttliches, scheinen zumindest bei Meditierenden nicht einfach ‘Spinnerei’ zu sein, sondern einer tiefen Glaubenserfahrung zu entspringen – der Erfahrung religiös mündiger Menschen, die auf der Suche sind. Meditierende ChristInnen sind religiös interessiert und setzen sich mit Religion und Glauben auseinander. Die christlichen Kirchen könnten religiöse Mehrfachzugehörigkeiten oder transkonfessionelle Identitäten, so wie sie bei meditierenden ChristInnen auftreten, als eine Chance sehen, den interreligiösen oder ‘transreligiösen’ Dialog in den eigenen Reihen zu führen. Dann wären in vielen Meditierenden wichtige DialogpartnerInnen gewonnen. Denn diese kennen und leben verschiedene Religionen von innen heraus. Dabei geben sie ihr Christsein nicht einfach auf, sondern akzeptieren es als Teil eines Dialogs oder einer Lerngemeinschaft in ihrem Inneren. In dem nachsynodalen apostolischen Schreiben ‘Ecclesia in Asia’ (1999) findet sich folgender Satz zum interreligiösen Dialog: ‘Nur wer einen gereiften und von Überzeugung getragenen christlichen Glauben hat, ist für die Einbeziehung in einen genuinen interreligiösen Dialog geeignet’. Die nicht nur in ‘Ecclesia in Asia’ geäußerte Haltung der römisch-katholischen Kirche ist Ausdruck der Sorge, dass Menschen ohne gereiften oder von festen Überzeugungen getragenen Glauben einem ‘unnütze[n] Risiko’ ausgesetzt sind. Denn als Voraussetzung für den interreligiösen Dialog wird ‘die Notwendigkeit eines festen Glaubens an Christus’ genannt. Ein unnützes Risiko bestünde dann in der Relativierung dieses festen Glaubens. Nun kann der gereifte Glaube aber nach Aussage von Meditierenden auch in einer religiösen Mehrfachzugehörigkeit bestehen. Sind diese Menschen im Dialog mit den Religionen willkommen? Der deutsche Jesuit und Zen-Meister Stefan Bauberger bekennt sich zu einer ‘Position der doppelten religiösen Identität, des Hinübergehens und Zurückkommens’. Er schreibt über seinen ‘innere[n] Dialog zwischen zwei Religionen’ und bemerkt dazu: ‘Ich bin in den Zen-Buddhismus als eine mir ganz fremde Religion hinübergegangen, bin darin eingedrungen und habe im Zurückkommen zum Christentum dieses für mich neu und tiefer entdeckt. Das Hinübergehen und Zurückkommen ist immer eine spannende und schöpferische Dynamik.’ In so genannten synkretistischen Identitäten, die von den Meditierenden selbst als Bereicherung empfunden werden, geht es nicht um einen Verlust an Differenzierungsfähigkeit oder das Entstehen eines

‘Sammelsuriums’. Es geht um die aufrichtige Suche nach Wahrheit im Glauben – einer Wahrheit, die der eigenen Glaubenserfahrung entspricht und nicht als zu Glaubendes vorgeschrieben wird. Dies aber entspricht der Haltung mündiger Menschen unserer Zeit und unserer Gesellschaft. Wenn dabei die Glaubenswahrheiten der eigenen Kirche als zu eng, durchaus als zu ergänzende oder anzureichernde erfahren werden, dann sind das Lernprozesse Gläubiger. Diese können innerhalb der Kirchen stattfinden, wenn sie als Prozesse in einer Lerngemeinschaft verstanden werden, und die Kirchen sich vorurteilsfrei und kritisch, auch selbstkritisch damit auseinandersetzen. Denn nur wer sich im Alleinbesitz der absoluten Wahrheit wähnt, mag glauben, auf die Bereicherungen durch eine Lerngemeinschaft verzichten zu können, da ein letzter Erkenntniszuwachs nicht mehr möglich erscheint. Der Religionswissenschaftler, evangelische Theologe und Zen-Lehrer Michael von Brück schreibt in seinem bemerkenswerten Aufsatz ‘Wahrheit und Toleranz im Dialog der Religionen’: »Wir erkennen jetzt nur im Spiegel (1.Kor 13,12) unserer Sprachen und Kommunikationsbedingungen. Diese wandeln sich. Christlich gesprochen ist die Erkenntnis vollendeter Wahrheit eine Sache der eschatologischen Zukunft.« Wollen die großen christlichen Kirchen in Deutschland ernst nehmen, was ihre Gläubigen erfahren, dann sollten sie mit einer Haltung des Lernens, nicht des Urteilens zuhören. Das ist die Voraussetzung für einen angstfreien und nur so auch offenen Dialog, in dem die GesprächspartnerInnen, auf die Toleranz der anderen vertrauend, miteinander um ein ‘Mehr’ an Erkenntnis, eine größere Annäherung an die ‘absolute Wahrheit’ ringen können“ (219f.).

Zu einem intensiven Dialog über Theologie und Evolutionstheorie lädt der Mediziner Wolfgang Schreiner in seinem im Verlag Holzhausen (ISBN 3-902868-52-7) erschienenen Buch **Göttliches Spiel. Evolutionstheologie** ein. Es gliedert sich in die beiden Kapitel/Teile „Zufall in der Schöpfung“ (17–142) und „Evolutionstheologie“ (143–313). In der Einleitung schreibt der Verfasser dazu: „Erkenntnisse der Molekularbiologie und Evolutionsforschung besagen, dass Veränderungen des Genoms zufällig erfolgen. Schädliche Auswirkungen sind dabei weitaus häufiger als nützliche. Christen glauben, dass Gott allmächtig ist, sowie auch gut, gerecht und allbarmherzig. Er hat den Menschen mit Absicht geschaffen, und auch im Leben jedes individuellen Menschen verwirklicht sich ein Plan Gottes. Christen können sich deshalb in seiner Hand geborgen fühlen. *Wenn nun Veränderungen in unserem Genom massivste Konsequenzen haben, oftmals zum Nachteil gereichen und außerdem zufällig erfolgen, wie können diese Tatsachen mit dem christlichen Glauben an einen planenden Gott vereinbart werden, der seine Geschöpfe liebt?* Christen wollen ihre Glaubensinhalte ernst nehmen, aber gleichzeitig können sie naturwissenschaftliche Befunde nicht einfach ignorieren. (...) Was wären denn die Konsequenzen, falls es nicht gelingen sollte, die naturwissenschaftlichen Befunde mit den Glaubensinhalten in Einklang zu bringen? Wenn die Genomveränderungen tatsächlich zufällig verlaufen, müssten wir den Menschen als Zufallsprodukt begreifen, das weder notwendig entstehen musste – und schon gar nicht in genau jener Form. Auch ohne Bezug zur Religion wäre dies bereits für viele Menschen schwer akzeptabel, denn es *stellt die Besonderheit des Menschen im Rahmen der belebten Natur in Frage*. Für Christen käme hinzu, dass die ‘absichtsvolle’ Erschaffung des Menschen durch Gott in Frage gestellt wäre. *Sie würden jene Sicherheit verlieren, die aus dem Bewusstsein stammt, dass sie von Gott ‚gewollt‘*

und ‚bejaht‘ sind, sowohl als Menschheit insgesamt wie auch als Individuen. Für jedes Kind bildet diese Überzeugung die wichtigste Grundlage zur Entwicklung von Selbstwertgefühl, einer unabdingbaren Voraussetzung für ein glückliches Leben. Wenn Gott tatsächlich einen Plan für das individuelle Leben jedes Menschen hat und sein Schicksal in seinen Händen hält, dann müssten Christen annehmen, dass er nicht nur die wenigen positiven sondern auch die vielen negativen Genomveränderungen geplant hat. *Er wäre ein Gott, der den Menschen bewusst, planend und absichtlich auch Krankheit und Leiden auflastet. Wie sollen Christen dies mit dem Bild eines liebenden Gottes vereinbaren?* Sein Vorgehen – das ja auf rein sachlicher Ebene vom Zufall nicht zu unterscheiden wäre – würde sich dabei nicht an moralischen Kriterien orientieren, also etwa ‚böse Menschen‘ zu bestrafen und ‚gute‘ zu belohnen (oder zumindest zu verschonen). Er würde vielmehr ein wenig Vorteil und sehr viel Leid verteilen, ohne weitere Faktoren zu berücksichtigen. *Dies würde das Bild eines ‚gerechten‘ Gottes in Frage stellen.* Sein Verhalten würde eher an autoritäre Herrscher erinnern, die keinerlei Rücksicht auf die Schicksale einzelner Individuen erkennen lassen. Auch dieser Aspekt stünde im Gegensatz zum christlichen Gottesbild – dem eines guten, liebenden Vaters. Die oben skizzierten Fragen betreffen wesentliche Teile unseres Selbstverständnisses als Menschen und – mehr noch – zentrale Punkte eines *christlichen* Weltbildes. Es ist daher wichtig, jene Voraussetzungen nochmals genau darzulegen und zu prüfen, die zu diesen Fragen geführt haben. Dies soll in den folgenden Kapiteln geschehen: Zu allererst wird für geistige Offenheit plädiert, die es ermöglicht, bisherige Vorstellungen zu revidieren, wenn neue Fakten es erfordern. Zur Illustration werden in den Kapiteln 1 und 2 (‘Richtig falsch rechnen‘ und ‘Der Schein trügt bisweilen’) Beispiele aus den Naturwissenschaften angeführt, wo solche Revisionen notwendig wurden und geglückt sind. Die Schlussfolgerung ist ein Plädoyer für intellektuelle Demut, nämlich, gedankliche Inhalte grundsätzlich und stets für revisionsfähig zu halten. Anschließend werden im Kapitel 3 ‘Ein Blick ins Genom’ jene Grundlagen erläutert, die den evolutionären Mechanismen zugrunde liegen. Erst die Detailsicht auf diese Prozesse vermittelt die Einsicht, dass es sich um ‘zufällige’ Vorgänge handeln dürfte, mit unberechenbaren, chaotischen Folgen. Aus diesen Befunden resultiert letztlich ein revidiertes Verständnis von ‘Schöpfung’, abseits von einem Design im menschlichen Sinne. Gleich danach wird im Kapitel ‘Spielte Gott mit dem Zufall, als er uns schuf’ die intuitive menschliche Einschätzung von unsicheren Ereignissen kritisch analysiert. Es geht um die Frage, ob hinter zufälligen Ereignissen nicht recht häufig – und mit leichter Tendenz zur Magie – ein System vermutet werden könnte, das dann etwa mit dem Willen eines Gottes identifiziert wird. Das Kapitel ‘Roulette ja, Mutationen nein!’ adressiert und schärft nochmals Gründe für unsere emotionale Ablehnung, einem zufälligen System mit Haut und Haaren ausgeliefert zu sein. Das Kapitel ‘Ein Parasit wird zum Eckstein’ gibt jedoch gerade dafür ein eindrucksvolles Beispiel, nicht ohne verbale Anspielung auf eine Bibelstelle: Weist diese nicht explizit darauf hin, dass Christen aufgefordert sind, sich damit abzufinden, dass ungeplante Dinge sehr wichtig werden können? Das nächste Kapitel 5 ‘Fortschritt und Leid durch Veränderungen des Genoms’ beschäftigt sich mit den Folgen von Genomveränderungen. Die Details dieser Vorgänge, insbesondere der Überhang an negativen Folgen, bilden starke Argumente für die Revision der Vorstellung von Gott als einem Designer im menschlichen Sinne. Die Ausführungen des Teils 1 erläutern, welche der bisherigen Vorstellungen revisionsbedürftig sein könnten und liefern dafür Argumente. Was bleibt aber dann noch übrig vom christlichen Glauben? Dies

behandelt der Teil 2, in dem die Evolutionstheologie (E.T.) entwickelt wird. Sie besteht aus einem revidierten Set von Interpretationen, das bewusst dem weiteren Diskurs der Fachwelt überantwortet wird. Die Evolutionstheologie (E.T.) geht davon aus, dass es – entsprechend den naturwissenschaftlichen Befunden – ein Paradies im biblischen Sinne nie gegeben hat. Stattdessen hat sich der Mensch aus dem Tierreich entwickelt, samt seinem Intellekt. Daraus werden mehrere weitreichende Folgerungen gezogen, mit folgenden Eckpunkten: Die Begriffe Erbsünde, Schuld und Tugend werden neu gefasst und re-normiert, jedoch unter Beibehaltung des ethisch-moralischen Imperativs ('Anziehen des Neuen Menschen'). Dem Menschen – mit seinem voraussehenden Intellekt – erscheint die Auslieferung an die evolutionären Mechanismen (blinde Mutation und blutige Selektion) nicht zumutbar (Kapitel „Intellekt braucht Erlösung“). Daraus ergibt sich für einen 'liebenden Gott' ein 'Erlösungsbedarf', dem er schließlich auch nachkommt: Durch Sendung seines Sohnes. Die 'Erlösung' besteht für Christen im Mitleiden Gottes ('Sympathie') zum Trost für den Menschen, nicht in einem blutigen Sühneopfer zur Genugtuung für einen erzürnten Gott (Kapitel 'Vollkommen umgekehrt'). Die 'Vergebung' läuft – aus Sicht der Evolutionstheologie – in umgekehrter Richtung als bisher vermutet (Kapitel 'Wer vergibt wem?'). Weitere Konsequenzen der neuen Sicht werden in den Kapiteln 'Konsequenzen der Umkehrung' sowie 'Evolutionstheologie löst Widersprüche' behandelt. Das Kapitel 'Was ist an Evolution intelligent' geht davon aus, dass die Ergebnisse der Evolution fürwahr zum Staunen Anlass geben, und wir uns zu Recht fragen dürfen, wo denn genau die Intelligenz in diesem Zufallsprozess stecken könnte. 'Kirche in Evolution' schließlich kehrt zurück an den Anfang des Buches, zur Frage, ob und wie geistige Veränderungen möglich sind – diesmal ganz konkret im Rahmen der Kirche und betreffend das Glaubensgut. Das Kapitel 'Evolutionstheologie, Synopsis' fasst abschließend zusammen. Im Epilog kehren wir zum Kern der christlichen Botschaft zurück, wie ihn die Evolutionstheologie besonders betont. Im Anhang wird der Zugang zum Gesamthema nochmals aufgerollt, wesentlich ausführlicher als in dieser Einleitung und mit Verweisen in die Literatur. Der Teil 2 dieses Buches versteht sich als Sammlung von Hypothesen (Erklärungsversuchen) und nicht von Behauptungen. Alle Hypothesen sind kompatibel mit dem Wortlaut der Bibel, legen diesen jedoch teilweise anders aus, sodass Widersprüche zur Evolutionstheorie eliminiert werden. Ganz im Sinne einer naturwissenschaftlichen Theorie wird niemals absolute Wahrheit reklamiert, sondern die Evolutionstheologie schöpft ihre Berechtigung aus Erklärungswert, Einfachheit und Kompatibilität mit allen bisher bekannten Fakten – zu denen übrigens auch die Heilige Schrift gezählt wird. Anregungen für die weitere fachtheologische Ausarbeitung finden sich im Kapitel 'Weiterführende Fragen' des Anhangs. Christen können aus der hier entwickelten E.T. folgende Vorteile schöpfen: Die Verurteilung der menschlichen Schuld wird teilweise relativiert. Der moralisch-ethische Imperativ des Christentums bleibt jedoch vollständig erhalten und wird durch ein verstärktes Bewusstsein von Trost und Hilfe bei der Realisierung unterstützt. Die Einschätzung einer möglichen Relevanz der Evolutionstheologie wird in der Folge bewusst dem weiteren Diskurs der theologischen Fachwelt überantwortet“(11–15). In diesen Diskurs einzutreten lohnt sich zweifellos!

Zum Abschluss dieses Kapitels sei noch auf zwei Bücher hingewiesen. Zum einen auf das von Benedikt Wisniewski im Verlag Julius Klinkhardt (ISBN-3-8252-3989-3)

als UTB erschienene empfehlenswerte Lehrbuch **Psychologie für die Lehrerbildung**. In der Einleitung führt der Autor anschaulich aus: „Was kann die Psychologie zur Ausbildung und Professionalisierung von Lehrkräften beitragen? Manche erwarten von ihr kochrezeptartige Ratschläge zum Umgang mit Schülern, andere ‘Zauberformeln’ zur Lösung von Disziplinproblemen und wieder andere möchten spätestens seit ihrem erziehungswissenschaftlichen Studium am besten gar nichts mehr mit ihr zu tun haben. In erster Linie ist die Psychologie eine Wissenschaft, die zu zahlreichen Bereichen, welche für die Arbeit von Lehrkräften essentiell sind, wie Entwicklung, Sozialverhalten oder Lernen, Erkenntnisse zur Verfügung stellt. ‘Individuelle und soziale Prozesse beim Denken, Fühlen und Handeln sind Gegenstand empirischer psychologischer Forschung’. Sie untersucht Sachverhalte – verifiziert oder falsifiziert sie also durch systematische Erhebungen – anstatt Aussagen oder Regeln zu formulieren, welche sich aus Beobachtungen, Ansichten und Erfahrungen Einzelner entwickelt haben. Einer solchen wissenschaftlich fundierten Reflexion der Lehrtätigkeit liegen jedoch einige Hürden und Hindernisse im Wege: die häufige, aber wenig hilfreiche Bewertung von Theorien und Methoden im pädagogischen Bereich anhand zeitlicher Kriterien (‘zeitgemäß’, ‘fortschrittlich’, ‘innovativ’, ‘modern’ etc.) im Gegensatz zu qualitativen Bewertungen (‘richtig’, ‘empirisch belegt’, ‘wirksam’ etc.); die damit einhergehende Gleichsetzung von Innovation und Qualität; die Unschärfe vieler Begriffe in der Unterrichtsforschung (z. B. ‘guter Unterricht’); die pseudowissenschaftliche Suggestion von konzeptueller Klarheit durch die Ergänzung schul- und bildungsrelevanter Begriffe durch das Suffix ‘-kultur’ (Aufgabenkultur, Evaluationskultur, Unterrichtskultur, Lehrkultur etc.). Trotz dieser Hürden kann die Psychologie zur Professionalisierung von Lehrern gerade dadurch beitragen, dass sie diesen hilft, die Basis ihrer Handlungsentscheidungen im schulischen Umfeld von Intuition und Nachahmung zu gesicherten Erkenntnissen zu verschieben. ‘Der Beitrag wissenschaftlicher Theorien kann darin bestehen, Konzepte bereitzustellen, die für eine differenzierte Analyse von Verhalten hilfreich sein können und so den Blick für Erklärungsalternativen bzw. für Interventionen und unterstützende Maßnahmen zu erweitern’. In diesem Sinne leistet die Psychologie einen Beitrag zur Ausbildung von reflektierenden Praktikern. Zwar ist die Bildung von Routinen unverzichtbare Voraussetzung für ein flexibles Agieren als Lehrkraft, eine reflektierte Routinebildung unterscheidet sich von einem bloßen Vertrauen auf Erfahrung und Nachahmung aber insofern, dass die gewonnenen Routinen stets im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit und Effektivität hin überprüft werden. Heute ist ein reines Verlassen auf eigene Erfahrung, Tradition und die Mehrheitsmeinung mit einer professionellen Ausführung des Lehrerberufs nicht mehr vereinbar: ‘Nach dem »TIMSS-Schock« und der »PISA-Katastrophe« hat die Bildungspolitik eine folgenreiche empirische Wende vollzogen. Die damit verbundene Orientierung an nachweisbaren Wirkungen ist nicht mehr rückgängig zu machen. Schule und Unterricht müssen sich daran messen lassen, welchen nachweislichen Ertrag sie bei ihrer Klientel, den Schülerinnen und Schülern, erzielen’. Aus diesem Grund ist der wohl häufigste Einwand von Lehrkräften bezüglich empirischer Erkenntnisse (‘Nach meiner Erfahrung stimmt das so aber nicht’) ein Zeichen mangelnder Bewusstheit der Fehleranfälligkeit subjektiver Eindrücke und somit auch mangelnder Professionalität. ‘Forschungsergebnisse nützen mindestens im Bereich der Analyse dessen, was Schule, Lehren und Lernen ausmacht. Darüber hinaus kann die Psychologie der Schule auch technologische Regeln bieten, nach denen in gegebenen Situationen mit bestimmten Handlungsstrategien vorhersehbare

Wirkungen erzeugt werden können'. Häufig wird hierbei der Praxisbezug der pädagogischen Psychologie angezweifelt: 'Zweifellos dokumentiert das umfangreiche Schrifttum in den Regalen vieler Bibliotheken die Überzeugung der Autoren, dass die Psychologie helfen kann, die Effektivität der Arbeit in Erziehung und Unterricht zu erhöhen. Diese Überzeugung wird allerdings nicht allseitig geteilt. Viele Lehrer fühlen sich von der Psychologie gerade bei der Bewältigung alltäglich auftretender Probleme im Stich gelassen. Die Praktiker beklagen die Realitätsferne des Elfenbeinturmes Wissenschaft'. Auf der einen Seite verfehlt die psychologische Ausbildung der Lehramtsstudierenden an vielen Universitäten häufig die Bereiche, die in der späteren Berufsrealität tatsächlich von Bedeutung sind (Warum werden Lehramtsstudenten im Ersten Staatsexamen beispielsweise zu Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie oder zur Geschichte der Psychoanalyse geprüft?), auf der anderen Seite besteht ab Beginn der praktischen Ausbildung die große Gefahr, das eigene Handeln alleine von Alltagswissen und naiv-subjektiven Theorien bestimmen zu lassen" (9ff.) Den Inhalt seines Lehrbuches beschreibt der Autor wie folgt: „Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, diejenigen Theorien, Modelle und empirischen Befunde zusammenzufassen, welche die Psychologie in Bezug auf die berufliche Tätigkeit von Lehrern zur Verfügung stellt, und dabei einen klaren Bezug zur schulpraktischen Anwendung herzustellen. Dieses Buch soll keine küchenpsychologische Rezeptsammlung sein (davon gibt es genügend), sondern die psychologischen Fakten zusammenfassen, die für eine reflektierte Routinebildung hilfreich sind. Eine solche kann dadurch geschehen, dass diejenigen theoretischen Inhalte, welche für die Schulpraxis tatsächlich relevant sind, mit eigenen Erfahrungen und eigenen und fremden Alltagstheorien abgeglichen werden und letztendlich durch die Reflexion ein fundiertes Handlungswissen entsteht“(11).

Zum anderen auf den von Gerhard Höhle im Prolog-Verlag (ISBN 3-934575-47-9) herausgegebenen Sammelband **Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht**. Nach einer grundlegenden Einführung des Herausgebers über „Professionsbezogene Gelingensbedingungen von Unterricht als Kontinuum in Ausbildung und Praxis verankern“ werden im ersten Teil des Bandes lesenswerte theoretische und empirische Aspekte professionsbezogener Gelingensbedingungen von Unterricht, im zweiten Teil Eignung und berufliche Belastung, im dritten Teil die Modellierung gelingender Unterrichtsprozesse und gelingenden Lehrerverhaltens untersucht, bevor im vierten Teil Beiträge zur Praxis professionsbezogener Gelingensbedingungen von Unterrichten erfolgen. Zweifellos ist es ein großer Gewinn, dass in diesem Band PädagogInnen in verschiedenen Funktionen ihre professionellen Vorstellungen von den Merkmalen und Verhaltensweisen der guten Lehrenden auf der Basis ihrer persönlichen Erfahrungen darlegen und sich somit Theorie und Praxis wechselseitig fruchtbar durchdringen!

6 Didaktische Materialien

Christine Zeppezauer hat im Don Bosco Verlag (ISBN3-7698-2059-1) das fantasievolle Methodenbuch für Krippe und Eltern-Kind-Gruppe **Kleine Geschichten für Krippenkinder. Lebendig vorlesen und erzählen mit Spielfiguren** veröffentlicht, das wertvolle Hinweise zum kleinkindgerechten Erzählen und anschauliche Alltags- und Tiergeschichten sowie Geschichten zu besonderen Anlässen enthält. In grundlegende Fragen der Kindertheologie und des Theologisierens mit Kindern führt die im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4294-7) erschienene DVD **Theologisieren mit Kindern. Grundlagen, Impulse und Beispiele aus der Praxis** von Guy Rainotte in Zusammenarbeit mit Gabriela Radermacher und Petra Freudenberger-Lötz ein. ExpertInnen aus verschiedenen Ländern stellen die unterschiedlichen Aspekte von Kindertheologie vor, gehen auf die Besonderheiten der Spiritualität von Kindern ein und geben Anleitung, wie eine Praxis des Theologisierens und Philosophierens konkret aussehen kann. Werkstatt-Sequenzen veranschaulichen beispielhaft theologische Gespräche mit Kindern zu einem Gleichnis, einer Erzählung oder einer Zeichnung und regen zur eigenen Umsetzung in Schule und Kirchengemeinde an.

Im Auftrag der Kirchenleitung der VELKD auf der Grundlage von „kreuzundquer“ neu zusammengestellt und von Martina Steinkühler bearbeitet, haben Andreas Brummer, Georg Raatz und Martin Rothgangel im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht ein hervorragendes neues Konfirmandenmaterial herausgegeben: für die Hand der PfarrerIn und des Teams **konfi live. Einjähriger Kurs mit 8 Einheiten** (ISBN 3-525-61508-9) und **konfi live. Zweijähriger Kurs mit 16 Einheiten** (ISBN 3-52561507-2) sowie für die Hand der Konfirmandinnen und Konfirmanden **konfi live. Mein Begleiter** (ISBN 3-52561506-5). Konfi live steht für eine Konfirmandenzeit für alle – mit dezidierten Angeboten für inklusive Gruppen - für empirische, hermeneutische und individuelle Zugänge: Die Verläufe folgen dem Dreischritt „entdecken“, „deuten“, „gestalten“, der Aneignungsprozesse fördert; für ein lutherisches Profil und für viel Offenheit für die innerchristliche wie interreligiöse Ökumene. Die Veröffentlichungen tragen neuesten Erkenntnissen und Entwicklungen Rechnung, zum Beispiel der EKD-weiten Konfirmandenstudie, der performativen Religionsdidaktik und der Jugendtheologie!

Silvia Kaiser-Berger ist die Autorin des im Vandenhoeck&Ruprecht Verlag (ISBN 3-525-70206-2) veröffentlichten Bandes **Schulgottesdienste kreativ gestalten. Mit Schülerinnen und Schülern themenorientierte Feiern entwerfen**, der gelungene Text- und Bildbeispiele für sieben Gottesdienste zu zentralen Themen im Kirchenjahr und der Sekundarstufe I zeigt. Sie ermutigen dazu, „auf die Kreativität der Lernenden zu vertrauen und die Vorbereitung eines solchen Gottesdienstes aktiv in den Religionsunterrichtsablauf einzubeziehen“(9). Unter anderem auch für Schulgottesdiensteanlässe bieten die beiden im Gabriel Verlag neu erschienenen Bücher von Stephan Sigg **Sinn. Geschichten und Texte über den Sinn des Lebens** (ISBN 3-522-30319-4) und **Das Hohe Lied der Liebe. Geschichten und Liebesgedichte aus unserer Zeit** (ISBN 3-522-30325-5) geeignete Texte und Denkanstöße. Im Vorwort zum Sinn-Buch schreibt der Verfasser einladend: „Manchmal gibt man alles, investiert seine ganze Zeit und Energie in ein Ziel und dann ... nichts! Umsonst die ganze Mühe, der Einsatz, die Hoffnung. Manchmal

wacht man morgens auf und will gar nicht aufstehen: Alles scheint sinnlos! Aber dann gibt es wieder Momente, in denen man total überzeugt ist von dem, was man tut, in denen man ganz genau weiß, wofür man leben und welche Ziele man ansteuern will – selbst wenn andere einen dafür belächeln oder es als 'Unsinn' abtun. Oder ist doch alles anders? Kann auch etwas, das auf den ersten Blick sinnlos erscheint, eine Bedeutung haben? Macht das Sinnlose oft viel mehr Sinn, als man denkt? Braucht es manchmal einfach nur ein bisschen Zeit und Geduld, bis einem klar wird, warum etwas ganz anders als geplant passiert? Mit meinen Geschichten, Gedichten, Gebeten und Fragen möchte ich euch mitnehmen auf die Suche nach Antworten auf die Frage, die Menschen schon immer beschäftigt hat: nach dem Sinn des Lebens. Warum wurde ich auf die Welt gestellt, wofür lebe ich und warum gibt es mich? Welchen Platz habe ich auf dieser Welt? Was hat Gott mit mir vor? Worauf kommt es letztendlich tatsächlich an? Und wie genau lässt sich das herausfinden? Meine Texte sollen euch eine Hilfe dafür sein. Im Nachwort findet ihr einige Tipps, wie ihr im Leben immer wieder neu den Sinn entdecken könnt, selbst wenn ihr zwischenzeitlich alles infrage stellt“ (7f.) Und im Vorwort zum zweiten Buch heißt es: „Du lernst jemanden kennen und plötzlich ist alles anders: Du gehst wie auf Wolken, könntest die ganze Welt umarmen und zerspringst beinahe vor Glück. Dann wieder ist die Sehnsucht unheimlich groß, weil die Freundin / der Freund so weit weg ist oder so gar nichts von einem wissen will. Ein Leben ohne Liebe? Einfach unvorstellbar! Auch wenn man wegen ihr vielleicht mal schlaflose Nächte verbringt oder auch ein paar Tränen vergießt: Es gibt wohl kein schöneres Thema, mit dem man sich beschäftigen könnte – die Liebe ist das größte Geschenk in unserem Leben! Schon immer hat die Liebe die Menschen in Atem gehalten. So hat die Liebe auch in der Bibel einen zentralen Stellenwert. Der bekannteste biblische Text, der sich mit der Liebe beschäftigt, ist das Hohe Lied der Liebe. Genau genommen gibt es das Hohe Lied zwei Mal: einmal im Alten Testament und ein zweites Mal im Neuen Testament. Doch worauf kommt es an bei der Liebe? Wie findet man sie und wie wird man langfristig glücklich? Was ist in einer Beziehung wichtig? In meinen Geschichten, Gedichten und Gebeten zeige ich die verschiedensten Facetten der Liebe“ (6f.).

Ein reichhaltig ausgestattetes Lese-, Bilder-, Sach-, Geschichts-, Geschenk- und Religionsbuch legt Hubertus Halbfas mit seinem im Patmos Verlag (ISBN 3-8436-0439-0) erschienenen Buch **Die Bibel für kluge Kinder und ihre Eltern** vor, das auf knapp 300 Seiten mit Texten und Bildern aufklärend durch 1500 Jahre im Alten Orient führt. Bewusst setzt es sich aus der Tradition der gängigen Kinderbibeln: „Auf diesem Markt begegnen alle nur denkbaren Gattungen, von der anspruchsvollen Erzählbibel bis zur Comic-Version, doch allzu oft auf einer Ebene naiven Verstehens. Je früher und simpler solche Kinderbibeln ansetzen, desto fragwürdiger sind sie, vor allem wenn ihr Zuschnitt nahelegt, eine Bibel sei Lesestoff, mit dem sich Erwachsene nicht mehr befassen“ (291). Dagegen möchte diese Bibel eine Fülle fundierten Wissens bieten, das aufgeweckte Kinder bindet. „Daneben begegnen ihnen aber auch Inhalte, die den Anspruch dieser Bibel für spätere Jahre festhalten, denn vieles ist doppelbödig und jeder möglichen Reife immer noch voraus“ (291). Ein faszinierendes Buch, das Lesende ab etwa 12 Jahren und deren Eltern einlädt, mit offener Neugier hinter die Dinge zu schauen! Dies ist durchaus auch eines der Anliegen der von Ingrid Grill-Ahollinger, Erika Behrendt, Sebastian Görnitz-Rückert, Tanja Gojny, Andrea Rückert und Peter Samhammer im Claudius Verlag verfassten

Religionsbücher **Ortswechsel 5/6. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien** (ISBN 3-532-70040-2) mit den elf Kapiteln „Ortswechsel“, „In Geschichten zuhause“, „Platz für viele“, „Ich bin da“, „Unterbrecher“, „Ich und die anderen“, „Es werde Licht“, „Verwurzelt im Judentum“, „Jesusbewegung“, „Verwandt“ und „Pausen und Rhythmen“ und **Ortswechsel Spiegelungen. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien 11** (ISBN 3-532-70016-7) mit den fünf großen Kapiteln „Spiegelungen“, „Wirklich wahr?“, „Erwachsen. Und Gott?“, „Wer bin ich?“ und „Gesund! – Und heil?“. Äußerst gelungene Beispiele zeitgenössischer Religionsbücher!

In der bewährten Reihe „ReliBausteine primar“ hat Michael Landgraf im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4261-9) praxiserprobte Materialien mit dem Titel **Altes Testament. Abraham, Jakob, Josef, Mose, Ruth, David und Jona begegnen** veröffentlicht, die von folgenden didaktisch-methodischen Überlegungen geleitet sind: „Die großen Erzählkomplexe des Alten Testaments gehörten immer schon zu den Basics jüdisch-christlicher Unterweisung. Exemplarisch wird in ihnen der *Weg Gottes mit den Menschen* vermittelt. Es geht um die Klärung von Fragen wie: *Wie verhält sich Gott uns gegenüber in allen Lebenslagen? Welches Verhalten erwartet er von uns?* Dabei wird hier keine heile Welt entfaltet, sondern das Auf und Ab des Lebens in die Erzählungen einbezogen. Diese innere Dynamik der Geschichten gilt es bei der religionspädagogischen Umsetzung im Blick zu haben: Abraham und Sara müssen die Heimat verlassen und haben keine Nachkommen. Damals kommt beides einem gesellschaftlichen Todesurteil gleich. Doch Gott schließt einen Bund mit ihnen und erfüllt alle seine Versprechen, auch wenn besonders die Zusage der Nachkommen unwahrscheinlich erscheint. Jakob ist der Zweitgeborene und kann nur durch eine List das Erstgeburtsrecht erwerben. Am Ende steht Gott zu dem Segen und hält zum Betrüger. Josef erlebt als Sklave und Gefängnisinsasse in der Fremde das schlimmste Los. Immer wieder zeigt die Lebenskurve nach unten. Doch Gott lässt ihn nicht allein und letztlich wird durch ihn Gottes Bund erfüllt, denn als oberster Verwalter sorgt er für das Überleben des Volkes Israel. Mose wird mehrfach vom Tod bedroht, und sein Volk erlebt die Erniedrigung des Frondienstes in Ägypten. Doch durch Mose führt Gott das Volk aus der Knechtschaft, und in seine Hand werden die Gebote als Wegweiser gelegt, die Israel auch später Orientierung geben. Ruth macht sich auf den Weg in die Fremde, in ein Land, in dem Frauen aus Moab als verrufen gelten. Doch am Ende kommt durch sie Israels Sinnbild eines guten Königs zur Welt: David. David wird bereits als Knabe erwählt – ein Kennzeichen dafür, dass nicht die eigene Stärke, sondern Gottes Wille zur Erwählung führt. Selbst später noch erweist sich David nicht nur als mutiger Held, sondern auch als fehlerhafter Mensch, der allerdings die Stärke besitzt, zu Gott umzukehren. Jona versucht sich seiner Aufgabe zu entziehen. Am Ende erkennt er nicht einmal den guten Willen Gottes, Menschen eine Chance zu geben. In der Regel wird in den ersten drei Klassenstufen bereits der Genesis-Komplex Abraham-Jakob-Josef entfaltet, verbunden mit der zeitgeschichtlichen Fragestellung: *Wie lebten die Menschen damals?* Hier hat der Zugang zum Leben von Hirten (Abraham) oder in Ägypten (Josef/Mose) seinen Ort. Ab der dritten Klassenstufe wird auf das komplexe Thema Mose eingegangen – verbunden mit der Frage, warum Gott Menschen die Freiheit schenkt, oder mit Zugängen zur jüdischen Religion (Passah-Fest). Auch wenn manche Pläne eine Behandlung von Ruth und David nicht vorsehen, sollte dennoch früh darauf eingegangen werden. Zum einen ist Ruth eine der wenigen Frauengestalten, der ein Buch gewidmet ist.

Zum anderen ist die Hoffnung auf einen Messias in der Zeit Jesu ohne die Figur David kaum verstehbar. David ist letztlich die in der Bibel am häufigsten genannte Person. Auch Jona ist in Primärplänen eher optional vorgesehen, doch bietet die Geschichte so viel Spannung und theologische Tiefe in der Frage nach der Barmherzigkeit Gottes, dass sie sich gut in den Unterricht einbinden lässt. Alle Erzählungen dienen dazu, Schülerinnen und Schülern eine Basis von Geschichten an die Hand zu geben, die offenbaren, wie Gott Menschen im Auf und Ab des Lebens begleitet, sie nicht alleine lässt und ihnen selbst in ausweglos erscheinenden Situationen beisteht. Die Psalmen (David) machen sprachfähig, diese Lebenssituationen zu benennen und Hoffnung auf Gott auszudrücken. Die Gebote (Mose) bieten Orientierung auf dem Lebensweg. Letztlich dienen die Erzählkomplexe des Alten Testaments in den Klassenstufen 1–6 dazu, Gottes Weg mit den Menschen gleichnishaft besser verstehen und sie an der Hoffnung der Menschen, die diesen Weg in der Bibel dokumentiert haben, teilhaben zu lassen.“ (7).

Martina Steinkühler hat im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52577681-0) das Buch **Religion mit Kindern 2. Materialien für die Grundschule** verfasst, das acht attraktive Einheiten umfasst: „Wir schauen aus dem Fenster“, „Wir staunen über das Leben“, „Wir haben Sehnsucht“, „Wir finden Trost“, „Wir blicken nach Bethlehem“, „Wir sehen Gottes Himmel“, „Wir erleben Bewahrung und Verwandlung“ und „Wir sprechen verschiedene Sprachen, aber nur eine Muttersprache“. Im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4289-3) ist von Wolfhard Schweiker im Rahmen der bewährten Reihe „Arbeitshilfe Religion inklusiv“ für die Grundstufe und Sekundarstufe I das hervorragende Buch **Praxisband: Kirche(n) – Religionen und Weltanschauungen** erschienen, der sich bestens für den gemeinsamen Unterricht von jungen Menschen mit und ohne Behinderung eignet. „Über menschliches Leben verfügen? – Zu Grenzen medizinischen Handelns Stellung nehmen“, „Leben in der Einen Welt“, „Die Bibel verstehen“, „Auf der Suche nach Gott, über Gott nachdenken und sprechen“, „Als Glieder der Kirche politisch denken und handeln“ sowie „Buddhismus“ lauten die Titel der Unterrichtseinheiten und Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die sich in dem im Calwer Verlag (ISBN 3-7668-4291-6) von Rainer Kalter, Kurt Konstandin, Heinz-Günter Kübler, Hartmut Rupp, Detlev Schneider und Gerhard Ziener erarbeiteten Buch **Unterrichtsideen Religion Neu 9./10. Schuljahr 2. Halbband** finden lassen.

In der Reihe „EinFach Musik Unterrichtsmodell“ ist im Schöningh Verlag (ISBN 3-14-018083-2) der von Rainer Schmitt verfasste Band **Musik und Religion** erschienen. Nach sehr aufschlussreichen Vorüberlegungen erläutert der Autor wie folgt seine Konzeption des Unterrichtsmodells: „Ein so komplexes Unterrichtsvorhaben wie die Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen Musik und Religion muss notgedrungen lückenhaft bleiben und Schwerpunkte setzen. Bei der Auswahl der Themenschwerpunkte wurden einerseits die besonderen Anforderungen des Faches Musik in der Sekundarstufe I und II berücksichtigt, andererseits musste aber auch den sachlichen Aspekten und den Erfahrungen der Schüler Rechnung getragen werden. Ferner sollten Denken und Handeln, theoretische Reflexion und praktische Erfahrung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Schließlich ging es darum, den Schülern eine den jeweiligen Altersstufen angemessene Auseinandersetzung mit den

Beziehungen zwischen musikalischen und religiösen Ausdrucksformen zu ermöglichen. Dabei musste auch bedacht werden, dass sich in unseren Schulen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft mit verschiedenen religiösen Traditionen und Glaubensrichtungen befinden. Auch war Rücksicht zu nehmen auf Kinder und Jugendliche aus atheistisch eingestellten Familien, für die religiöse Fragestellungen und Aspekte eher fremd sind. Aber gerade in der Distanz zum Thema kann – gleich worin sie begründet liegt – ein besonderer Reiz für die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Beziehungen zwischen Musik und Religion liegen. Der vorliegende Band enthält vier Bausteine, die unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Tradition unterschiedliche Aspekte des Verhältnisses von Musik und Religion behandeln. Jeder Baustein bildet eine größere Unterrichtseinheit, die je nach Bedarf entweder im herkömmlichen Musikunterricht oder im Rahmen einer Projektarbeit eingesetzt werden kann. Da alle Bausteine zusätzlich nach unterschiedlichen Aspekten gegliedert sind, können auch entsprechend kleinere Unterrichtseinheiten für die pädagogische Arbeit ausgewählt werden. Der Fokus der Betrachtung liegt stets bei der Frage, auf welche Weise der ästhetische Gegenstand Musik durch religiöses Denken und Handeln beeinflusst wird. Obwohl sich der vorliegende Band primär an Musikpädagogen richtet, kann er auch Religionspädagogen in vieler Hinsicht hilfreich sein. So sind viele der als Hörbeispiele und in den Arbeitsblättern angebotenen Materialien auch im Religionsunterricht einsetzbar. Ideal wäre für eine Durchführung der Unterrichtseinheiten dieses Bandes eine Zusammenarbeit der jeweiligen Fachlehrkräfte für Musik und Religion. Die Anordnung der vier Bausteine folgt dem Gedanken eines sich von der Antike bis zur Gegenwart verändernden Verhältnisses von Musik und Religion. Wo sich Religion und Musik begegnen, steht immer der Mensch im Mittelpunkt. Seine kulturell geprägten Vorstellungen vom Göttlichen, seine Bemühungen um wirkungsmächtige Ausdrucksformen des Glaubens, seine Ängste und Sehnsüchte und nicht zuletzt seine Suche nach dem Sinn des Lebens sind oftmals Gründe für den Gebrauch von Musik in religiösem Kontext. Dieser Tatsache entsprechend setzen die vier Bausteine unterschiedliche Schwerpunkte: Baustein 1: Der Gebrauch von Musik bei kultischen Handlungen der Schamanen wird zum Anlass genommen, nach spirituellen Sehnsüchten in der heutigen Zeit zu fragen. Damit ist das breite Feld der Betrachtungen abgesteckt. Nach einem Blick auf die aus der Antike tradierten mittelalterlichen Vorstellungen einer himmlischen Musik wendet sich der Baustein den Formen und Inhalten frühchristlicher Gesänge zu. Ein mittelalterliches Mysterienspiel gibt schließlich Anlass zu einem selbst gestalteten Geistlichen Spiel. Den Abschluss des Bausteins bildet die mit der Reformation einsetzende Besinnung auf das Wort, die in der Folgezeit zu einer intensiven Textausdeutung religiöser Musik führt. Baustein 2: Diese Unterrichtseinheit hat ihren Schwerpunkt zeitstilistisch in der späten Barockzeit und personalstilistisch bei Johann Sebastian Bach. Die Konzentration auf diesen Komponisten hat ihre Berechtigung in der Tatsache, dass die religiöse Musik Bachs für viele Menschen auch heute noch von großer Bedeutung für den persönlichen Glauben ist. Bei Bach verschmelzen Musik und Religion so emphatisch wie bei keinem anderen Komponisten. Der Baustein bietet für höhere Klassenstufen eine Betrachtung von Sätzen aus Bachs h-Moll-Messe, für die unteren Altersstufen eine Auseinandersetzung mit der Orgel als Kircheninstrument. Baustein 3: Die Zeichenhaftigkeit religiöser Musik steht im Vordergrund dieses Bausteins. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Zeichen in Literatur, Kunst und Musik ermöglicht schließlich die Interpretation von

Teilen eines spätromantischen Oratoriums zur biblischen Apokalypse. Da Fragen nach der Endzeit dieser Welt gerade heute immer wieder gestellt werden, hat dieser Baustein eine hohe Aktualität. Er ist in besonderer Weise für fächerübergreifende Projektarbeit geeignet. Baustein 4: Trotz zunehmender Säkularisierung unserer Gesellschaft bleiben Glaube, Religion, Metaphysik und Transzendenz aktuelle Begriffe, und zwar auch für die Kunstproduktion. Dies wird am Beispiel von zwei gegensätzlichen Werken des späten 20. Jahrhunderts verdeutlicht. In Krzysztof Pendereckis Vertonung von Texten zur Passion Christi begegnet uns höchste Expressivität. Demgegenüber verleitet uns Arvo Pärts Instrumentalwerk 'Fratres' durch Reduktion der musikalischen Gestaltungsmittel zu einer meditativen Haltung. Mit Recht wird im vorliegenden Unterrichtsmodell den Erscheinungsformen religiöser Musik im christlichen Raum besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Darin darf sich aber die Betrachtung der Beziehung von Musik und Religion nicht erschöpfen. Denn es geht auch um grundsätzliche Fragen nach der Wirksamkeit von Musik in Verbindung mit Kult und Religion. Und nicht zuletzt geht es auch um die Frage, ob das Religiöse der Musik im Objekt selber zu suchen ist oder in einer besonderen Einstellung des Rezipienten begründet liegt. Wer sich diesen Fragen im Unterricht stellt, wird die Schülerinnen und Schüler generell dazu befähigen, Musik nach ihrer Wirkung zu hinterfragen und in ihrer jeweiligen Erscheinungsform zu untersuchen. Denn musikalische Zeichen und Ausdrucksformen der Musik wollen erkannt und interpretiert werden, und das gilt nicht nur für religiös intendierte Musik. Zusammenfassend lassen sich für das Unterrichtsmodell 'Musik und Religion' folgende Lernziele definieren: Kennenlernen religiös bedingter musikalischer Ausdrucksformen; Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Musik und Sprache; Erkennen und Interpretieren religiös inspirierter musikalischer Zeichen; Verstehen anthropologischer und religiös-kultureller Bedingungen von Musik; Kenntnis von wichtigen Gattungen komponierter geistlicher Musik; Kenntnis von Veränderungen religiöser Musik in der Geschichte; Reflexion theologischer Interpretationen von Musik (S II) und Diskussion der Funktion von Musik als religiöses Medium (S II)“ (9f.)

Zwischen Abseits und Jenseits – Fußball und Religion lautet der Titel der Oliver Arnhold und Constantin Klein im Verlag Vandenhoeck&Ruprecht (ISBN 3-52577685-8) zusammengestellten Materialien für Klasse 8-12. Es geht um „Fußball und Religion“, „Fußball und Kult“, „Religion im Fußball“, „Grenzen von Fußball und Religion“ sowie um „Fair Play im Fußball, in Kirche und Gesellschaft“. In der Reihe RU praktisch – Berufliche Schulen haben Claudia Märkt, Hanne Schnabel-Henke und Friedrich Schweitzer sieben Module zu den Themen Schöpfung, Sex, Theodizee, Gebet, Tod, Wunder sowie Bibel und Koran so aufgebaut, dass sie möglichst vielfältig im BRU zum Einsatz kommen können. Dem ebenfalls im V&R Verlag (ISBN 3-525-77682-7) erschienenen Band sind wichtige Überlegungen zu „Bibel im BRU – Chancen aus der neueren Entwicklung der Bibeldidaktik“ vorangestellt! In der bewährten Reihe „Themenheft für den evangelischen Religionsunterricht in der Oberstufe“ haben Silke Hagemann und Marion Keuchen im V&R Verlag (ISBN 3-525-77670-4) den Band **Jesus Christus** veröffentlicht, der die vier Bausteine „Wie musste es beginnen?“, „Wie soll ich handeln?“, „Worauf darf ich hoffen?“ und „Wer ist Jesus Christus?“ enthält.

Zum Schluss sei noch auf die zwanzig im Don Bosco Verlag (EAN 4260179510700) erschienenen extragroßen Fotokarten zur Biografiearbeit **Mein Weg ist mein Weg** von Hubert Klingenberg hingewiesen, die auch ideal in einem Tischtheater aus Holz (Kamishibai) präsentiert werden können. Die Bildkarten eignen sich sehr gut für den Austausch in Kleingruppen und zur Selbstreflexion über die Themen „Biografische Leitbilder“ und „Selbst-Bewusstsein“.