

Religionsdidaktik – Religionspädagogik – Andere theologische Disziplinen und Varia. Hinweise auf religionspädagogisch interessante und relevante Neuerscheinungen

Martin Schreiner

Didactics of religious education – Religious education – Other theological disciplines and varia. References to interesting new publications for those interested in Religious Education

Theo-Web 01 (2026)

ISSN: 1863-0502

<https://openjournals.fachportal-paedagogik.de/theo-web>

Edited by: Susanne Schwarz und Karlo Meyer

Hosted by: University Library Heidelberg

Published by: DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DOI: <https://doi.org/10.58069/theow.2026.1.129>

Licence: CC BY 4.0 International

---

## Religionsdidaktik – Religionspädagogik – Andere theologische Disziplinen und Varia. Hinweise auf religionspädagogisch interessante und relevante Neuerscheinungen

Martin Schreiner

### Zusammenfassung

Vorgelegt werden Neuerscheinungen in den Bereichen Religionsdidaktik und Religionspädagogik, Biblische Theologie, weitere theologische Disziplinen, Bilderbücher und Kinderbücher sowie Unterrichtsmaterialien.

## Didactics of religious education – Religious education – Other theological disciplines and varia. References to interesting new publications for those interested in Religious Education

### Abstract

New publications in the fields of religious education and pedagogy, biblical theology, other theological disciplines, picture books and children's books, as well as teaching materials will be presented.

## 1 Religionsdidaktik

Die diesmaligen Hinweise auf religionspädagogisch interessante Neuerscheinungen eröffnet der von Marina Kiroudi, Frank M. Lütze, Dorothea Sattler und Yannick Selke im Matthias Grünewald Verlag (7867-3401-7) herausgegebene und in multilateraler ökumenischer Verbundenheit konzipierte reichhaltige Sammelband **Über Jesus Christus sprechen im Religionsunterricht heute. Theologische Grundlagen – Ökumenische Orientierungen – Didaktische Perspektiven**. Im Vorwort umreißen die Herausgebenden ihre Motivation mit folgenden Überlegungen: „Entwicklungen des Religionsunterrichts zu konfessionell- oder religionskooperativen Formaten erhöhen die Notwendigkeit theologischer Orientierungen von Religionslehrkräften über Konfessionsgrenzen hinweg. Die Professionsforschung in der Lehrer:innenbildung macht auf die Wichtigkeit einer Verschränkung von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen aufmerksam. Dies gilt gerade im Blick auf die Mitte des christlichen Glaubens, das Bekenntnis zu Jesus Christus, bei dessen didaktischer Erschließung nicht selten Ratlosigkeit konstatiert wird, die sich angesichts wachsender Religionsferne auf Seiten der Schüler:innen verschärft. Zur Geschichte des Buches gehört insbesondere das ökumenische Gedenken an die Lehrentscheide des Ersten Ökumenischen Konzils in Nizäa im Jahr 325 nach Christus. 1700 Jahre nach diesem Ereignis besteht vielfältiger Anlass zum Dank für Geschehenes und zur Ausschau auf Kommendes in ökumenischer Gemeinschaft. Damals gelang die Formulierung eines christlichen Glaubensbekenntnisses, das bis heute in seiner vom Zweiten Ökumenischen Konzil im Jahr 381 in Konstantinopel um pneumatologische Aussagen erweiterten Gestalt die gesamte Christenheit weltweit verbindet. Die gedankliche Erschließung des Sinngehalts insbesondere der christologischen Textpartien des nizänokonstantinopolitanischen Glaubensbekenntnisses ist eine theologische Herausforderung – gewiss nicht nur im Jahr 2025. Ein zweiter, bereits angedeuteter Kontext ist bei der zeitgeschichtlichen Verortung dieses Buches von Bedeutung: Die wachsende Aufmerksamkeit auf die Frage, ob es heute konzeptionell noch angemessen ist, im Religionsunterricht in Entsprechung zur Konfessionszugehörigkeit der christlichen Schüler:innen gesonderte Lerngruppen vorzusehen. Die Regelungen sind diesbezüglich angesichts des föderalen Bildungssystems in den deutschen Bundesländern unterschiedlich. Differenzen gibt es in den Landesordnungen zudem im Blick auf die Teilhabe von Schüler:innen mit nicht-christlicher Religionszugehörigkeit und von konfessionslosen Kindern und Jugendlichen am schulischen Unterricht. Knappheit der Ressourcen beim Lehrpersonal, Zwänge in der Zuteilung von separierten Zeiten und Räumen, die sinkende Zahl getaufter Schüler:innen im Gesamt sowie die kleiner werdende Gruppe von Kindern und Jugendlichen einer Konfession insbesondere in der Diaspora gehören zu den Schwierigkeiten vor Ort. Diese und weitere Gründe haben konfessionelle Kirchenleitungen dazu bewogen, zumindest Formen der konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht zu fördern oder auch – wie gegenwärtig in Niedersachsen – den gemeinsamen ‚Christlichen Religionsunterricht‘ (CRU) als Leitmodell zu bevorzugen. Aus ökumenisch-theologischer und religionsdidaktischer Sicht ist das Votum für ein höheres Maß an persönlichem, authentischem Austausch jenseits der Konfessionsgrenzen im schulischen Lerngeschehen nicht vorrangig aus Nöten geboren, sondern durch Sachanliegen motiviert: Begegnungen in einer ökumenischen Lerngruppe könnten erfahren lassen, dass die Gemeinsamkeiten im christlichen Glauben tiefer und weiter reichen als alles, was in der Geschichte des Christentums anlässlich von theologischen Kontroversen zu Kirchenspaltungen führte. Indifferenz gegenüber dem Christusbekenntnis und Zweifel an der Existenz eines Gottes, der Mensch

wird, könnten miteinander bedacht werden. Über Jesus Christus sprechen im Religionsunterricht heute lässt sich angemessen nur in christlich-ökumenischer Offenheit verbunden mit der Bereitschaft auch zur Begegnung mit Menschen anderer (religiöser) Orientierung und konfessionsloser Mitschüler:innen verantworten. Es ist sachgemäß, Überlegungen zum Christusbekenntnis von Nizäa in multilateraler ökumenischer Perspektive anzustrengen, weil diese Aussagen – anders als jene ausschließlich im lateinischen Westen in gottesdienstlichen Feiern häufiger gesprochenen Partien des Apostolischen Glaubensbekenntnisses – auch in den orthodoxen und orientalisches-orthodoxen Liturgien mit hoher Wertschätzung bedacht werden.“ (9-11) Zum Inhalt der facettenreichen Buchbeiträge heißt es weiter: „Im Mittelpunkt steht das Bemühen, in durchgängig ökumenischer Perspektive über die theologisch-inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Anforderungen nachzudenken, die im Schulkontext beim Sprechen über Jesus Christus heute zu erfüllen sind. Das Konzil von Nizäa und sein Bekenntnis zur Wesensgleichheit des Menschen Jesus mit dem göttlichen Vater, dem Ursprung jeder geschaffenen Wirklichkeit, bildet den Hintergrund für grundlegende Reflexionen zu der Frage, wie die Thematik ‚Jesus Christus‘ im Religionsunterricht heute zu behandeln ist. Vier Aspekte lassen sich diesbezüglich unterscheiden: Eine erste Orientierung ist durch die Sichtung der in den Lehrplänen vorgesehenen Ziele und Kompetenzen sowie möglicher didaktischer Zugänge im Themenspektrum der Christologie zu gewinnen; dabei ist zwischen Schultypen und Jahrgangsstufen zu differenzieren (Teil A). Eine Erinnerung an neuere bibeltheologische, historische und systematisch-theologische Erkenntnisse zu Fragen der Christologie in Verbindung mit der Soteriologie soll eine gefestigte Grundlage für die reflektierte Planung und Durchführung des schulischen Unterrichts ermöglichen (Teil B). Besondere Aufmerksamkeit ist der Tatsache zu schenken, dass Lehrende wie Lernende konfessionelle Prägnanzen in das Lerngeschehen einbringen. Zu den Rahmenbedingungen des Sprechens über die Bedeutung von Jesus Christus für die immer als Wagnis im Glauben gelebte eigene religiöse Existenz gehört zudem die Achtsamkeit auf den interreligiösen Kontext angesichts der Rückfragen jüdischer und muslimischer Provenienz (Teil C). Konkret in den Blick zu nehmen sind aus ökumenischer Perspektive die einzelnen konfessionell-kooperativen Organisationsformen des schulischen Religionsunterrichts, die geeignet erscheinen, im säkularen Zeitalter dem Bildungsauftrag in Fragen der Christologie gerecht zu werden (Teil D). Die diesen vier Teilen zugeordneten Beiträge werden durch einleitende und abschließende Reflexionen gerahmt, deren Anliegen es ist, ein gemeinsames Anliegen der Herausgeber:innen aus zwei Perspektiven zu betrachten: Die systematisch-theologische und ökumenisch motivierte Theologie gewinnt an Einsicht durch die Kenntnisnahme von Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Rezeption des christologischen Bekenntnisses im Bildungswesen. Und: Die Religionsdidaktik ist gut beraten, das in Schrift und Tradition bezeugte und systematisch-theologisch reflektierte christologische Denken gerade angesichts der didaktischen Herausforderungen in einer pluralen Gesellschaft im fortwährenden Studium zu aktualisieren. Dem Konzil von Nizäa ist noch gelungen, was in der Christenheit später wieder verloren ging: die Einigung auf einen einheitlichen Ostertermin. Das Bekenntnis zur Auferstehung des gekreuzigten Christus verbindet alle Getauften. Christologie ist keine lebensferne Spekulation, vielmehr eine in Gemeinschaft erprobte, reflektierte Nach-Rede von einem Menschenleben, in dem Gott in der Welt für immer zu Wort gekommen ist und um Gehör sucht.“ (11-13) In seiner Schlussreflexion „Mehr Christologie wagen! Zur religionsdidaktischen Aktualität der Christologie im Horizont religiöser und säkularer Pluralität“ (307-316) formuliert Frank M. Lütze zu Recht

zum didaktischen Prae der Christologie: „Die vielleicht größte Herausforderung für jede Christologie im Unterricht, ja für den Religionsunterricht insgesamt, liegt aus meiner Sicht im rapide steigenden Anteil von Schüler:innen ohne nennenswerte Erfahrung mit und Anschauung von (christlicher) Religion. Gewinnt vor diesem Hintergrund nicht das alte Plädoyer für ein didaktisches Prae des historischen Jesus, für eine ‚jesulogisch‘ Rede von einem vorbildlichen, Gottes Liebe exemplarisch lebenden Jesus von Nazareth, der Mensch unter Menschen war und von dem man auch als Atheist viel lernen kann, nicht erneut an Plausibilität? Wer so argumentiert, setzt sich unweigerlich dem Verdacht einer *petitio principii* aus: Dass ein im Religionsunterricht rekonstruierter historischer Jesus stets Recht hat, Gutes tut und auf der richtigen Seite der Geschichte steht, scheint ja ausgemacht, bevor man sich mit ihm beschäftigt – und ist angesichts des curricularen Gewichts der Jesus-Einheiten sowie der konfessionellen Bindung der Lehrkraft auch kaum anders zu erwarten. Der Weg fortschreitender christologischer Erkenntnis von der Frage ‚Wer ist dieser?‘ (Mk 4,41) über die Einordnung als Prophet (Joh 4,19) bis zum Thomasbekenntnis ‚Mein Herr und mein Gott‘ (Joh 20,28), der historisch komplex und nicht ohne Widersprüche verlief, ist mit dem Konzil von Nizäa 325 zu einem ersten Abschluss gekommen; diesen Weg nun im Sinne von Heinrich Roths ‚Rückverwandlung‘ in die Ursprungssituation in didaktischer Absicht noch einmal abschreiten zu wollen, *als wäre das Ergebnis noch offen*, scheint angesichts der alles überwölbenden, bereits die neutestamentlichen Quellen einfärbenden Wirkungsgeschichte der Christologie im besten Fall hermeneutisch naiv, im schlechteren Fall als kaschierte Form der Vereinnahmung für das bereits präfigurierte christliche Jesusbild. Hinzu kommt die fehlende lebensweltliche Anschlussfähigkeit: Ein antiker Wanderprediger namens ‚Jesus von Nazareth‘ begegnet säkularen Schüler:innen noch viel weniger als christlich sozialisierten Jugendlichen; wer mit dem christlichen Glauben wenig zu tun hat, wird Jesus allenfalls *als zentrale Gestalt des Christentums* wahrnehmen, die ‚irgendwie dazu gehört‘, wenn man sich mit der christlichen Religion beschäftigt. Angesichts zunehmend säkular sozialisierter Schüler:innen sprechen insofern sowohl die gebotene Transparenz wie motivationale Gründe dafür, Jesus Christus von Beginn an in jenem christologischen Rahmen zu thematisieren, der ihm erst seine zentrale Stellung in Glauben und Religionsunterricht gegeben hat. Das schließt insbesondere ab der Mittelstufe einen historisch-kritischen Blick auf die Entwicklung der Christologie inklusive möglicher Differenzen zwischen Jesu Selbstverständnis und dem Christusglauben der frühen Christen nicht aus. Vor allem aber – und hier liegt der entscheidende Unterschied zu jedem katechetischen Gebrauch der Christologie – muss von Beginn an deutlich werden, dass der christologische Rahmen, dass die Rede von Jesus, dem *Christus* keine empirische Realität, sondern eine mögliche Deutung aus Sicht des christlichen Glaubens widerspiegelt. Materialiter bieten etwa die schon erwähnten Mythen oder aber Ikonen mit ihren gezielt nicht-realistischen Darstellungen eine fruchtbare Basis, um im Religionsunterricht systematisch die Unterscheidung zwischen Sehen und Schauen, zwischen Wirklichkeit und Wahrheit(süberzeugung) einzuüben: eine Unterscheidung, die dem Wesen des Glaubens ebenso Rechnung trägt wie der Religionsfreiheit der Schüler:innen. Mehr Christologie wagen: Insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmend pluralen, von Säkularität oder nichtchristlich-religiöser Sozialisation geprägten Schülerschaft scheint das prima facie kontraintuitiv. Bei näherem Hinsehen liegen freilich gerade in der Eigentümlichkeit der Christologie nicht zu unterschätzende Lernchancen – etwa für das Verständnis des christlichen Glaubens, für die Differenzierung zwischen Lehr- und Stilunterschieden in der Ökumene, für die Frage, wie viel

Ähnlichkeit es braucht, um verstanden oder repräsentiert zu werden oder für einen toleranten Umgang mit bleibender Differenz. All das wäre das Wagnis von mehr Christologie wert; und das didaktische Schatzhaus zur Christologie ist 1.700 Jahre nach Nizäa bis unter das Dach gefüllt mit literarischen, mythologischen, ikonographischen oder musikalischen Lehrstücken. Man muss sie nur vom Goldstaub heiliger Tradition befreien und ihre Geltungsansprüche innerhalb des Unterrichts einklammern, dann eröffnen sie erfrischende Zugänge, die zu denken geben, ohne religiös zu vereinnahmen.“ (314-316) Dasselbe Herausgeberteam, Marina Kiroudi, Frank M. Lütze, Dorothea Sattler und Yannick Selke, hat parallel zu den vorgenannten theoretischen Ausführungen im Calwer Verlag (7668-4733-1) in der Reihe „calwer materialien. Anregungen und Kopiervorlagen“ praxiserprobte Unterrichtsbeiträge aus evangelischer, katholischer und orthodoxer Perspektive zur Frage nach Jesus Christus unter dem Titel **Wahrer Mensch – Wahrer Gott. Christologie ökumenisch unterrichten in Sekundarstufen I und II** veröffentlicht. Im Vorwort heißt es zum Inhalt: „Wahrer Mensch – wahrer Gott‘: Eine Anleitung für eine dogmatische Belehrung im Religionsunterricht? Wer einen Blick in das hier vorgestellte, in ökumenischer Zusammenarbeit entstandene Material wirft und dabei einem KI-Jesus sowie einer Madonna mit behindertem Kind, einer Auferstehungssikone und dem Isa ibn Maryam begegnet, stellt schnell fest: Dogmatik ist wohl der reflexive Hintergrund, aber durchaus nicht der Inhalt der hier vorgestellten Unterrichtsideen. Denn die Pointe der Rede von den zwei Naturen Christi, wie sie wegweisend im Konzil von Nizäa formuliert wurde, erschließt sich erst, wenn man nachfragt, was wahres Menschsein konkret heißt – und wie in dem konkreten Menschen Jesus von Nazareth die wahre Göttlichkeit aufscheint. Insofern ist die Frage nach der Christologie untrennbar verknüpft mit der Frage nach Wert und Würde des Menschseins in allen Facetten sowie nach Vorstellungen und Erfahrungen von Gottes Gegenwart unter den Bedingungen des Menschseins – mit anderen Worten: mit elementaren Fragen eines lebensrelevanten Religionsunterrichts. Dazu enthält das vorliegende Heft sechs materialreiche Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufen I und II. [...] Der für eine fünfte/sechste Klasse geeignete Entwurf *Ich will sie nicht hungrig wegschicken* (Marika Baltruschat), der das Heft eröffnet, macht die Erzählung von der Speisung der 4.000 (Mt 15,32-39) fruchtbar für die Unterscheidung von göttlichen und menschlichen Eigenschaften Christi. Der aus langjährigen Erfahrungen mit mehrheitlich konfessionslosen Schüler:innen entstandene Entwurf arbeitet mit einem niedrigschwelligem Zugang, der an intuitive Vorstellungen der Kinder anknüpft und wenig religiöses Vorwissen voraussetzt. *Ist Christus nicht auferstanden, dann ist euer Glaube sinnlos* (Marina Kiroudi) nimmt das österliche Geschehen von Tod und Auferstehung Jesu in den Blick und ist für eine siebte oder achte Klasse gedacht. Dieses Geschehen kommt besonders im orthodoxen Symbolverständnis zum Ausdruck. In diesem Sinne werden Ikonen in Verbindung mit Schrift und Hymnen, Praktiken und Erfahrungsbezügen aus der orthodoxen Tradition zum Anlass, über den unlösbaren Zusammenhang von Tod und Auferstehung Christi nachzudenken, der sich aus der Einheit beider Naturen Christi ableitet: Wo der Gottmensch in den Tod eintritt, verliert der Tod seine Macht. Interreligiöse Vergleiche, wie ihn das Material *Jesus oder Isa?* (Theresia Staffier) für die achte oder neunte Klassenstufe anbietet, lassen die Aussagen über die Göttlichkeit Christi als Spezifikum christlicher Rede über Jesus Christus hervortreten. Zugleich macht die hier vorgeschlagene Quellenarbeit überraschende Gemeinsamkeiten mit der islamischen Überlieferung zu Isa ibn Maryam deutlich. Ausgangs- und Zielpunkt des Materials ist die Auseinandersetzung mit einem plakativen Titelbild eines Nachrichtenmagazins, das eine exkludierende Alternative zwischen

dem christlichen und dem muslimischen Jesusverständnis suggeriert. Für Jugendliche der neunten/zehnten Klasse eröffnet das Material *Jesus 2.0 – Dein KI-Studybuddy für Glaube und Orientierung im Leben* (Magnus Osterkamp/Marco Bergmann) anhand eines möglichen KI-Chatbots ‚Jesus‘ einen Raum, um über die Orientierungsfunktion von Jesus für den Glauben und seine (Un)Ersetzbarkeit durch virtuelle Pendants zu reflektieren. Eine Besonderheit des Entwurfs liegt in der aktiven Konstruktion eines Jesus-Chatbots (den es auch kommerziell als App gibt), dessen Insuffizienz auf diesem Weg leicht nachvollziehbar wird. Das Material *Gott menschlich, Jesus göttlich – mit allem, was dazugehört* (Theresa Focke/Yannick Selke) eröffnet für Jugendliche der zehnten Klasse sowie der Oberstufe einen Diskurs über Jesu leibhaftes Menschsein. Im Wechselschritt zwischen der Reproduktion dominant-einseitiger Jesusbilder und ihrer Irritation durch diese unterlaufende Darstellungen – Jesus als behindertes Kind, als Person of Color oder am Tisch einer queeren Community – wird augenfällig, dass in der konkreten Darstellung bzw. Imagination Jesu als wahren Menschen stets normative Vorstellungen von Menschsein mitschwingen. An Schüler:innen der Oberstufe schließlich richtet sich das Material *Gott und das Leid – am Beispiel des Germanwings-Absturzes* (Marco Bergmann/Yannick Selke). Mithilfe eines Rollenspiels wird hier experimentell (und ergebnisoffen) ausgelotet, welchen Beitrag die Aussage vom mitleidenden Gott am Kreuz und andere christologische Antwortversuche für einen Umgang mit der Theodizeefrage leisten können.“ (5-6)

Zu beiden Publikationen empfiehlt sich die kongeniale Lektüre des zweiten Bandes aus der Reihe *Bildungswelten. Impulse aus dem Religionspädagogischen Zentrum Heilbronn* mit dem Titel **Jesus Christus**, der von Patrick Grasser im Claudius Verlag (531-72502-3) zusammengestellt wurde. Im Vorwort zu diesem Band schreibt Jürgen Belz: „Im Spannungsfeld von persönlicher Begegnung, künstlerischem Ausdruck und der Reflexion über dogmatische Lehrbildungen entwickeln Menschen ihre Glaubenshaltungen. Der Religionsunterricht soll dafür einen Raum eröffnen, damit Schülerinnen und Schüler ihre Lebenserfahrungen und Glaubensfragen formulieren können. Im Theologisieren über die Fragen rund um die Person Jesu Christi erschließen sich die Beteiligten im Unterricht neue Antworten und entdecken so gemeinsam mit anderen die Grundlagen ihres Glaubens. Die Auseinandersetzung mit der Person Jesu Christi ist jedoch nicht auf den schulischen Religionsunterricht beschränkt. Auch in anderen Feldern kirchlicher Bildungsarbeit – etwa in der Konfirmandenarbeit, in Kinder- und Jugendgruppen oder in der Erwachsenenbildung – eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten, Glaubensfragen zu stellen und persönliche Zugänge zu Jesus Christus zu entwickeln. [...] In einer Gesellschaft, die durch Zuwanderung von Menschen aus anderen Kulturkreisen einen neuen Reichtum christlicher und anderer Bekenntnisse erfährt, wird das Verständnis für das Glaubensleben von Mitmenschen und deren Ausdrucksformen zu einem wichtigen Schlüssel für das respektvolle Zusammenleben in Schule und Gesellschaft. Es tauchen in der Begegnung Fragen auf, die das Verständnis der orthodoxen, reformatorischen und römisch-katholischen Zugangsweisen berühren – ebenso das Verständnis von Menschen anderer Glaubensrichtungen oder ohne religiöses Bekenntnis. Die Erinnerung an die ökumenischen Bemühungen um einen gemeinsamen Ostertermin im Jahr 2025 können im Religionsunterricht einen Einstieg bieten in das vertiefte Kennenlernen verschiedener christlicher Zugänge zu Jesus Christus. Auch das Gespräch mit dem Judentum und dem Islam wird die Suche nach Antworten auf christologische Fragestellungen erweitern.“ (8-9) Der Bogen interessanter Beiträge spannt sich von Grundsatzartikeln wie „Jesus von Nazaret im Spiegel der Forschung. Historische Perspektiven als Impuls religiöser Bildung“ (P. Grasser), „Weisheit

vor Prophetie. Ein Perspektivenwechsel in der Christologie“ (K. Huizing, „Jesus in Vielfalt denken. Antisemitismuskritische Impulse für eine ambiguitätssensible Didaktik in der Grundschule“ (A. Krahn) und „Jesus verstehen heißt das Judentum verstehen“ (Amy-Jill Levine) über Praxiserfahrungen und -anregungen wie „Wer bist du Jesus? Warum es sich lohnt, mit Kindern tiefer über Jesus Christus nachzudenken“ (S. Keppner und S. Benz), „Jesus Christus im Spiel. Ein reli.breakout“ (E.-M. Leven), „Jesus Christus global. Neu-Lernen und Ver-Lernen von Jesusbildern“ (J. Palkowitsch-Kühl und F. Behr) und „Was würde Jesus sagen? Ein Podcast-Projekt zur kreativen Auseinandersetzung mit Jesus Christus“ (P. Grasser) bis zu interessanten Interviews sowie hilfreichen Material-, Literatur- und Medientipps.

**Jugendliche und die Bibel. Eine empirische Analyse von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Zugängen** lautet der Titel der im transcript Verlag (8376-7959-5) erschienenen Bamberger Dissertation von Marie-Theres Ultsch. In der Hinführung erklärt die Verfasserin nachvollziehbar: „Für eine gelingende Initiierung biblischer Lernprozesse kann das Wahr- und Ernstnehmen der eigenständigen Zugänge von Kindern und Jugendlichen zu biblischen Texten als essentielle Voraussetzung gesehen werden. Dies gilt umso mehr, als Kinder und Jugendliche längst im Sinne von aktiv Deutenden, die in eine Wechselbeziehung mit biblischen Texten treten (können) und an der Sinngenerierung dieser beteiligt sind, in bibeldidaktischen Überlegungen als konstitutiver Bestandteil von biblischen Lernprozessen zur Geltung kommen. [...] Vorliegende Studie zielt auf die empirischen Leser:innen, die essentieller Ausgangs- und Zielpunkt einer Beschäftigung mit der Bibel sind, und macht sie in ihrem durch individuelle Bedeutungszuschreibungen gekennzeichneten Verhältnis zur Bibel zum Forschungsgegenstand: Wie positionieren sich Jugendliche zur Bibel und von welchen Faktoren ist dies abhängig? Wie werden eigene Meinungen und Einstellungen begründet? Welche Zugangsschwierigkeiten lassen sich ausmachen, worin gründet eine vermeintliche Unbeliebtheit der Bibel? Welche Bedeutungszuschreibungen werden der Bibel beigemessen? Indem diesen und weiteren Frageoptionen nachgegangen und auf diese Weise eine Konturierung der Leser:innen hinsichtlich ihrer Verhältnisbestimmungen zur Bibel angestrebt wird, können biblische Lernprozesse in theoretischer wie unterrichtspraktischer Hinsicht weiterentwickelt und lehrer:innenbildende Angebote zukunftsweisend perspektiviert werden.“ (12-13) Die qualitativ-empirische Studie ist wie folgt aufgebaut: „Im Anschluss an die *Hinführung* (1) steht zunächst die Aufarbeitung *theoretischer Fundierungen wie empirischer Einblicke* im Fokus (2). Die verschiedenen Rollen der Leser:innen in biblischen Lernprozessen herauszuarbeiten, bildet die entscheidende bibeldidaktische Rahmung, innerhalb derer das Forschungsvorhaben einen Ansatz- sowie Zielpunkt finden kann. Ergebnisse der Studie sind im Horizont bibeldidaktischer Überlegungen zu sehen, insofern hier durch eine empirisch basierte Anreicherung Modifikationen und Weiterentwicklungen möglich werden können. Weiterhin wird der Forschungsstand des Themenfeldes *Jugendliche und Bibel* gebündelt, indem dieses hinsichtlich verschiedener Perspektivierungen erschlossen und um entwicklungspsychologische Verortungen ergänzt wird. Die aus dem Erkenntnisinteresse abgeleitete Forschungsfrage in Verbindung mit ihrem differenzierten Fragehorizont wird aus forschungslogischen Gesichtspunkten am Ende dieses ersten großen Teils der Arbeit festgelegt, da an dieser Stelle das Wissen um die theoretischen wie empirischen Grundlagen gebündelt und zugespitzt werden kann. Die Darlegung des *Forschungsdesigns* (3) greift auf methodologische Erkenntnisse der als Referenzwissenschaft herangezogenen empirischen Sozialforschung zurück. Hierbei fungieren insbesondere Einordnungen zur

Charakterisierung qualitativer Forschung inklusive der Frage nach Gütekriterien als wichtige Faktoren zur Ausrichtung vorliegender Studie. Davon ausgehend wird das qualitative Sample der Datenerhebung beschrieben, das sich wiederum durch den Ort der Befragung und die Zielgruppe näher bestimmen lässt und zusammen mit der gewählten Erhebungsmethode einer nicht standardisierten offenen, schriftlichen Befragung mittels Impulsfortschreibung das Feld der Datengenerierung komplettiert. Die Auswertung des Datenkorpus wird maßgeblich bestimmt durch eine Methodenkombination, bestehend aus dem Primärverfahren *Qualitative Inhaltsanalyse* und dem Sekundärverfahren *Empirisch begründete Typenbildung*. Sowohl grundsätzliche Schritte als auch Modifikationen im Hinblick auf vorliegende Studie werden dabei in den Blick genommen. In einem Exkurs wird die Frage aufgeworfen, wie mit Vorwissen in der qualitativen Forschung umzugehen ist und welche Determinationen damit in dieser Studie einhergehen. Dieser Schritt dient der Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezüglich verschiedener Entscheidungsprozesse im Verlauf der Datenanalyse sowie im Studiendesign. Im folgenden Teil *Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse* (4) wird zunächst der Prozess der Datenbearbeitung skizziert, der von der Entwicklung erster Kategorien über Textannäherungen und Kodierungen bis zur finalen Festlegung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems reicht. Ferner mündet dieser Schritt über die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge in die angestrebte empirisch begründete Typenbildung. Daran schließt sich der Ergebnisteil der Studie an, der die *Bedeutung der Bibel für Jugendliche* (5) darzustellen vermag und dementsprechend die Forschungsfrage beantwortet. Die herausgearbeiteten Typen werden entlang der Ausprägungen ihrer Kategorien respektive ihrer subkategorialen Facetten charakterisiert, wobei eine kontinuierliche Rückbindung an das Datenmaterial leitend ist. Im abschließenden *Diskussionsteil* (6) der Arbeit werden die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Studie rekapituliert, bevor sie gebündelt und in den Forschungsstand eingeordnet werden. Sodann werden bibeldidaktische Perspektiven aufgezeigt. Anhand einzelner Topoi können bedenkenswerte Aspekte für biblische Lernprozesse herausgefiltert werden, die ausgehend von der in vorliegender Studie vollzogenen empirischen Konturierung der Leser:innen dazu beitragen, die Arbeit mit der Bibel in Bildungszusammenhängen subjektorientiert zu gestalten und weiterzuentwickeln. Letztlich können *Limitationen* (7) identifiziert und somit Anschlussoptionen für weitere Forschungen diagnostiziert werden.“ (13-14) Dass der RU in der Sek I „eher als Begegnungsort mit der Bibel, denn als nachhaltig prägende Größe einer eigenen Positionierung zur Bibel gilt“ und die Feststellung zahlreicher Zugangsschwierigkeiten von Lernenden zur Bibel sind nicht die einzigen wichtigen Ergebnisse der Studie, die neue didaktische Perspektiven für die Gestaltung biblischer Lernprozesse eröffnen kann!

Carolin Kremer hat im Waxmann Verlag (8309-8188-0113-7) in der Reihe „Research on Religious and Spiritual Education“ ihre Bamberger Dissertation **Religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität im Religionsunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur Perspektive der Lehrkräfte** veröffentlicht, die folgende drei Forschungsfragen anhand der Auswertung von acht Fokusgruppendifkussionen mit evangelischen und katholischen Religionslehrkräften an bayerischen Realschulen untersucht: „Wie nehmen Religionslehrkräfte religions- und weltanschauungsbezogene Heterogenität von Lerngruppen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts wahr und wie bewerten sie diese? Wie gehen Religionslehrkräfte mit religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität von Lerngruppen innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts um?

Welche Bedarfe haben Religionslehrkräfte für einen angemessenen Umgang mit religions- und weltanschauungsbezogenen heterogenen Lerngruppen im konfessionellen Religionsunterricht?“ (10) Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel: „Im *ersten Kapitel* wird der theoretische Bezugsrahmen der Studie dargelegt. Thematisiert werden hierbei erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven auf den Heterogenitätsbegriff, heterogenitätsprägende religionsdemografische Transformationen bei Jugendlichen sowie didaktische Implikationen für einen heterogenitätssensiblen Religionsunterricht und Anforderungen an eine entsprechende Lehrer\*innenbildung. Am Ende dieses Kapitels werden bereits vorhandene empirische Befunde zu Religionslehrkräften im Heterogenitätskontext dargestellt und Forschungsdesiderate aufgezeigt, woraufhin das Erkenntnisinteresse der Studie sowie deren zugrundeliegendes Verständnis religions- und weltanschauungsbezogener Heterogenität entfaltet werden. Im Anschluss an die theoretischen Verortungen erfolgen im *zweiten Kapitel* die Präsentation und Begründung des methodischen Zugangs der Studie. Dabei wird zunächst die Datenerhebung mittels Fokusgruppendifkussionen und daraufhin das Vorgehen im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten beleuchtet. Die Ergebnisse der Studie werden in *Kapitel 3* dargestellt und interpretiert, wobei die Gliederung des Kapitels strukturell der dreiteiligen Forschungsfrage folgt. Daraufhin werden die Befunde im abschließenden *Kapitel 4* in einen Kontext mit den theoretischen Vorüberlegungen sowie der bisherigen empirischen Befundlage gestellt und weiterführend interpretiert. Daraufhin werden der Ertrag der Forschungsarbeit, aber auch deren inhaltliche sowie methodische Limitationen kritisch reflektiert, sodass im Anschluss Anregungen für die Forschung sowie für eine zukunftsfähige (heterogenitätssensible) Religionslehrkräftebildung formuliert werden können.“ (11)

Sabine Blaszyk und Andrea Schulte sind die Autorinnen einer im Verlag W. Kohlhammer (17-046265-6) erschienenen aufschlussreichen Studie über die Erfahrungen von Thüringer Religionslehrkräften der ersten Generation mit dem Titel „**Religionsunterricht ist besonders wichtig!**“ **Empirische Perspektiven zu 30 Jahren Religionsunterricht in Thüringen**. In ihrer „Rückschau auf einen umstrittenen Anfang“ schreiben die Verfasserinnen: „Die vorliegende Studie fokussiert die Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen vor mehr als 30 Jahren. Im März 1991 kommt es im Thüringer Landtag mit der Verabschiedung des Vorläufigen Thüringer Bildungsgesetzes zur gesetzlichen Einführung von zwei Unterrichtsfächern als ordentlichen Lehrfächern an Thüringer Schulen: des Religionsunterrichts für konfessionell gebundene Schüler:innen und des Ethikunterrichts für nichtkonfessionell gebundene Schüler:innen. Christine Lieberknecht, erste Thüringer Kultusministerin und Ministerpräsidentin a. D., erinnert sich: ‚(Vielmehr) war ich selbst innerlich der festen Überzeugung, dass im Religionsunterricht eine große Chance für unser Schulwesen liegen könne, wenn der Staat einer Institution außerhalb seiner selbst, nämlich der Kirche, auf diese Weise einen Freiraum einräumt, der auch das gesellschaftskritische Element einschließt‘. Mit der Einführung des Religionsunterrichts wurde mithin ein folgenschwerer Schritt vollzogen, der alles andere als selbstverständlich war. Seit den 1950er Jahren durfte es an den staatlichen Schulen keinen Religionsunterricht mehr geben und die DDR-Regierung hatte mit ihrem Programm der ‚forcierten Säkularität‘ in weiten Bevölkerungsschichten generationsübergreifend durchaus Erfolg. Demnach stand man 1991 in Thüringen vor der Herausforderung, ein neues Schulfach in einem bis zum heutigen Tage vorhandenen Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit zu etablieren. Ein auf vielen gesellschaftlichen Ebenen durch und durch umstrittenes Unterfangen! Mit Beginn des Schuljahres 1991/92 stehen die Fächer Ethik und Religion als ordentliche

Lehrfächer auf dem Stundenplan. Nach heftigem Für und Wider in einem wechselvollen Prozess trifft auch die Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen (ELKTh) 1991 die Entscheidung für die Einführung des schulischen Religionsunterrichts im Freistaat gemäß Artikel 7, Absatz 2 und 3 des Grundgesetzes. Das Jahr 1991 markiert somit die Neubestimmung religiöser Bildungsarbeit in kirchlicher Verantwortung. Im Vordergrund stehen dabei die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für den Religionsunterricht. Am 6. August 1993 wird das Thüringer Schulgesetz erlassen, in dem das Verhältnis von Ethikunterricht und Religionsunterricht als gleichberechtigt zur Wahl stehenden ordentlichen Lehrfächern rechtlich verbürgt ist. Aber bis dato fehlen zur Erteilung des Unterrichts das geeignete Lehrpersonal und die einschlägige Expertise und Kompetenz, um Lehrkräfte für diese neuen Unterrichtsfächer auszubilden. Im Falle des Religionsunterrichts, der in seiner Verfasstheit als *res mixta* gemeinsam von Staat und Kirche zu verantworten ist, ist die Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen (ELKTh) maßgeblich an dieser schul- und fachpolitischen Aufgabe zu beteiligen und hat somit Bildungsmitverantwortung zu übernehmen. Zuerst steht allerdings zur Klärung an, was die Landeskirche vor dem Hintergrund der neuen politischen Vorzeichen unter Bildungsmitverantwortung zu verstehen und wie sie diese zu gestalten beabsichtigt. In der Rückschau ist zu resümieren, dass dieser Prozess von vielen innerkirchlichen und staat-kirchlichen Vorbehalten, Irritationen, Kränkungen und Verletzungen begleitet und bestimmt gewesen ist.“ (13-14) Zum methodischen Design führen die Autorinnen aus: „Die ursprüngliche Absicht, die Studie in einem größeren Rahmen und umfänglicher unter Beteiligung damaliger Lehrkräfte aller drei Fächer zu realisieren, konnte aus verschiedenen Gründen nicht umgesetzt werden. So wurde die Untersuchung ausschließlich unter evangelischen Religionslehrer:innen durchgeführt, die damals unmittelbar an der Implementierung des Faches Evangelische Religion in Thüringen beteiligt waren. Mitunter standen einige von ihnen noch im aktiven Schuldienst. Demzufolge ergab sich die große bzw. einmalige Chance, Religionslehrkräfte der ersten Stunde selbst zu Wort kommen zu lassen und so ihre individuellen Sichtweisen auf die Implementierungsprozesse des neuen Unterrichtsfaches Evangelische Religion aufzufächern. Ein Nebeneffekt: Die Studie ist ein Zugewinn, denn gegenwärtig ist die Datelage in Bezug auf thüringische Religionslehrkräfte im Wirkkreis mehrheitlicher Konfessionslosigkeit noch recht überschaubar. Mithin galt es, dieses einmalige gesellschafts- und bildungspolitische Ereignis der Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen und dessen Implementierung nicht allein aufgrund statistischer Zahlen der Unterrichtsversorgung bzw. der Beteiligungsquote zu dokumentieren. Das Hauptziel der vorliegenden Studie bestand vielmehr darin, die Dynamik dieses Entstehungs- und Entwicklungsprozesses durch die daran unmittelbar beteiligten Handlungs- und Gestaltungsträger:innen ‚aufleben‘ zu lassen. Deren Erinnerungen an die Anfänge, ihren Nachvollzug der weiteren Entwicklung und das gegenwärtige Erleben des religionspädagogischen Alltags im System Schule ist für die Perspektivierung des Faches in Thüringen von erheblicher Bedeutung, vor allem dann, wie zu vermuten war, wenn die Befunde intersubjektive Tendenzen und Ambivalenzen abbilden. Die regionalen Gegebenheiten Thüringens, insbesondere seine historisch gewachsene und nicht mit westdeutschen Bundesländern zu vergleichende Konfessionslosigkeit, die bildungs- und gesellschaftspolitische Instabilität des Religionsunterrichts an der Schule, eine um Akzeptanz ringende Religionslehrer:innenschaft kontextualisieren das Fach Religion bis zum heutigen Tage. Diese Einflussfaktoren artikulieren religionspädagogisch und religionsdidaktisch eine eigene Zugangsweise und Perspektive auf die Inhalte, Bedingungsfaktoren, Wirkungen und Modelle schulischer

religiöser Bildung. Forschung und Praxis des Religionsunterrichts haben diese zu berücksichtigen bzw. zu rekonstruieren. Die im Vorfeld geäußerten kritischen Vorbehalte, die Studie erhebe lediglich belanglose und ‚rückwärtsgewandte‘ Befunde, verkennen und ignorieren die hermeneutische Einsicht, die gegenwärtigen Befindlichkeiten des Religionsunterrichts von den Anfängen her verstehen zu lernen. Darüber hinaus ist Einwänden dieser Art durch Verweis auf konstruktivistische Theorie, auf die die meisten empirischen Forschungen der Gegenwart rekurren, entgegenzutreten.“ (16-17)

Das von Nobert Brieden, Hans Mendl, Hanna Roose und Axel Wiemer im Verlag Ludwig Sauter (947568-09-3) herausgegebene **16. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik** trägt den Titel **Krieg** und enthält sowohl Beiträge mit grundlegendem Charakter als auch Beiträge mit stärkerem Praxisbezug: „Axel Wiemer fragt angesichts des aktuellen Ukraine-Krieges, was ‚Krieg‘ bedeutet. Dazu greift er auf Nora Krugs Tagebuchprojekt „Im Krieg“ zurück, welches das erste Kriegsjahr aus zwei Perspektiven dokumentiert. Während die ukrainische Journalistin hofft, dass die Generation der Kinder den durch den Krieg geschürten Hass überwinden wird, blicken die Erwachsenen in der Fernseh-Dokumentation zum Nahostkonflikt, die Hans Mendl rezipiert, erschrocken auf den verfestigten Hass, den ihre Kinder zeigen. Daneben stellt er die Reportage ‚Ein Lernort für den Frieden‘ aus dem Projekt ‚Peace Counts‘, die Begegnungen zwischen jüdischen und palästinensischen Jugendlichen beschreibt. Jan-Hendrik Herbst stellt sich grundlegende Fragen zum Religionsunterricht: Müsste er nicht, insofern der Staat aufgrund seines Gewaltmonopols tendenziell bellizistisch argumentiert, eher pazifistische Positionen in Bildungsprozessen stärken? Oder muss er sich im Sinne des Kontroversitäts-Gebots eines eigenen Urteils enthalten und dürfte lediglich darum Sorge tragen, dass pazifistische Positionen nicht vorschnell als naiv abgestempelt werden? Herbst erläutert seine Lösung mit dem paradoxen Begriff einer positionierten Kontroversität. Juliane Ta Van stellt den Ansatz einer ‚Critical Diversity Literacy‘ vor, der scheinbare Normalitäten dekonstruiert und neue Handlungsmöglichkeiten erschließt. Helena Fernys-Adamietz resümiert Ergebnisse der Kasseler Studie ‚Religionsunterricht am Puls der Zeit‘: Welchen Herausforderungen begegnen Lehrkräfte, wenn sie ‚Krieg‘ im Religionsunterricht thematisieren? Um die Friedensbildung künftiger Religionslehrkräfte geht es Maria Magdalena Stüttem in ihrem Beitrag: Sie berichtet von Erfahrungen aus einem Seminar, in dem sie Studierenden die Biografie von Ety Hillesum vor Augen führte. Ebenfalls von einem Seminar berichtet Markus Pohlmeier, und zwar zum Thema Kreuzzugslyrik. Christian Kahrs nimmt seine Studierenden mit in das Militärgeschichtliche Museum Dresden. Dessen Konzeption stellt das Thema der Gewalt und ihrer Ambivalenz in den Mittelpunkt. Über Bilderbücher können schon Kinder im Vorschulalter mit dem Thema Krieg in Kontakt kommen. Carolin Altmann eröffnet die Rubrik ‚praktisch-reflexiv‘ mit der Vorstellung von vier Bilderbüchern: Zwei behandeln das Wesen des Krieges über den Weg des Anthropomorphisierens, die anderen beiden thematisieren den Krieg primär als Fluchtursache. Annett Abdel-Rahman und Naciye Kamcili-Yildiz nehmen Medien für den islamischen Religionsunterricht in den Blick. Sie analysieren Lehrpläne aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen für die Sekundarstufen und Schulbücher der Sekundarstufe I und arbeiten heraus, was für eine religionspädagogisch verantwortbare Modellierung der Kriegsthematik noch alles fehlt. Nicht wesentlich besser fällt das Urteil bezüglich der Analyse von Religionsbüchern für die Oberstufe des evangelischen und katholischen Religionsunterrichtsaus, die Maike Domsel und Annika Krahn vornehmen. Tiefenschärfe gewinnt ihre Untersuchung durch einen exemplarischen Vergleich aktueller Thematisierungen mit Materialien von 1969

(katholisch) und 1987 (evangelisch). Lena Muhn arbeitet in der Sekundarstufe mit Schüler/innen an einem der vielen biblischen Texte, in denen Krieg zum Thema wird: Judit 13,1-10 erzählt, wie Judit mit Gottes Hilfe durch die Tötung des feindlichen Feldhauptmanns Holofernes die Belagerung der fiktiven Stadt Betulia abwendet und so deren Bewohner/innen rettet. Die Schüler/innen setzen die Geschichte in einen intertextuellen Bezug zum biblischen Tötungsverbot und nehmen so auch die Ambiguität der Erzählung wahr. Stefan Scholz hat mit Kolleg/inn/en an einer Berufsschule eine Einheit zu Krieg am Beispiel der Kreuzzüge entwickelt und mehrfach durchgeführt. Eine Fernsehdokumentation regt zu mehreren Gesprächsphasen an, auch diskutieren die Schüler/innen kritisch den Weg von Jesu Forderung der Feindesliebe bis hin zu einer kirchlichen Forderung nach dem Kampf gegen die ‚Bösen‘, nicht zuletzt die Frage, ob Krieg gerecht sein kann. Der Band schließt, indem Frank M. Lütze ‚Verantwortungstüchtigkeit‘ als Ziel einer der Kriegsrealität Rechnung tragenden Religionspädagogik benennt und Norbert Brieden aus einer dezidiert konstruktivistischen Perspektive auf die Beiträge dieses Jahrbuchs blickt, indem er ihnen diverse kriegspädagogische Paradoxien zuordnet, die er aus einer rezeptionsästhetischen Wahrnehmung eines Jugendromans gewinnt.“ (11-14)

Magda Bräuer, Martin Losert, Friedrich Schweitzer und Reinhold Boschki haben im Waxmann Verlag (8309-4939-8) die eindrucksvolle empirische Untersuchung **Schüler:innenorientierung. Perspektivübernahme. Interreligiöses Lernen** herausgegeben. In ihrer Einführung markieren sie zunächst den Kontext der Studie: „In einer gesellschaftlichen Situation, die durch kulturelle und religiöse Vielfalt geprägt ist, wird interreligiöse Kompetenz zunehmend bedeutsam. Durch die flucht- und migrationsbedingt angestiegene kulturelle und religiös-weltanschauliche Vielfalt werden gesellschaftliche Konfliktpotenziale vermehrt sichtbar. Für ein friedliches Zusammenleben werden interreligiöse Orientierungsleistungen und Einstellungen weithin als unabdingbar angesehen. Dass Schule und Religionsunterricht zum Aufbau interreligiöser Kompetenz beitragen sollen, ist dabei immer mehr Konsens. Auch in den Bildungsplänen für den Religionsunterricht sind interreligiöse Themen inzwischen fest verankert und werden entsprechende Kompetenzen gefordert. Das im vorliegenden Band beschriebene Projekt *Wirksamkeit interreligiösen Lernens durch Perspektivenübernahme bei unterschiedlichen Formen schülerorientierten Religionsunterrichts* wurde vor diesem Hintergrund entwickelt.“ (11) Sodann werden das Ziel der Studie und die leitenden Fragstellungen vorgestellt: „Das zentrale Untersuchungsziel betrifft die in Kooperation von Fachdidaktik und Empirischer Bildungsforschung zu beantwortende Frage der *Wirksamkeit interreligiösen Lernens durch Perspektivenübernahme im Religionsunterricht im Beruflichen Gymnasium bei unterschiedlichen Ausprägungen schüler:innenorientierten Unterrichts*. Im Zentrum steht damit die Frage nach Möglichkeiten, die *Förderung interreligiöser Kompetenz im Religionsunterricht bei unterschiedlichen didaktischen Vorgehensweisen* (Variation von Schüler:innenorientierung) empirisch zu überprüfen. Dazu sollten im Rahmen einer Interventionsstudie Unterrichtseinheiten (die bei Interventionsstudien sogenannten Treatments) entwickelt werden, die sich in der Ausprägung ihrer jeweiligen Schüler:innenorientierung unterscheiden. Die Wirksamkeit der Treatments sollte durch Erhebung der entsprechenden *Lernvoraussetzungen und Lernerfolge* zu drei Messzeitpunkten (prä-, post-test und follow-up; im Folgenden auch bezeichnet als t1, t2 und t3) untersucht werden. Mögliche Lernerfolge sollten als Zunahme des religionsbezogenen Wissens (RWi), der Fähigkeit zur religionsbezogenen Perspektivenübernahme (RPÜ) sowie religionsbezogener Einstellungen (RE; insbesondere Einstellungen im Sinne einer Bereitschaft zur

Perspektivenübernahme) bestimmt werden. Einstellungen allgemeiner Art im Sinne von religionsbezogenen Vorurteilen sowie etwaige Veränderungen solcher Einstellungen wurden ebenfalls erfasst. Der Hauptfokus des Projektes lag jedoch auf Möglichkeiten, den Erwerb religionsbezogenen Wissens sowie die Unterstützung der Perspektivenübernahmefähigkeit im Religionsunterricht zu fördern. Voraussetzung dafür war eine verlässliche Operationalisierung und empirische Erfassung der entsprechenden Fähigkeiten oder Kompetenzen, worin ein weiteres methodisches Ziel des Projekts bestand. [...] Aus den Zielen des Projekts ergaben sich folgende *Hypothesen*, die sich auf die Wirksamkeit der Unterrichtseinheiten im Rahmen der Interventionsstudie beziehen: Hypothese 1: Religionsbezogenes Wissen und religionsbezogene Perspektivenübernahme nehmen bei den Experimentalgruppen stärker zu als bei der Kontrollgruppe. Hypothese 2a: Religionsbezogene Einstellungen im Sinne von Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Religionen nehmen bei den Experimentalgruppen stärker zu als bei der Kontrollgruppe. Hypothese 2b: Die Veränderung von religionsbezogenen Einstellungen zeigt sich auch in der verstärkten Bereitschaft zur religionsbezogenen Perspektivenübernahme. Hypothese 3: Je stärker die Schüler:innenorientierung in der Unterrichtseinheit der Experimentalgruppe ausgeprägt ist, desto größer sind die erzielten Zuwächse bei religionsbezogenem Wissen und religionsbezogener Perspektivenübernahme. Hypothese 4: Zwischen der religionsbezogenen Perspektivenübernahme und interreligiösem bzw. religionsbezogenem Wissen bzw. religionsbezogenen Einstellungen besteht ein positiver Zusammenhang (Wissen bzw. Einstellungen als notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für Perspektivenübernahme).“ (16-17)

## 2 Religionspädagogik

Naciye Kamcili-Yildiz, Britta Konz und Joachim Willems sind die Herausgebenden des sehr empfehlenswerten, im Verlag Walter de Gruyter (11-914942-6) in der Reihe „Comparative Theology, Islam, and Society“ erschienenen Sammelbandes **Religiöse Diversität Intersektional. Herausforderungen für die Lehrkräftebildung**. Präzise wird zunächst in der Einleitung der Kontext skizziert: „Unsere Gesellschaft ist aktuell geprägt von vielfältigen religiösen Überzeugungen und kulturellen Hintergründen. In der ‚post-migrantischen Gesellschaft‘ treffen Lehrende in Schulen zunehmend auf eine breite Palette religiöser Identitäten, die sich mit anderen sozialen Merkmalen wie Geschlecht, Ethnizität und sozialem Status überschneiden. Intersektionalität als analytisch angelegtes Konzept hat das Ziel, die Überschneidungen und Wechselwirkungen verschiedener Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus und religiöse Abwertungen zu verstehen und in der Bildungsarbeit zu berücksichtigen. Sie stellt Lehrkräfte vor die Aufgabe, sowohl individuelle Lebenswelten als auch gesellschaftliche Realitäten in ihren Bildungskonzepten zu berücksichtigen.“ (1) Sodann wird die leitende Fragestellung markiert: Es „wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie eine intersektionale Perspektive in die Lehrkräftebildung integriert werden kann, um den vielfältigen Lebensrealitäten der Schüler:innen gerecht zu werden. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um rassistisch-kritische und migrationssensible Bildungsangebote zu gestalten? Mit Blick darauf werden zum einen die ambivalenten Bezugnahmen auf Religion als Differenzdimension untersucht, und zwar in Intersektion zu verschiedenen anderen Differenzdimensionen. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen sich aus der Verflochtenheit der Religionen mit sozialen Machtverhältnissen im Hinblick auf mögliche zukünftige Professionalisierungsprozesse für Religions-Lehrkräfte ergeben.“ (5-6) Der Band gliedert sich in drei

Kapitel: „Im ersten Kapitel werden gesellschaftsanalytische Zugänge zu Machtverhältnissen und intersektionalen Dynamiken fokussiert. Astrid Messerschmidt untersucht in ihrem Beitrag die intersektionalen Bedingungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung in der Migrationsgesellschaft sowie die politische und gesellschaftliche Instrumentalisierung von Religion. Der Beitrag von Simone Hiller analysiert den öffentlichen Diskurs zu islamischem Religionsunterricht in den Jahren von 1992 bis 2021 als einen ambivalenten Ort von (Anti-)Diskriminierung. Isabell Diekmann widmet sich der Muslim:innenfeindlichkeit und antimuslimischem Rassismus in Deutschland in Hinsicht auf die Komplexität von Identitäten und diskriminierenden Zuschreibungen. Dani Kranz analysiert unter intersektionaler Perspektive die jüdische Migrationsgeschichte und -gegenwart in Deutschland. In einem Interview mit Karim Fereidooni werden schließlich rassistuskritische Perspektiven auf aktuelle Gesellschaftsdiskurse geworfen und Handlungsspielräume und Herausforderungen einer rassistuskritischen Schulkultur und Lehrkräftebildung aufgezeigt. Das zweite Kapitel vollzieht eine intersektionale Analyse von Schüler:innenperspektiven und pädagogischer Praxis. Der Beitrag von Britta Konz widmet sich der Intersektion von Adulthood und Klassismus sowie Migrantismus und zeigt auf, welche Auswirkungen die generationalen Ordnungen auf das *doing being teacher* und *doing being student* haben. Der Fokus liegt hierbei auf der relationalen Agency von Schüler:innen. Vera Uppenkamp analysiert unter intersektionaler Perspektive den Arme-Jungen-Diskurs in der Religionspädagogik und fragt danach, welche Rolle der soziale Status, Geschlecht, Religion und Migration sowie die Interdependenzen dieser Kategorien im Diskurs spielen. Naciye Kamcili-Yildiz untersucht schulische Handreichungen zum Fasten im Ramadan aus rassistuskritischer Perspektive. Naciye Kamcili-Yildiz und Andreas Kubik analysieren kritisch die Praxis sogenannter ‚interreligiöser‘ Weihnachtsfeiern an Schulen. Im Interview zeigt Meltem Kulacatan, wie Intersektionalität hilft, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse differenziert zu analysieren, insbesondere mit Blick auf muslimische Frauen. Dabei werden Fragen von religiöser Diversität, Migration, Geschlecht und sozialer Lage miteinander verschränkt betrachtet. Das dritte Kapitel fokussiert schließlich noch stärker auf die pädagogische Praxis und liefert Impulse aus der Forschung für die Hochschuldidaktik. Tarek Badawia, Said Topalovic und Aida Tuhcic stellen ausgewählte Teilergebnisse einer laufenden Studie zur Professionalität von Islamlehrkräften vor. Ausgehend von dem empirischen Material begründen sie die Notwendigkeit einer *reflexiven Selbstverortung* der Lehrkräfte, die sowohl eine Auseinandersetzung mit strukturell benachteiligenden Ausgangsbedingungen bei der Etablierung des islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen impliziert als auch eine Befähigung für den Umgang mit gesellschaftlichen Fremdzuschreibungen, institutionellen Unsicherheiten und konfrontativen Diskriminierungen intendiert. Kirn König arbeitet am Beispiel eines Schulbuches für Schüler:innen des 7./8. Jahrgangs an Gymnasien im Schulfach Evangelische Religion in Niedersachsen heraus, inwiefern die Analyse von Überschneidungssituationen für die Lehramtsausbildung fruchtbar gemacht werden kann. Joachim Willems zeigt an einem Interview auf, wie sich unterschiedliche diskriminierende Zuschreibungen und machtförmige Diskurse intersektional überschneiden. Dabei problematisiert er unterschiedliche Vorstellungen von Toleranz und die Funktion von Zuschreibungen, tolerant oder intolerant zu sein. Aufgaben und Fragen zu den Interview-Auszügen ermöglichen deren Einsatz als Unterrichtsmaterial in universitären Seminaren. Betül Karakoc-Kafkas' Beitrag untersucht, wie Gender in der islamischen Religionspädagogik thematisiert wird und welche Ansätze eine gendersensible Lehre und Forschung unterstützen können.“ (5-8)

Bert Roebben hat im Lit Verlag (643-15322-7) in der Reihe „Forum Theologie und Pädagogik“ den Band **Religionspädagogische Kartographie** veröffentlicht, den er als einen ethnographischen Reiseführer durch das Wissensgebiet der Religionspädagogik verstanden sehen will. Zu Beginn stellt der Autor fest: „Als Religionspädagoge bin ich damals nicht *tabula rasa* in dieses Wissenschaftsgebiet eingetreten. Meine eigenen Erfahrungen in der religiösen Erziehung und Bildung spielten eine entscheidende Rolle in der Art und Weise, wie ich das Feld wahrnahm und mich darin bewegte – zunächst spontan als Kind, später reflektiert als Jugendlicher, dann akademisch als Student und als Professor. Wenn ich nun die Landkarte des Wissenschaftsfeldes für künftige Besucher\*innen entfalten will, bin ich mir meiner eigenen Positionierung und des Rechts des Mitlesenden auf eine eigene Lesart des Feldes wohl bewusst. Ich kann sozusagen nur die Richtung vorgeben und den Weg weisen, aber ich tue dies mit einem gleichmäßigen Tempo und im Bewusstsein der Entscheidungen, die ich treffe. Schon die Definitionen, die ich verwende, d. h. die Grenzpfähle, die ich aufstelle, um das Gebiet abzugrenzen (vom lateinischen *finis*: Grenze), verraten etwas darüber, wie ich die Landschaft wahrnehme und wie ich sie mit Hilfe der Karte sichtbar machen will. Es sagt etwas darüber aus, was ich im Bereich der Wissenschaft als sinnvoll erlebe und was nicht, was zu diesem Bereich gehört und was nicht. So wurde ich selbst einmal akademisch in die Religionspädagogik eingeführt. Ich habe auf meinem Weg ausgezeichnete Wegbegleiter\*innen gefunden. Einige wiesen auf wichtige Details auf der Karte hin. Andere zeigten mir das große Gesamtbild. Wieder andere haben mich ins Feld geführt und mir konkrete Erfahrungen in der Religionspädagogik vermittelt. Erfahrung und Interpretation waren oft miteinander verwoben. Die Praxis führte zur Theorie. Und die Theorie wiederum half, neue Praktiken zu sehen und zu bewerten sowie alte zu ändern. Nicht nur erfahrene Kolleg\*innen im Feld, sondern auch junge Weggefährt\*innen, insbesondere Kinder und Jugendliche in der Schule, Student\*innen und Assistent\*innen an der Universität, haben mich bei dieser kartografischen Arbeit unterstützt. Sie halfen mir, einen besseren Einblick in alte, bewährte Karten und einen besseren Blick auf neu zu erschließende Gebiete zu bekommen. Einige von ihnen lehrten mich neue Praktiken in der Kunst des Kartenlesens. Und wieder andere lockten mich an Orte, an die ich mich selbst nie gewagt hätte. Mit anderen Worten: Ich verdanke alles den anderen. In den letzten Jahren habe ich die Orte besucht, die im Buch mit den für mich wichtigsten Entwicklungen in der Religionspädagogik verbunden sind. Ich hatte das Glück, für meine Arbeit reisen und hochkarätige Persönlichkeiten treffen zu dürfen. Manche Menschen habe ich bewusst aufgesucht, um von ihnen zu lernen, nachdem ich von ihren Schriften gefesselt gewesen war. Andere fand ich unerwartet auf meinem Weg. In beiden Fällen ging ich, ausgehend vom Studium ihrer Lebenszusammenhänge und Schriften, zur kartografischen bzw. zeitlich-räumlichen Rekonstruktion ihrer Erkenntnisse über. Ich wollte wissen, wo diese Menschen lebten und arbeiteten. Ich wollte die Personen hinter den Texten kennenlernen und die vibes spüren, die eine Begegnung mit ihnen begleiten würden. Mit diesem Ansatz verorte ich mich bewusst in einem ethnographischen Zugang zur Praktischen Theologie, bleibe nahe an der gelebten Praxis, verdichte sie mit einer sogenannten dichten Beschreibung (*thick description*), vertiefe sie und verbinde sie mit bestehenden theoretischen Konzepten. Diese kartografische Herangehensweise an das Forschungsfeld ist eng verwandt mit Konzepten, die ich bereits in meiner Arbeit verwendet habe. So war z. B. die Metapher des Pilgerweges für meinen religionspädagogischen Ansatz leitend: Kinder, Jugendliche und Erwachsene erleben ihre Lebensreise als einen Weg mit vielen existenziellen Herausforderungen und suchen nach Klärung dieser.

Gute religiöse Bildung unterstützt sie dabei und bietet ein dreifaches Gespräch mit dem Anderen: mit religiösen Traditionen, mit Mitreisenden und mit dem Anderen in sich selbst. Diese drei sind für die Entwicklung und Orientierung der eigenen Identität in einer komplexen Zeit wie der unseren von entscheidender Bedeutung.“ (1-3) Der Autor hat sieben generative Themen kartiert, die er für eine komplexe Zukunft sichern möchte: Korrelation, Inklusion, Interpretation, Charakter, Narration, Performance und Spiritualität. Jeder Beitrag wird mit einer Geschichte eingeleitet, „in der ich erkläre, wie ich auf meinem Weg auf das jeweilige generative Thema gestoßen bin und wie es dazu beigetragen hat, mein Verständnis der religionspädagogischen Landschaft zu prägen. Ich beginne also jedes Mal mit einem konkreten Ort, an dem ich meine Geschichte aufhänge, und ordne sie dann hermeneutisch in einen breiteren sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Rahmen ein. Anschließend beschreibe ich ein didaktisches Konzept, das zu dem betreffenden generativen Thema gehört. Ich verwende hier den Begriff ‚Konzept‘, der die Kluft zwischen hermeneutischer Perspektive einerseits und methodischer Konkretisierung andererseits gut überbrücken kann. Der Begriff ‚Konzept‘ verweist auf einen intentionalen und orientierenden Rahmen, der sich in Handlungsformaten materialisieren lässt. Begriffe wie ‚didaktische Konzeption‘ oder ‚didaktischer Ansatz‘ einerseits und ‚Strukturbegriff‘ oder ‚Grundoption‘ andererseits bleiben meines Erachtens mit Blick auf die Möglichkeit ihrer methodischen Umsetzung zu allgemein. Konzepte können besser abgegrenzt werden und sind in der Unterrichtspraxis deswegen besser anwendbar. Sie können auch leichter miteinander verbunden werden, miteinander interagieren und/oder einander ergänzen.“ (6-7) Den sieben Themen sind folgende Konzepte zugeordnet: Korrelationsdidaktik, Inklusionsdidaktik, Lernen in der Gegenwart des Anderen, Moralische Bildung, Erinnerungslernen / Bibeldidaktik, Performatives Lernen und Theologisieren mit Kindern / Jugendlichen. Insgesamt eine gelungene Einladung zum Gespräch über die theologische Ausrichtung der religiösen Bildung, die der Autor u.a. als komparativ-theologisch (religions-übergreifend), öffentlich-theologisch (religions-engagiert) oder spirituell-theologisch (religionsverbindend) spezifiziert.

Eine weitere autobiographisch orientierte Rekonstruktion legt Christian Grethlein mit seinem Buch **Praktische Theologie und Kirche** in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (374-08100-4) vor, das in drei Teilen die letzten 50 Jahre Praktischer Theologie reflektieren möchte: 1. Politische, gesellschaftliche und kulturelle Kontexte, 2. (Evangelisch-)Kirchliche Kontexte und 3. Theologie-„Studium“. Der Ausblick des Verfassers mündet in die folgenden nachdenkenswertesten Überlegungen: „Heute ist die *Suche nach einer angemessenen Lebensform auf dem Hintergrund der gegebenen Freiheiten sowie ihrer Gefährdungen* das vordringliche Thema. Dass in dieser Situation die Akzeptanz verfasster Kirche und ihrer parochialen Gemeinden seit nunmehr über fünfzig Jahren zurückgeht, ist unübersehbar. Die praktisch-theologische Analyse zeigt, dass das Festhalten an Überkommenem, das sich in früheren Kontexten gebildet hat, ein wesentlicher Grund hierfür ist. Auf jeden Fall gilt es, das Evangelium im heutigen Kontext zu kommunizieren und nicht an vergangenen Kontextualisierungen in Form musealer Liturgien, Gemeindeformen und Kirchenverfassungen festzuhalten. Es geht nicht um die sog. Verkündigung von angeblich Feststehendem, sondern darum, heutige Fragen von Menschen und gesellschaftliche Herausforderungen in der Perspektive aufzunehmen und zu bearbeiten, die Jesu Auftreten, Wirken und Geschick eröffnet. Dass es dabei zu pluriformen Lösungen kommen wird, ist in der Unterschiedlichkeit der Menschen und Situationen sowie dem inklusiven Ansatz Jesu begründet. Dass dies keineswegs etwas Neues ist, zeigt bereits ein kurzer Blick in die

vier Evangelien sowie die Christentumsgeschichte. Zwei wichtige Akzentuierungen ergeben sich dabei: Zum Ersten ist die Zeit konfessioneller Spaltungen vorbei. Die meisten Menschen unterscheiden, wie die KMU VI zeigt, nicht mehr zwischen den Konfessionen; sie orientieren sich ebenfalls nicht mehr an überkommenen Glaubensformeln. Damit ist auch eine Öffnung zum internationalen Austausch gegeben, wie sie die digitale Kommunikation heute ermöglicht. Menschen können so über weite Entfernungen miteinander verbunden sein und z.B. per Zoom gemeinsam Abendmahl feiern – jenseits kirchenrechtlich gegebener, aber unbiblischer Exklusionen. Der bereits im Neuen Testament postulierte, – im wörtlichen Sinn – ökumenische, also den ganzen bewohnten Erdkreis umfassende, Charakter des Christseins kann so verwirklicht werden. Zum Zweiten rückt inhaltlich die *diakonische* Dimension ins Zentrum. Hier erfährt kirchliches Handeln – wie KMU VI zeigt – große Akzeptanz, sogar über den Bereich der Kirchenmitglieder hinaus. Dies entspricht biblischer Einsicht. So bilden – nach Mt 25,35-40 – konkrete Hilfsituationen den Ort der Christusbegegnung, ohne dass dies die Helfenden wissen müssen. Allerdings erfordert das Helfen zum Leben Kraft und Unterstützung. Und hier verweist dieser heute so evidente Modus der Kommunikation des Evangeliums auf die beiden anderen Modi. Gemeinschaftliches Feiern, verbunden mit Essen und Trinken, schenkt die physische und psychische Kraft, die zum Helfen notwendig ist. Bei den Mahlfeiern in Vesperkirchen kann dies z. B. eindrücklich erfahren werden. Dazu erweitert eine nähere Beschäftigung mit biblischen Impulsen den Horizont für das Helfen zum Leben. Dies zeigt z. B. die Lektüre der Seligpreisungen (Mt 5,3-12). So kann eine Wahrnehmung des heutigen Kontextes wichtige Anregungen dazu geben, die Strahlkraft der christlichen Lebensform zu entdecken und in der Lebenspraxis aufzunehmen. Dabei vollziehen sich die Kommunikationen in der alltäglichen Lebenswelt der Menschen, wozu angesichts des Bedeutungsverlustes der Sozialform Verein zunehmend weniger Kirchengemeinden zählen dürften. Multilokalen Mehrgenerationenfamilien kommt hier ebenso wie Netzwerken im Internet größere Bedeutung zu. Zugleich erweist sich theologisch die Erinnerung an Impulse als hilfreich, die von Jesu Auftreten, Wirken und Geschick ausgehen. Sie stehen dem Größenwahn des ‚Immer mehr‘ von Lebensformen wie der des Homo oeconomicus, des Homo faber oder des Homo simultans entgegen und erinnern an die Tatsache unserer Geschöpflichkeit und damit Begrenztheit. Wir Menschen – wie auch die anderen Lebewesen – verdanken unser Leben nicht uns selbst, sondern haben es als Gabe des Schöpfers empfangen. Dementsprechend ist – ein Grundsatz der christlichen Lebensform – Leben zu gestalten, nämlich verantwortlich mit dem Geschenkt umzugehen und dies nicht eilig zu verprassen. Von daher rücken hinsichtlich der Umgestaltung von Kirche, die lange und in den Synoden bis heute auf verwaltungsbezogene Strukturveränderungen hin bedacht wird, zunehmend inhaltliche Herausforderungen in den Blick. [...] Insgesamt kann der rasche Wandel der letzten Jahrzehnte davor bewahren, statisch an Überkommenem festzuhalten. Vielmehr öffnet er praktisch-theologisch die Augen für Neues – wohl wissend, dass es sich auch hier um Vorläufiges handelt. Dass dies bereits bei den ersten Christen eine wichtige Einsicht war, die aus der christlichen Lebensform resultiert, formulierte bereits Paulus sehr eindrücklich: ‚Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunklen Bild; dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann aber werde ich erkennen, gleichwie ich erkannt bin.‘ (1Kor 13,12) Es liegt auf der Hand – und dies kann hier nur noch angedeutet werden –, dass aus diesem praktisch-theologischen Konzept auch weitreichende Konsequenzen für die dringend anstehende Form des *Theologie-Studiums* folgen. An die Stelle der sich dem Kontext des Historismus im 19. Jahrhundert

verdankenden Einteilung von Disziplinen mit ihren geschichtlich geprägten Inhalten tritt ein der Dynamik heurigen gesellschaftlichen Wandels entsprechender Praxisbezug. Didaktisch resultiert daraus u.a. die Forderung lebenslangen Lernens, die Fortbildungsfähigkeit und -willen zu wichtigen Studienzielen macht. Dazu bekommt der früher ‚studium spirituale‘ genannte, seit Längerem vernachlässigte Teil des Studiums neue Bedeutung. Denn die Erwartungen heutiger Menschen richten sich nicht auf die Verkündigung von hierarchisch vorgegebenen bzw. historisch rekonstruierten Inhalten, sondern auf authentische, und damit auch biografiebezogene Kommunikationen im Kontakt mit kirchlichen Mitarbeiter/innen. Beides erfordert eine Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. ‚Kommunikation des Evangeliums‘, konkretisiert im ‚Christsein als Lebensform‘, wird deshalb auch in einem gegenwartsbezogenen Theologie-Studium im Zentrum stehen.“ (202-207)

**(Un-)Endlich leben. Theologie im Dialog mit Philosophie, Pädagogik und Therapeutik** lautet der Titel des von Peter Bubmann und Traugott Roser im J. B. Metzler Verlag (662-69609-5) in der Reihe „Schriften zur Kritischen Lebenskunst“ herausgegebenen lesenswerten Sammelbandes zum Begriff der Lebenskunst, zu dem die Herausgeber einleitend schreiben: „Der Begriff der Lebenskunst, der Wurzeln in der griechischen Philosophie hat, ist vielerorts seit Ende der 1990er Jahre (wieder) in Mode gekommen – auf dem Feld der boomenden populären Beratungsliteratur wie auch im Bereich der Praktischen Philosophie, wo vor allem die Veröffentlichungen von Wilhelm Schmid viel gelesen und vielfach rezipiert wurden. Man könnte die Popularität vorschnell als ‚Lebenskunst-Hype‘ abtun, würde dabei aber die gesellschaftlich-kulturellen Gründe übersehen, die verschiedenen Orts analysiert wurden: Die Karriere des Begriffs hat in jedem Fall mit Erfahrungen in der Spätmoderne, den Risiken (Kriege, Pandemien, Klimawandel) und Erlebnisimperativen der individualisierten und pluralisierten Konsumwelt zu tun, mit der Vervielfältigung von Lebensoptionen (Pluralität und Diversität), mit veränderter Zeitwahrnehmung (Beschleunigung) und technologischen Entwicklungen (Digitalisierung). Angesichts zahlreicher thematischer Überschneidungen mit Themen der Religionswissenschaft und (christlichen) Theologie verwundert es nicht, dass der Lebenskunstdiskurs auch religionstheoretisch und theologisch aufgegriffen wird und dazu dient, Alltagsethik, Seelsorge, Bildung und Spiritualität unter einem Leitbegriff zusammenzubinden.“ (V) Der Band soll im intensiven Dialog der Fächer zur genaueren gegenseitigen Wahrnehmung und zu Differenzierungen im Begriffsgebrauch beitragen. Er ist in folgende vier große Kapitel gliedert: 1. Grundsatzbeiträge im Dialog von Philosophie und Theologie: „Auch wenn die neuere akademische Diskussion um Lebenskunst primär durch die Beiträge von Wilhelm Schmid inspiriert wurde, ist doch festzuhalten, dass es innerhalb der Theologie wie der Pädagogik und Therapeutik auch eigene Entwicklungslinien des Aufgreifens des Lebenskunst-Topos gibt. Es erwies und erweist sich als spannend und bislang auch spannungsvoll, diese unterschiedlichen Diskurslinien aufeinander zu beziehen. Wie weit auch lebenskunst-philosophische Überlegungen sich dabei auf theologisches Terrain vorwagen können, zeigen die Beiträge dieses Kapitels. Aber auch, wo innerhalb der Theologie selbst Anschlussstellen wie Kritik an der Aufnahme von Lebenskunstdiskursen formuliert werden können.“ (VI) 2. Therapeutik und Spiritualität: „Der Umgang mit der Endlichkeit des Lebens, mit Fragmentarität, Sterblichkeit, Tod und Trauer bildet, wie die Grundsatzbeiträge immer wieder anklingen lassen, den besonderen Fragehorizont christlicher Theologie. Nicht nur auf der Basis der als normativ erachteten Schriften, sondern auch durch die als Lehrerinnen und Lehrer verstandenen Vorbilder eines heilsamen Lebens stellt sich christliche

Glaubenspraxis den Brüchen, Rändern und Grenzen des Lebens, maßgeblich in Form von Beratung, in Trost durch Seelsorge und in Bemühungen um Heilung bei Gefährdung eines umfassenden Wohlbefindens physischer, psychischer, sozialer und spiritueller Art. Im Umfeld von Krankheit, Lebenskrisen und Trauer werden Sinnfragen intensiver aufgeworfen und verlangen danach, dass keine vorschnellen und vorgefertigten Antworten gegeben werden. Biblische Erzählungen berichten modellhaft von Heilungserfahrungen und bedürfen nicht nur einer theologischen Deutung, sondern sind seit jeher auch als Texte existenzieller Erfahrung von Leiblichkeit, Bedürftigkeit und Selbstwirksamkeit verstanden worden. Der Dialog zwischen Praktischer Philosophie und Theologie legt in diesem Zusammenhang die große Nähe zwischen philosophischer Beratung und Seelsorge offen, geht aber darüber hinaus auf ein grundlegendes und ganzheitliches Verständnis von Therapie als Sorge, Fürsorge, Selbstsorge und Versorgung angesichts der Vulnerabilität des Lebens. Die Sorge um Spiritualität gilt dem Bemühen um spirituelle Bedürfnisse und um freie und kreative Nutzung spiritueller Ressourcen, die das Subjekt im Laufe seiner Biographie als sinnstiftend, tröstend und Hoffnung generierend erfahren, erworben und praktiziert hat. Die Sorge um Spiritualität als Lebenskunst gilt schließlich auch der Einübung von Frömmigkeit und spiritueller Praxis, deren therapeutische Wirkungen seit langem bekannt und zunehmend belegt sind. Lebenskunst ist hier Heilkunst, die in unterschiedlichen Praxen und Professionen in einer Kombination aus Lebenswissen, Weisheit und Evidenzbasierung erfolgt. Lebenskunstkonzepte leisten wiederum einen Beitrag zu einer philosophischen Reflexion bestehender Therapieverfahren.“ (VIII) 3. Ästhetik und Ethik: „Neben der ästhetischen Spielart der Lebenskunstdebatte bestimmen ethische Fragestellungen und Theorien den Lebenskunstdiskurs. Wilhelm Schmid zufolge versucht Lebenskunst ‚die Fähigkeit des einzelnen, eigenständige Urteilskraft zu gewinnen, seine Wahl zu treffen und entsprechend zu handeln, zu unterstützen‘. Entscheidungen sind nötig, die auf Urteilsfähigkeit basieren und Vorstellungen von einem sinnvollen Leben oder in Entsprechung zum Evangelium als Befreiung aus lebensfeindlichen Bindungen umsetzen wollen. Sie sind immer wieder neu zu fällen im Alltag, in Krisensituationen und in von unterschiedlichen Wahrheitskulturen geprägten Auseinandersetzungen. Lebenskunst hat ihren Praxisort in der Alltagswelt von Menschen, die keineswegs als stets friedlich, wohlhabend und freiheitlich gedacht werden sollte. Vorstellungen des guten Lebens bedürfen einer Reflexion struktureller und systemischer Dimensionen.“ (XI) 4. Technik und Pädagogik: „Künstliche Intelligenz und ihre Anwendungen haben sich zu einem integralen Bestandteil unseres Alltags entwickelt. Welche Folgen dies für uns als Individuum oder auch als Gesellschaft haben wird, ist noch nicht absehbar. Treibende Kraft hinter den Vorstellungen und Entwicklungen des Transhumanismus ist die Annahme eines besseren, nicht von Endlichkeit und Fragmentarität geprägten Lebens. Manche Titel sprechen sogar davon, dass Transhumanismus die ‚letzte Chance für das Überleben der Menschheit sei‘. Der bereits stattfindende Siegeszug Künstlicher Intelligenz in vielen Bereichen gesellschaftlichen und individuellen Lebens stellt vor enorme ethische Herausforderungen und verlangt danach, dass Individuen in ihrer freien Lebensführung nicht entmündigt, sondern empowert werden.“ (XII-XIII) „Dass es auch darum gehen müsse, Lebenskunst zu lernen, begleitet als Forderung die Lebenskunstkonzeptionen und -diskurse von Anfang an. Sowohl in den Debatten um kulturelle Bildung als auch in der Allgemeinpädagogik werden die Lebenskunstdiskurse rezipiert, um ästhetischen, ethischen und biographisch-reflexiven Anteilen im Bildungsgeschehen Nachdruck zu verleihen. In der Theologie sind diese Anliegen ebenfalls aufgegriffen worden. Die Beiträge in diesem

Band versuchen weiter zu klären, was das Proprium einer ‚Lebenskunstbildung‘ sein könnte.“ (XIII) Ein inspirierendes Buch mit mannigfaltigen Beiträgen!

Gleich drei Neuerscheinungen beschäftigen sich mit dem Bereich der Kirchen- und Museumspädagogik: Mit ihrer im Verlag W. Kohlhammer (17-047158-0) erschienenen innovativen Bamberger Dissertation **Kirchenpädagogik und Virtual Reality. Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte** bietet Theresia Witt eine konzeptionelle und empirische Grundlegung zur VR-Kirchenpädagogik. Die Verfasserin schreibt in ihrem Vorwort zum Forschungsgegenstand ihrer Studie: „Die digitale Transformation durchdringt den Alltag vieler Menschen und eröffnet ‚neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen‘. Diese Transformationsprozesse zeigen sich unter anderem durch Virtual, Augmented und Mixed Reality, die als ‚Technologien zur multimedialen Präsentation von Szenen bezeichnet [werden]‘. Vor allem Virtual Reality (VR) erfreut sich durch die ‚immersive Darstellung von vollständig computergenerierten Umgebungen‘ einer zunehmenden Beliebtheit, die sich in einer Vielzahl an VR-Apps äußert. Derartige Anwendungen ermöglichen es, in virtuelle Spielwelten einzutauchen, sich an weit entfernte Orte in Sekundenschnelle zu teleportieren und sich mit User:innen aus aller Welt in der Gestalt von Avataren auszutauschen. Die Optionen, die sich durch VR ergeben, beschränken sich jedoch nicht auf die Unterhaltungsbranche, sondern erstrecken sich u. a. auch auf den Bildungsbereich: Realitätsnahe Erfahrungsräume i. S. virtueller Lernumgebungen erlauben beispielsweise die Simulation von Operationen, das Aufsuchen historischer Schauplätze und das interaktive Erlernen von Sprachen. An diesen Beispielen wird deutlich, dass VR vielfältige Potentiale für Lehr-Lern-Prozesse birgt, kulturelle Praktiken verändert und lehrende wie lernende vor neue Kompetenzanforderungen stellt: Damit VR-basierte Settings potentialorientiert in schulische Bildungsprozesse Eingang finden, braucht es Lehrende, welche über die in einer *Kultur der Digitalität* notwendige inhaltliche Kompetenz, pädagogische Kompetenz und Digitalitätskompetenz verfügen. Letztere benötigen Lehrkräfte vor allem auch, um bei den lernenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, die ihnen eine souveräne Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt ermöglichen – eine Aufgabe, der sich jedes schulische Unterrichtsfach stellen muss. Um entsprechende Kompetenzen bei angehenden Lehrkräften aufzubauen, sollte die universitäre Lehrer:innenbildung diese für das Durchlaufen, Konstruieren und schüler:innenseitige Erproben von VR-Settings professionalisieren. Dies gilt somit auch für die universitäre Religionslehrkräftebildung. Im Kontext religiöser Bildung ergeben sich u. a. für die etablierte religionspädagogische Teildisziplin *Kirchen(raum)pädagogik* neue Perspektiven, da VR realitätsnahe Kirchen(raum)erkundungen möglich macht. Bislang fehlt es jedoch an VR-Kirchen(raum)pädagogik-Kriterien und -Settings, die kirchenpädagogischen und VR-spezifischen Anforderungen entsprechen, sowie an Forschungsergebnissen, welche die Potentiale und Herausforderungen von VR für kirchenpädagogische Bildungsprozesse und eine diesbezügliche Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte thematisieren. Auf diese praxis- und forschungsbezogenen Desiderate wird mit der vorliegenden Arbeit reagiert: Auf der Basis kirchenpädagogischer und VR-bezogener Erkenntnisse werden Kriterien für eine VR-Kirchen(raum)pädagogik abgeleitet. Diese bilden den Ausgangspunkt für die Konzeption des religionspädagogischen Inverted-Classroom-Seminars *Virtuelle Kirchenräume konzipieren, erkunden und erfahrbar machen*, das die Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte für VR-Kirchen(raum)pädagogik zum Ziel hatte.“ (9-10) Zum Aufbau der Arbeit heißt es: „In Kapitel 2 werden die Bereiche ‚Kirchen(raum)pädagogik‘ und ‚Virtual Reality im Kontext

der Lehrer:innenbildung‘ zunächst für sich betrachtet, ehe diese in Beziehung zueinander gesetzt werden. Letzteres impliziert eine Bestandsaufnahme bereits existierender Möglichkeiten, beide Felder zu kombinieren, das Formulieren von Kriterien für eine VR-Kirchen(raum)pädagogik sowie das Ableiten von Forschungsdesideraten und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie. Daran anknüpfend wird in *Kapitel 3* das Forschungsdesign der qualitativ-empirischen Studie skizziert: Zunächst wird dieses auf der Grundlage der Fragestellung argumentativ entwickelt, ehe auf Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Forschung, die Datenerhebung (einschließlich Erläuterung und Reflexion des VR-Kirchen(raum)-pädagogik-Seminars), die Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung eingegangen wird. In *Kapitel 4* werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt, indem das Erkenntnisinteresse aus der Anwender:innen-, Konstrukteur:innen- und Lehrenden-Perspektive beantwortet wird. Die vergleichende Betrachtung der Perspektiven fasst sodann die Ergebnisse zusammen und macht zugleich deutlich, aus welcher Erfahrungsperspektive sich welche Potentiale und Herausforderungen von VR für kirchenpädagogische Settings und eine diesbezügliche Professionalisierung angehender Religionslehrkräfte im Besonderen zeigen. Während die aus der jeweiligen Perspektive – sowie im Rahmen des Perspektivenvergleichs – dargelegten Potentiale und Herausforderungen zuvor hauptsächlich getrennt voneinander betrachtet werden, sollen diese in *Kapitel 5* in Beziehung zueinander gesetzt, abgewogen und an die theoretische Fundierung rückgebunden werden. Neben der Diskussion der Forschungsergebnisse erfolgt auch eine Reflexion des Forschungsdesigns. *Kapitel 6* rundet die vorliegende Arbeit in Form eines Ausblicks ab, indem aus den Erkenntnissen der Untersuchung Anregungen für die Religionslehrkräftebildung, für kirchenpädagogische Bildungsprozesse sowie für die Forschung abgeleitet werden.“ (11)

**Handbuch der Kirchenpädagogik. Band 3: Kunst im Kirchenraum** lautet der Titel des von Hartmut Rupp und Christoph Schmitt im Calwer Verlag (7668-4737-9) herausgegebenen, ökumenisch ausgerichteten dritten Teil des bewährten Standardwerks zur Kirchenpädagogik. Sie markieren in ihrem Vorwort: „Kirchen sind Räume der Begegnung mit Gott und damit dem, was die Wirklichkeit bestimmt, zusammenhält und bewegt. Sie sind Räume der Transzendenz. Sie geben dieser Begegnung Raum, weisen darauf hin, und bringen Menschen dazu in Stimmung. Eine wichtige Rolle spielt dabei die darstellende Kunst (Musik, Sprache) und vor allem die bildende Kunst (Gemälde, Zeichnungen, Skulpturen, Architektur, Symbole). Neben den Worten tragen Bilder zur Kommunikation des Evangeliums bei, und verhelfen dem eigenen Glauben im Miteinander mit anderen selbst sprach-/bzw. sprechfähig zu werden; manche sehen in ihnen eine eigene Stimme. Die Kirchenpädagogik hat sich in den vergangenen Jahren intensiv mit dem Raum, seiner Geschichte, seiner Struktur und seiner Einrichtung beschäftigt. Nun wird empfohlen, sich noch konzentrierter der bildenden Kunst im Kirchenraum zuzuwenden und diese für Zeitgenossinnen und Zeitgenossen zu erschließen. Solches Aufschließen wird handhabbar, wenn Kunstwerke genau wahrgenommen werden, wenn sie in ihren Kontext eingeordnet werden können und wenn die Deutung sie dem Jetzt nahebringt. Gemäß dem didaktischen Ansatz der Kirchenpädagogik werden aktivierende, kreative, ganzheitliche Methoden zur Erschließung angeboten. Der Aufbau des Buches folgt den großen Themen der christlichen Ikonographie. Allen vorangestellt ist Jesus Christus, gefolgt von Gott, Heiligem Geist und Trinität. Dann rücken Maria, Kreuz und Kruzifix ins Blickfeld, schließlich auch die Heiligen. Hinzu kommen Symbole, die Materialität der Kunstwerke und Epitaphien. So entsteht eine Geschichte der abendländischen Ikonographie und ein Überblick

über typische Kunstwerke. Das vorangestellte Kapitel Kunst im Kirchenraum dient der Verständigung, wie Kunst im Rahmen religiöser Kunstwerke verstanden werden kann und zeigt auf, wie konfessionelle Unterschiede zu erklären sind. Alle Kapitel folgen dem bewährten Vierschritt: Wahrnehmen, Erklären, Deuten, Erschließen.“ (7) Der instruktive Band schließt mit einem aufschlussreichen Kapitel „Bilder haben ihre Geschichte“ (185-199) über das Arbeitsfeld der christlichen Ikonographie.

Die dritte anzuzeigende Neuerscheinung wird von Rita Burrichter, Antje Roggenkamp, Sonja Keller und Sarah Justus mit dem Titel **Religion im Museum. Dinge arrangieren, Artefakte präsentieren, Räume inszenieren** im transcript Verlag (8376-7817-8) herausgegeben und fragt nach dem *Umgang mit Religion* im Museum. In ihrer Einleitung schreiben die Herausgeberinnen: „Dabei untersuchen die Studien Dinge, Artefakte und Objekte in besonderen Räumen, legen einen Schwerpunkt auf die Materialität als Reflexionsbegriff und berücksichtigen insbesondere kunsthistorische, theologische sowie religionswissenschaftliche Perspektiven. Die hier vorgelegten Aufsätze konzentrieren sich auf das Museum. Das Konzept für diesen Band entwickelte sich allmählich und veränderte sich, je tiefer die Forschenden in den Gegenstand eindringen. Ging es zunächst darum, religiöse bzw. in religiösem Zusammenhang verwendete Dinge darauf hin zu untersuchen, welchen *Gebrauch* sie im Museum nahelegen oder welcher Gebrauch ihnen zugeschrieben wird, so stellte sich im Verlauf der gemeinsamen Studien heraus, dass auch die ursprünglich in religiösen Traditionen verwurzelten *Dinge* durch ihren Aufforderungscharakter und ihre Selbsttätigkeit eine (erhebliche) Bedeutung für die *Präsentation* im Museum erlangen. Dabei spielt Materialität gerade als Reflexionsbegriff eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Umgang mit Religion hinterlässt Spuren, insbesondere in Räumen, in denen sich die Dinge aktuell inszenieren und präsentieren. Dies gilt auch für jene Orte und Räume, die den ursprünglichen Gebrauch eines Artefakts prägten oder veranlassten. Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Band dazu anregen, mit den Autor:innen spezifische Praktiken musealen Zeigens wahrzunehmen, gemeinsam mit ihnen über den Umgang mit Dingen, Artefakten und Objekten nachzudenken und – in exemplarisch ausgewählten Museen – die Bedeutsamkeit von Religion zu entdecken.“ (9) Die im vorliegenden Band versammelten Studien zu Dingen, Artefakten und Objekten arbeiten eindrucksvoll heraus, „inwiefern durch die Veränderung von Kontexten (u. a. in Sammlungen oder Präsentationen) neue Angebote für andere entstehen oder erweiterte Nutzungsformen hinzukommen. Sie untersuchen, inwiefern stabile oder stabilisierende Ordnungen durch die Artefakte hergestellt werden können. Und sie analysieren, wie die Exponate bzw. Artefakte Räume herstellen und stabilisieren, auf welche Weise die verschiedenen Präsentationen im Umgang mit Räumen unerwartete Perspektiven sichtbar machen, wie Abweichungen gegenüber ursprünglichen Erwartungen von Ding-Inszenierungen entstehen und welche Folgen Phänomene der Destabilisierung von Ordnungen haben. Ob und inwiefern Ausstellungskonzeptionen, Sammlungsaspekte und Inszenierungs- sowie Präsentationsformen Auswirkungen auf die in ihnen ausgestellten (nicht-)religiösen Dinge, Artefakte und Objekte haben und diese wiederum auf die Inszenierungsformen der Sammlung(en) oder Sammlungsgegenstände sowie die Art ihrer Präsentation rückwirken, kann eine Perspektive sein, aus der heraus die in diesem Band versammelten Beiträge, Analysen, das Gespräch sowie die Studien gelesen werden können.“ (18-19)

**Ökumene und Ökumenisches Lernen. Ökumenische Theologie und Religionspädagogik im Gespräch** lautet der Titel des von Rebekka A. Klein und Bernd Schröder im

transcript Verlag (8376-7558-0) herausgegebenen lesenswerten Sammelbandes, der Impulse für das Gespräch zwischen Ökumenischer Theologie und Religionspädagogik zu entwickeln sucht: „Die Beiträge sind dabei um vier Schwerpunkte herum organisiert: Sie diskutieren (1) Modelle der Ökumene und des Ökumenischen Lernens, (2) den Sitz im Leben der Ökumene zwischen Kirche und Schule, (3) das Verhältnis zwischen Ökumene / Ökumenischem Lernen und ethischer Bildung sowie (4) ihre Beziehung zu Spiritualität und religiöser Erfahrung. Die beiden einleitenden Beiträge von Martin Hailer und Bernd Schröder adressieren wesentliche Modelle der Ökumenischen Theologie und des Ökumenischen Lernens und zeigen den aktuellen Stand in den jeweiligen Fachdisziplinen auf. Von hier aus fragen sie offen und kritisch, worin eine religionspädagogisch auf den CRU akzentuierte Neuorientierung des ökumenischen Lernens für die Gegenwart bestehen könnte und welche theologischen Impulse sie zu entfalten hätte. Zwei weitere Beiträge aus der Religionspädagogik (Bernhard Grümm) und Systematischen Theologie (Rebekka A. Klein) fragen nach dem ‚Sitz im Leben‘ der Ökumene und danach, inwiefern der Religionsunterricht ein solcher Ort sein oder werden könnte. Einen dritten Schwerpunkt des Bandes bilden die Diskussionen über einen möglichen Zusammenhang zwischen Ökumene, Ökumenischem Lernen und ethischer Bildung. Zentral ist hierfür die Debatte um eine Bildung für das Leben in einer globalisierten Welt. Der Band wird beschlossen durch eine Debatte über den Ort der Spiritualität im ökumenischen Lernen. Hier wird die Frage aufgeworfen, welche Rolle eine erfahrungsbezogene Theologie und ökumenische ‚Geistlichkeit‘ innerhalb der Ökumene und im christlichen Religionsunterricht spielen könnten. Zwei Rückblicke auf die Debatten der im Mai 2024 durchgeführten Tagung runden den Band ab und werfen neue Fragen auf. Der evangelische Religionspädagoge Henrik Simojoki, Berlin, und der katholische Religionspädagoge Stefan Altmeyer, Mainz, beschreiben in ihrem gemeinsamen Tagungsrückblick zunächst ein für alle Beiträge konstitutives Feld der Polaritäten. Dieses spannt sich zwischen interkonfessioneller Dialogökumene und Gerechtigkeitsökumene, globaler und lokaler Ausrichtung sowie Theoriebildung und gelebter Praxis der Ökumene auf und hat auch den Prozess der Einführung des Christlichen Religionsunterrichts (CRU) in Niedersachsen geprägt. Zugleich plädieren beide Theologen dafür, gegenüber den Spannungsfeldern der Ökumene auch den in diesem Band implizit und explizit vorausgesetzten Bildungsbegriff noch deutlich zu differenzieren und verschiedene Dimensionen einer formellen, non-formellen und informellen Bildung stärker in den Blick zu nehmen. Konkret könne dies am Beispiel der ökumenischen Spiritualität aufgezeigt werden, die als Bestandteil formeller Bildung den Unterricht und seine Orientierung an der Mündigkeit und Freiheit von Schüler:innen nur überfordert, hingegen im informellen Schulleben oder in non-formalen Lernsettings durchaus ihren Platz finden könne. Einen Tagungsrückblick aus der Perspektive der orthodoxen Religionspädagogik formuliert Marina Kiroudi, Bonn. Sie macht deutlich, dass der hohe Anteil orthodoxer Schüler:innen in Deutschland im Religionsunterricht oft nicht explizit berücksichtigt wird und diese seit Jahrzehnten an einem anderskonfessionellen oder konfessionell-kooperativen Religionsunterricht teilnehmen müssen, der nicht auf sie zugeschnitten ist. Daher beschreibt Kiroudi den nun eingeführten CRU als ‚Prüfstein‘ für die Pluralitätsfähigkeit der Ökumene. Ihre Hoffnung sei es, dass nun endlich auch die orthodoxen Schüler:innen Beachtung finden. Als ‚Schulfach für alle Christ:innen‘ müsse der CRU der multilateralen christlichen Vielfalt gerecht werden.“ (12-21)

Veronika Hoffmann hat im Matthias Grünewald Verlag (7867-3361-4) umfangreiche Studien zu den Konzepten von Glaubenszweifel und Glaubensverunsicherung in ihrem

Buch **Glaubensverunsicherung. Beobachtungen zum religiösen Zweifel** veröffentlicht. Es ist in einer Mischung aus systematischer und historischer Strukturierung in folgende sieben Kapitel gegliedert: 1. Schuldhafter Glaubenszweifel in der katholischen Theologie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, 2. Marginalität, Ungleichzeitigkeiten und Verschiebungen: zum Zweifel in der Theologie des 20. Jh., 3. Den Zweifel im Blick: die Entwürfe von Paul Tillich, Jürgen Werbick und Magnus Striet, 4. Anfechtung, Versuchung und Nachterfahrungen des Glaubens, 5. Der Zweifel: ein Kind der Neuzeit?, 6. Zweifel, Toleranz und Gewissheit, 7. Glaube, Zweifel und Identität. In ihrem Schlussteil „Differenzierungsgewinne“ resümiert die Verfasserin die Erkenntnisse aus ihren anregenden Studien wie folgt: „Ein wesentliches Anliegen der Studien bestand darin, im Blick auf Glaubensverunsicherungen und religiösen Zweifel Differenzierungen zu erarbeiten. Es sollte gezeigt werden, dass es sich lohnt, beispielsweise zwischen rein erkenntnistheoretischen und stärker existenziellen Formen des Zweifels zu unterscheiden, zwischen der Infragestellung des eigenen Glaubens und der des Glaubens anderer, zwischen Zweifel, epistemischer Bescheidenheit und religiöser Indifferenz oder zwischen dem Grad der Gewissheit und dem Grad der Bedeutsamkeit religiösen Glaubens. Zugleich ist deutlich geworden, dass sich diese Kategorien nicht immer trennscharf anwenden lassen. Aber noch in der Entdeckung und Beschreibung von unscharfen Rändern, Überlappungen oder nicht klar zuordbaren Fällen haben sie sich als dienlich erwiesen. Ein erstes wichtiges Ergebnis besteht deshalb in solchen ‚Differenzierungsgewinnen‘. Hinzu treten Beobachtungen auf einer stärker inhaltsbezogenen Ebene, insbesondere zu den sich verändernden Gestalten und Bewertungen von Glaubensverunsicherungen. Die diesbezüglichen Erkenntnisse sind freilich insofern begrenzt, als die Einzelstudien kein umfassendes Bild der Thematik bieten konnten und wollten, nicht einmal für den hier bearbeiteten zeitlich und geographisch begrenzten Raum, sondern sich wesentlich darauf beschränkt haben, einige wichtige Zusammenhänge herauszuarbeiten. Unter Rückbezug auf die Thesen der Einleitung werden im Folgenden wesentliche Ergebnisse noch einmal zusammengetragen sowie offene Fragen und Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung markiert. 1. Die genannte Begrenztheit der Studien hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass religiöser Zweifel und andere Gestalten von Verunsicherung im Glauben in der systematischen Theologie bisher ein randständiges Thema darstellen (These 1). Nicht nur werden die entsprechenden Fragen in der deutschsprachigen Theologie des 20. und 21. Jahrhunderts wenig bearbeitet. Soweit sich Reflexionen auf den Zweifel finden lassen, bleiben diese in aller Regel auch insular, mit nur minimalen Bezugnahmen aufeinander. Erst aus den letzten Jahren gibt es Anzeichen dafür, dass sich zumindest in geringem Umfang so etwas wie ein theologischer Diskurs über den Zweifel etabliert. Die hier vorgelegten Forschungen versuchten deshalb im Wesentlichen eine erste Erhebung des systematisch-theologischen Standes, zudem zeitlich und geographisch begrenzt. Eigentlich nahe liegende interdisziplinäre Anschlüsse blieben ausgeklammert, wären jedoch höchst interessant zu bearbeiten. Dabei könnten die hier entwickelten Perspektiven und Unterscheidungen im interdisziplinären Diskurs sich bewähren, differenziert oder korrigiert werden. So ließen sich im Gespräch mit der Philosophie das Verhältnis von Gestalten des Zweifels zu solchen der Skepsis und die Frage der Willentlichkeit oder Unwillentlichkeit von Zweifel diskutieren. Zudem gälte es, die hier rein innerchristliche Perspektive in den interreligiösen Diskurs und die fast ausschließlich europäische in den interkulturellen Kontext hinein zu erweitern. 2. Zu den auffälligsten Charakteristika der neuesten Befassungen mit dem Zweifel gehören die Veränderungen in seiner Bewertung, die vielfach zur Sprache kamen (These 2). Die Studien

haben gezeigt, dass und wie hier historische, kulturelle und theologische Kontexte eine wesentliche Rolle spielen (während sich konfessionelle Differenzen interessanterweise zwar auf der Ebene der *Begründungen* niederschlagen, warum Zweifel z. B. sündhaft oder umgekehrt wertvoll für den Glauben sei, kaum jedoch das Panorama der Qualifikationen *selbst* beeinflussen). Aufschlussreich ist es dabei, die Anliegen zu erheben, die jeweils hinter den kontrastierenden Evaluationen stehen. Besonders deutlich wurde das bei der Frage nach dem Verhältnis von religiöser Gewissheit und Toleranz. Insgesamt zeigte sich einerseits die Problematik strikt gewissheitsorientierter Konzepte, in denen der Zweifel kaum mehr als Gefahr abgewehrt, als menschliche Sünde disqualifiziert oder als göttliche Prüfung ausgehalten werden kann. Andererseits scheinen manche wenig differenzierten Formen einer rein positiven Sicht des Zweifels über sein Gefährdungspotential für einen als existenziell bedeutsam erlebten Glauben zu schnell hinwegzugehen. Diese Beobachtungen führten zu Reflexionen auf Legitimität, Möglichkeit und Grenzen von Vergewisserungsprozessen. Diese können, so das vorsichtige Plädoyer, zu Formen von ‚vorläufiger Gewissheit‘ führen, ohne dass damit der Konflikt der Interpretationen einfach ausgehebelt würde. Ein solches Gewissheitskonzept schreibt sich in ein Verständnis personaler Identität ein, in dem diese auf Kohärenz zielt, jedoch die ‚Synthese des Heterogenen‘ immer fragil und vorläufig bleibt. 3. Ein Schwerpunkt mehrerer Studien lag auf der Erhebung der erwähnten unterschiedlichen Kontexte von Glaubensverunsicherungen und ihrer Auswirkungen auf das Verständnis des Zweifels (Thesen 3, 4, 8). Exemplarisch kamen dabei einige historische Zusammenhänge in den Blick, nicht zuletzt die Entwicklungen, die zu unserem ‚säkularen Zeitalter‘ geführt haben. Die Diskussion um die Möglichkeit von *faith* ohne *belief* in der US-amerikanischen analytischen Theologie zeigte eine weitere Gestalt von Kontextualität: Nicht nur das spezifische wissenschaftliche Vorgehen führte hier zu einer anderen Perspektive, sondern auch die im Hintergrund stehende andere religiöse Kultur der USA. In besonderer Weise machte schließlich die Frage nach dem Auftreten des Zweifels in der biblischen Welt auf die Schwierigkeiten und Missinterpretationen aufmerksam, die sich ergeben können, wenn zeitgenössische Konzepte in andere historische und kulturelle Zusammenhänge zurückprojiziert werden. Die Kontextualität von Verständnis und Bewertung von Glaubensverunsicherungen schlägt dabei auch auf die Begrifflichkeit durch. So werden sowohl quellsprachlich sehr verschiedene und verschieden konnotierte Termini gebraucht (‚Anfechtung‘, ‚Dunkle Nacht‘, ‚Akedie‘ etc.), als auch kommt die forschungssprachliche Verwendung des Begriffs ‚Zweifel‘ zum Teil an ihre Grenzen. 4. Verunsicherungen des Glaubens erwiesen sich damit als Interpretationsphänomene (Thesen 5, 10). Ihre Bedeutung und Bewertung hängt wesentlich vom hermeneutischen Rahmen ab, in den sie ein geordnet werden. Deshalb lassen sie sich gegebenenfalls mit einer ‚Hermeneutik gegen den Anschein‘ bearbeiten und in das jeweilige Selbstverständnis integrieren. Was und in welcher Weise als Verunsicherung des Glaubens zu verstehen sei, kann sich dabei zum einen über die Zeit ändern, zum anderen kann es sich verschieden darstellen, je nachdem, wer die Interpretation vornimmt. 5. Im Sinn der oben erwähnten Erweiterung des Instrumentariums zur Beobachtung von Zweifel und Glaubensverunsicherungen ergaben sich eine Reihe von hilfreichen Differenzierungen (Thesen 6, 7, 9). So bilden Glaube und Zweifel kein Nullsummenspiel, in dem die Stärke des einen mit der Schwäche des anderen strikt korrelierte. Vielmehr spielt der Grad der existenziellen Bedeutsamkeit des jeweiligen Glaubens eine wesentliche Rolle. Zweifel ist deshalb nicht nur mit epistemischer Bescheidenheit, sondern auch mit religiöser Indifferenz nicht zu verwechseln. Ebenso hat sich gezeigt, dass die

Korrelation von Zweifel bzw. epistemischer Bescheidenheit und religiöser Toleranz keine zwingende ist. Zweifel ist außerdem von dem zu unterscheiden, was bei Taylor und anderen ‚Optionalität‘ heißt und was auf die Unselbstverständlichkeit jeder weltanschaulichen Position im Kontext eines ‚säkularen Zeitalters‘ hinweist. Eine solche Optionalität ist mit bestimmten Formen von Glaubensgewissheit durchaus kompatibel. Auf drei Fragestellungen sei abschließend hingewiesen, die berührt wurden, ohne dass sie wirklich ausgearbeitet werden konnten, und die es m. E. in besonderer Weise verdienten, systematisch-theologisch weiterverfolgt zu werden: 1. Während das Phänomen religiöser Bekehrung seinen festen Ort in der theologischen Reflexion hat, kommt für das Gegenstück, die Abwendung von einer Glaubenshaltung, erst langsam deutlicher in den Blick, dass die Frage, *wohin* sich eine solche Abwendung neu orientiert (nämlich durchaus nicht zwingend zu einer atheistischen Position), durchaus Forschungsrelevanz besitzen könnte. Das gilt für empirische Untersuchungen zu ‚Dekonversionen‘, aber noch mehr für die theologische Auseinandersetzung. Hier ließen sich möglicherweise weitere Differenzierungen für das Verständnis von Glaube, Nichtglaube und Zweifel gewinnen, insbesondere auch im Blick darauf, dass die Grenzen von Glaube und Nichtglaube verschwimmen können. 2. Religiöser Zweifel zeigt sich nur dann überhaupt als Problem, wenn eine wenigstens minimale Bedeutsamkeit der religiösen Option angenommen wird. In der gegenwärtigen systematischen Theologie scheint diese Bedeutsamkeit weitgehend noch schlicht vorausgesetzt zu werden, während empirische Untersuchungen zeigen, dass religiöse Indifferenz in unserem Kulturkreis ein sich ausbreitendes Phänomen darstellt. 3. Am Ende der letzten Studie wurde bereits angemerkt, dass die Verhältnisbestimmung von Glaube und Gnade, die die Theologie seit ihren Anfängen herausfordert, angesichts von Erfahrungen von Zweifel, Verunsicherung und Glaubensverlust noch einmal in neuer Weise zum Problem wird. Die bisher vorliegenden diesbezüglichen Überlegungen, auch die hier skizzierten, können m. E. noch nicht als Problemlösungen gelten, sondern bieten nur erste Ansatzpunkte für weitere Forschungen.“ (435-438)

Den interdisziplinären Sammelband **Kinder Gottes. Kindheit theologisch denken** geben Malte Dominik Krüger und Dorothee Schlenke in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (374-08080-9) heraus. Sie führen zunächst mit folgenden Worten in die Fragestellung ein: „‚Werdet wie die Kinder‘, sagt Jesus von Nazareth, andernfalls ‚werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen‘ (Mt 18,2). Offenbar kann für den christlichen Glauben das ‚Himmelreich‘ davon abhängen, wie ein Kind zu werden. Doch was bedeutet dieses ‚wie‘? Auf der einen Seite gibt es das ‚Kind Gottes‘ und die Gotteskindschaft des Glaubens. Auf der anderen Seite gibt es das biologische und soziale Kindsein und das Lebensalter eines heranwachsenden Menschen. Welche Gemeinsamkeiten, aber auch welche Grenzen gibt es hier? Als verbindende Gesichtspunkte rücken das Anfängliche und Ursprüngliche, das Einfache und Unschuldige, das Verletzliche und Offene, das Spielerische und Fantasivolle, das Zukünftige und Heranwachsende, das Abhängige und Verantwortungsbehafte in den Blick. Doch: Was verknüpft genau – und: wie – das Kind und das ‚Kind Gottes‘ miteinander? Warum nutzt die biblische Überlieferung unter anderem ausgerechnet das Bild der Kindheit, um von der Erlösung zu reden? Und: Wo hört grundsätzlich das positiv konnotierte ‚Kindliche‘ auf – und wo beginnt das kritisch gesehene ‚Kindische‘? Die neutestamentliche Rede von der Gotteskindschaft kann ohne die alttestamentliche Überlieferung von den ‚Kindern Gottes‘ und dem Bund Gottes mit dem Menschen nicht verstanden werden. Kirchengeschichtlich ist die Rede von der Gotteskindschaft etwa bei Martin Luther prominent, wenn er in seiner Auslegung des ‚Vaterunser‘ im ‚Großen Katechismus‘

festhält: ‚Gottes Namen ist uns gegeben, weil wir Christen worden und getauft sind, daß wir Gottes Kinder heißen‘. Hier wird die Gotteskindschaft des neuen Bundes mit der Taufe und damit auch mit der Kirche verknüpft. Ebenso kann systematisch-theologisch und praktisch-theologisch die Gotteskindschaft thematisiert werden: Was ist mit der ‚Gotteskindschaft‘ heute gemeint? Inwieweit wollen, können und müssen wir Kinder als theologische Subjekte einbeziehen? Und: Was bedeutet dies für die Evangelische Kirche in Deutschland, die Gemeinde- und Bildungsarbeit? Welche Folgen hat dies für den Umgang mit Taufe und Kirchenmitgliedschaft? Da die damit zusammenhängenden Diskussionen ohne die Einsichten der aktuellen Psychologie zur Kindheits- und Bindungsforschung nicht zielführend sind, sollten diese unbedingt beachtet werden. Verschärft wird die Thematik dadurch, dass zukünftig der Missbrauch von Kindern in der Kirche sehr viel entschiedener bekämpft werden soll und muss. Damit kommt ein aktueller und gesellschaftspolitischer Aspekt hinzu. Darüber hinaus fallen noch andere Aspekte ins Auge: Eine – empirisch immer kleiner werdende – Kirche hat ohne Kinder keine Zukunft, wie auch in einer interkulturellen und multireligiösen Gesellschaft danach gefragt werden muss, welche Bilder andere Religionen von der Kindheit haben und wie sie religiös damit umgehen. Diese Fragen können ohne religionswissenschaftliche Kompetenz nicht angemessen debattiert werden.“ (9-10) Die Herausgebenden geben sodann einen Überblick über den Inhalt der Beiträge: „Den Auftakt macht der Beitrag ‚Was ist Kindheit? Einsichten aus der aktuellen Psychologie von Hanna Christiansen (Marburg)‘, der insbesondere auf die Dynamik, Fragilität und Kontextualität der Kindheit abhebt. Damit sind, so Christiansen, auch vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen verbunden. Die theologischen Beiträge werden mit dem Beitrag von Jürgen van Oorschot (Erlangen) eröffnet. Er profiliert unter dem Titel ‚Exklusiv und emotional. Projektionsfläche Kindschaft im Alten Testament‘ die hohe Emotionalität der Rede vom Kind im Alten Testament, die mit den Charakteristika von Intensität und Exklusivität verknüpft ist und die Gefahren von Idealisierung und Reduktion mit sich führt. Der neutestamentliche Beitrag von Susanne Luther (Göttingen) ‚Werden wie ein Kind? Kindschaft als theologische Metapher aus der Perspektive der neueren Forschung zu Kindern im Neuen Testament‘ betont, dass die theologische Metapher der Kindheit zentral ist, jedoch nicht im Sinne einer infantilisierenden Engführung missverstanden darf. Ebenfalls aus neutestamentlicher Perspektive unterstreicht Andreas Lindemann (Bethel) in seinem Beitrag ‚Lasst sie zu mir kommen.‘ Kinder um Jesus und in frühen christlichen Gemeinden‘, dass das früheste Christentum unter Bezug auf die Autorität Jesu vor allem das Schützenswerte der Kindheit vor Augen gehabt hat. Hans-Georg Ulrichs (Basel) hebt in seinem Beitrag ‚Kinder als kirchenhistorische Akteure. Erkundungen zu einer kindersensiblen Kirchengeschichte‘ hervor, dass eine kindersensible Kirchengeschichte noch ein dringendes Desiderat darstellt, das zu beheben ist, allerdings vor nicht geringe Probleme stellt, was die Quellen und Perspektiven angeht. Aus systematisch-theologischem Blickwinkel liegen drei Beiträge vor: Ulrich H. J. Körtner (Wien) Beitrag ‚Kinder als Gabe Gottes. Überlegungen im Kontext moderner Reproduktionsmedizin‘ geht aktuellen ethischen Debatten nach und plädiert schließlich für die Einsicht, dass die Gottebenbildlichkeit die eigenen Wünsche von Menschen zu durchkreuzen vermag. Malte Dominik Krügers (Marburg) Beitrag ‚Anfänge und Vollendungen im Glauben. Fundamentaltheologische Bausteine zur Theologie der Kindheit‘ sucht das philosophische und ökumenische Gespräch und spricht sich aus bildhermeneutischen Gründen für eine differenzierte Würdigung der Kindheit aus. Während Körtner und Krüger ethisch und fundamentaltheologisch aus evangelischer Sicht argumentieren, kommt Georgiana Huians

(Bern) Beitrag ‚Vom Kindsein zur Gotteskindschaft. Theologische Betrachtungen im Licht der Hermeneutik des Spieles und der Phänomenologie der Gabe‘ aus orthodoxer Perspektive zu stehen. Dabei werden insbesondere Vollkommenheit und Verletzlichkeit im Blick auf das Kind in einer ertragreichen Spannung gesehen. Religionswissenschaftlich kontextualisiert Simone Sinn (Münster) in ihrem Beitrag ‚Kindheit in Buddhismus und Islam. Religionswissenschaftliche Erkundungen‘ unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit im Buddhismus und Islam, so dass auch die eigene christliche Prägung profilierter bewusst werden kann. Aus religionspädagogischer Sicht arbeitet Henrik Simojoki (Berlin) in seinen Ausführungen zu ‚Childist Criticism. Religionspädagogische Annäherungen an eine Gesamtperspektive theologischer Repräsentation von Kindern‘ eindrücklich die hermeneutischen Probleme heraus, die sich ergeben, wenn man die Perspektive von Kindern theologisch repräsentieren möchte. Überlegungen von Birgit Sendler-Koschel (Hannover) aus kirchenleitender Sicht der EKD unter dem Titel ‚Kinder in die Mitte! Perspektiven aus der Evangelischen Kirche in Deutschland‘ beschließen die Beiträge. Sendler-Koschel betont die theologische und empirische Bedeutung von Kindern für die Gegenwart und Zukunft der evangelischen Kirche und plädiert insbesondere dafür, die evangelische Kirche kindersensibler und -gerechter zu gestalten. Dies könnte nicht zuletzt einem besseren Verständnis der Metapher ‚Kinder Gottes‘ zugutekommen.“ (10-11)

**Entscheiden jenseits vertrauter Horizonte. Zukunftsszenarien für evangelische Bildung und Kirche** lautet der Titel des von der EKD in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (374-08096-0) herausgegebenen Textes zu aktuellen Perspektiven kirchlicher Bildungsarbeit. Er ist folgendermaßen aufgebaut: „Den Ausgangspunkt bilden die Sichtung gegenwärtiger Rahmenbedingungen evangelischer Kirchen in Deutschland und ihres Bildungshandelns sowie die Benennung ausgewählter Trends (Kapitel 2) – dabei spielen die Daten der Sechsten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung (6. KMU) als aktuelle empirische Datenbasis eine gewichtige Rolle. Unter Rahmenbedingungen wird all das verstanden, was in allen weiteren Erwägungen relevant ist, vorauszusetzen ist und nicht der Wahl der betroffenen Akteur\*innen unterliegt. Die Rede von Trends macht Prozesse langfristigen Wandels sichtbar, die aus vergangenheitsbezogenen Daten abgeleitet werden. Auf dieser Basis identifiziert die Schrift sechs Grundentscheidungen (Kapitel 3), anhand derer sich Szenarien zukünftigen kirchlichen Bildungshandelns entwickeln lassen. Diese Grundentscheidungen sind nicht binär, sondern in unterschiedlichen Bildungsbereichen in verschiedener Weise skalierbar. Deshalb wird für diese Grundentscheidungen die Metaphorik der „Schieberegler“ verwendet. Dabei kommt es nicht auf die komplizierte physikalische Logik an, die das Bild liefert, sondern darauf, dass verantwortliche Personen an diesen Stellen Entscheidungen treffen können (und T. auch müssen), die weichenstellend sind für Folgeprozesse bzw. Szenarien. Je nach Handlungsbereich und seiner Einbettung in andere Gesellschaftsbereiche lassen sich die Regler schwerer oder leichter verschieben, nicht selten hängen die Reglereinstellungen zu verschiedenen Grundentscheidungen zusammen. Kapitel 3 erläutert darüber hinaus ausführlicher als diese Einleitung, was es mit „Szenarien“, „Grundentscheidungen“ und „Handlungsoptionen“ auf sich hat. In Kapitel 4 werden auf dieser Basis Szenarien für ausgewählte Handlungsfelder entwickelt. Mit Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft (Kap. 4.1), schulischem Religionsunterricht (Kap. 4.2), Schulen in evangelischer Trägerschaft (4.3), Konfi-Arbeit (4.4), Jugendarbeit (4.5) und Erwachsenenbildung (4.6) werden sechs Felder ausgewählt, die dank ihrer flächendeckenden Verbreitung und ihrer Teilnehmendenzahl über eine große Reichweite und dank der für sie verantwortlichen Mitarbeitenden über profilierte Expertise verfügen,

im Blick auf ihre gegenwärtige Verfassung empirisch gut erforscht sind und für die zukünftige Wahrnehmung kirchlicher Bildungsverantwortung und das kirchliche Selbstverständnis von grundlegender Bedeutung sind. Sie sind so strukturiert, dass sich die Logik der Szenarienbildung auch auf andere Arbeitsfelder wie etwa Senior\*innenbildung oder musikalische (Bildungs-)Arbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen lässt. Die Szenarien für die ausgewählten Handlungsfelder sind je für sich les- und bearbeitbar, unbeschadet dessen hängen sie jedoch miteinander zusammen: So verträgt sich ein offenes Verständnis evangelischer Kindertagesstättenarbeit nur schwer mit einem geschlossenen Konzept von Konfi-Arbeit oder Erwachsenenbildung. Solchen Interdependenzen und normativen Implikationen der Szenarien widmet sich Kapitel 5. In drei Durchgängen wird hier beschrieben, welches Verständnis von Kirche in der Wahl unterschiedlicher Szenarien zur Geltung kommt bzw. zu welchem Szenario unterschiedliche Verständnisse von Kirche tendieren (5.1), welches Bildungsverständnis in den Szenarien zum Tragen kommt bzw. welche Szenarien im Lichte eines bestimmten Bildungsverständnisses naheliegen (5.2) und was die entfalteten Szenarien für das Entscheidungshandeln der Kirche als Organisation bedeuten und wie sie handlungsleitend fruchtbar werden können (5.3). Erst im Zusammenspiel der in Kapitel 4 entwickelten Szenarien mit diesen Bildungs- und Kirchenverständnissen (Kap. 5) zeigt sich, was auf dem Spiel steht, welche weitreichenden Implikationen bzw. Voraussetzungen die konkreten Entscheidungen im Blick auf einzelne Felder der Bildungsarbeit haben können und welche Szenarien anderen vorzuziehen sind. Das sechste Kapitel setzt den Gedankengang der ersten fünf Kapitel voraus und unterbreitet Vorschläge, wie das Beschriebene in konkreten Verantwortungsbereichen aufgegriffen und operationalisiert werden kann – und muss. Denn der vorgelegte Text will seinerseits keine Entscheidungen fällen oder ihnen vorgreifen, sondern Möglichkeiten ausloten und beschreiben. Was also in diesem Text anhand zentraler Bereiche kirchlichen Bildungshandelns ausgeführt wird, will anleiten zur eigenen Erarbeitung zukunftsrobuster Konzepte auf den verschiedenen Entscheidungsebenen: in einer Landeskirche, in einem Kirchenkreis, einer Pfarodie oder in einer funktionalen Handlungseinheit des regionalen Bildungsraums. Hier zeigt sich: Szenarien der Wahrnehmung von Bildungsverantwortung können Kirchenentwicklung beeinflussen oder dazu dienen, Leitvorstellungen von Kirche zu realisieren. Anders gesagt – und das ist etwas, das diese Schrift ihren Leser\*innen mit Bedacht und Nachdruck vor Augen halten will –: Kirchenentwicklung und Bildungsverantwortung bedingen sich wechselseitig. Dieses Aufeinander-Verwiesen-Sein kann sowohl von Szenarien der Bildungsverantwortung als auch von Szenarien der Kirchenentwicklung her gestaltet werden. Jedenfalls wird am Fällen von Grundentscheidungen und Ziehen von Handlungsoptionen deutlich, was kirchliche Akteur\*innen gegenwärtig und zukünftig für wichtig halten.“ (16-18)

In der Reihe „Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis“ sind zwei neue Veröffentlichungen erschienen: Zum einen die von Thomas Böhme, Birgit Kuhlmann, Katrin Meuche, Anne-Kathrin Wenk und Bettina Wittmann-Stasch im Comenius-Institut Münster (943410-36-5) herausgegebene Tagungsdokumentation **Rituale und Spiritualität – auch für religiös ungebundene Menschen**, in deren Einleitung zu lesen ist: „Der Blick in die Schullandschaft gibt einen Eindruck über die religiöse Vielfalt. So gehören neben evangelischem und katholischem Religionsunterricht die Fächer Ethik und Philosophie bereits seit Jahrzehnten zum festen Angebot. In einigen Bundesländern werden evangelischer und katholischer Religionsunterricht von beiden Kirchen gemeinsam verantwortet, z. B. im Rahmen eines konfessionell kooperativen Religionsunterrichts. In

Niedersachsen beispielsweise soll mit dem Schuljahr 2025 / 2026 ein gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht (CRU) schrittweise eingeführt werden. In den letzten Jahren hat sich der islamische Religionsunterricht an einer Reihe von Schulen etabliert und wird in Deutschland in neun Bundesländern angeboten, z.B. in Niedersachsen als Regel-, in Bayern als Wahlpflichtangebot. In anderen Bundesländern laufen dazu Modellprojekte. [...] In den Schulen bildet sich somit eine zunehmende religiöse Vielfalt ab, die von den Schulseelsorgenden als eine der zentralen Herausforderungen erkannt wird. Zu bedenken ist, dass Angehörige einer Glaubensgemeinschaft keine homogene Gruppe darstellen sowie deren Zugänge zu Religion und Glauben verschieden sind. Ebenso wenig sind Jugendliche ohne konfessionelle Zugehörigkeit eine homogene Gruppe. Insofern ist auch in dieser Hinsicht eine Heterogenität in den Zugängen zu Religion und Religiosität vorauszusetzen. Es stellt sich für die Evangelische Schulseelsorge verstärkt die Aufgabe, sich auf diese Heterogenität in ihren Arbeitsformen und Handlungsweisen einzustellen. Dabei geht es zuallererst um die Frage, wie Heterogenität in den Blick genommen und in schulseelsorglichen Handlungsvollzügen zur Sprache und Anschauung kommen kann. Schulseelsorge kann dabei eine wichtige Rolle zukommen, wie es die EKD 2019 in der Denkschrift ‚Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit‘ formuliert hat: ‚In der Schule bietet neben dem Unterricht auch ‚Religion im Schulleben‘ bzw. Schulseelsorge die Möglichkeit, evangelische Kirche und Konfessionslose in Kontakt zu bringen: Religiöse Schulfeste, seelsorgliche Angebote, soziale Arbeit und Freizeitgestaltungsoptionen in Trägerschaft evangelischer Kirche oder in Verantwortung evangelischer Religionskräfte sind für alle Schülerinnen und Schüler bzw. Schulangehörigen offen.“ (5-6) Zum anderen die von Claudia Andrews, Thomas Böhme, Silke Leonhard, Florian Schmitz und Angelika Wiesel im Comenius-Institut Münster (943410-37-2) herausgegebene Tagungsdokumentation **Position. Suchen. Finden. Kirchliche Begleitung Studierende Lehramt Evangelische Theologie**, in der es inhaltlich darum geht, „wie Orientierung und Standortfindung von Theologiestudierenden mit dem Berufsziel Lehramt im Fach Evangelische Religion durch kirchliche Begleitung gefördert werden können. Zugleich lag das Interesse sowohl in der Stärkung und Entwicklung des Arbeitsfeldes als auch in dessen eigener Positionierung im Netzwerk der Landeskirchen, Hochschulen und weiteren Akteursgruppen in der Lehrer\*innenbildung.“ (7)

Im Waxmann Verlag (8188-0097-0) haben Thomas Böhme, Jens Dechow und Andreas Sander Impulse zum aktuellen Bildungsbericht „Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder“ unter dem Titel **Die Zukunft evangelischer Kitas gestalten** herausgegeben. In der Einleitung schreiben sie: „Der vorliegende Band dient der Einordnung und Interpretation der Daten, die im Rahmen des aktuellen Bildungsberichtes zu Evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder erhoben wurden. Zur Genese dieses Interpretationsbandes seien einleitend die Grundlagen der Evangelischen Bildungsberichterstattung skizziert. Evangelische Bildungsberichterstattung knüpft an die Bildungsberichterstattung auf nationaler Ebene an, die wie folgt beschrieben wird: ‚Bildungsberichterstattung ist die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen.‘ Intention solcher Bildungsberichterstattung ist es, das Bildungsgeschehen transparent zu machen sowie Grundlagen zu geben für eine Diskussion der Ziele von Bildung und für politische Entscheidungen. Grundlage des Bildungsberichtes zu Evangelischen Tageseinrichtungen sind statistische Daten, hier Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Diese wurden nach verschiedenen Merkmalen ausgewertet und dargestellt. So gibt der Bildungsbericht

Auskunft über das Ausbaugeschehen seit Erscheinen des voraus gehenden Bildungsberichts, zur Bildungsbeteiligung von Kindern differenziert nach verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen, schließlich zum Personal sowie zu möglichen zukünftigen Entwicklungen wie dem Platz- und Personalbedarf. Die Evangelische Bildungsberichterstattung fokussiert die Situation eines Bildungsbereiches zu einem bestimmten Zeitpunkt und – soweit Daten aus früheren Erhebungszeitpunkten vorliegen – über Entwicklungen zu verschiedenen Messzeitpunkten. Sie gibt zwar Hinweise, wie diese Daten in Entwicklungen und Diskussionen eingeordnet werden können. Wie die Daten im Einzelnen zu interpretieren und welche Schlussfolgerungen aus den Daten zu ziehen sind, ist jedoch nicht Gegenstand der Bildungsberichterstattung und liegt u.a. in der Zuständigkeit der (politisch) Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des jeweiligen Bildungsbereiches. Allerdings wurde und wird von Seiten Verantwortlicher immer wieder die Frage nach der Interpretation der in den Bildungsberichten vermittelten Daten aufgeworfen. Um diesem Anliegen Rechnung zu tragen, legt das Comenius-Institut diesen Interpretationsband zum Bildungsbericht 2024 vor. Der Bericht stellt somit die Referenz der in diesem Band versammelten Interpretationsangebote dar. Um Bildungsbericht und Interpretation auch formal zu unterscheiden, wurde die Form einer eigenen Publikation gewählt.“ (7-8) Das Ziel wird wie folgt formuliert: „Die zwölf in diesem Band versammelten Beiträge unterbreiten ausgehend vom Bildungsbericht 2024 eine Reihe von Interpretationsangeboten. Sie sollen Verantwortungsträger:innen darin unterstützen, die im Bildungsbericht dargestellten statistischen Daten auf verschiedene Handlungsfelder der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder zu beziehen. Zugleich soll damit eine für die Praxis relevante Perspektive auf die empirischen Daten des Bildungsberichts eröffnet und eine Einladung ausgesprochen werden, die Daten des Bildungsberichtes auf dem Hintergrund der jeweils eigenen Perspektiven und des jeweiligen Kontextes vertieft in den Blick zu nehmen.“ (17)

Barbara Hanusa ist die Autorin des Buches **Resonanzpädagogik**, das im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag als UTB (8252-6581-6) erschienen ist. In ihrer Einführung in die Resonanzpädagogik geht es darum, „Resonanzpädagogik zu entfalten und sie als einen Weg zu beschreiben, der das Lernen und Leben in Schulen sinnvoller für alle Beteiligten macht. Dabei ist Resonanzpädagogik weder etwas völlig Neues noch Innovatives. Sie knüpft – so meine These – an grundlegende reformpädagogische Prinzipien an und überführt diese in die Moderne. Gegenwärtig befindet sich die Resonanzpädagogik in der Entwicklung: Das Modell ist jung und verfügt dementsprechend über eine noch kurze Rezeptionsgeschichte. Außerdem ist auffällig, dass Veröffentlichungen zur Resonanzpädagogik wiederholt in Dialogform erscheinen: Hartmut Rosa im Dialog mit Wolfgang Endres (Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, 2016), Jens Beljan in Diskussion mit dem Erziehungswissenschaftler Michael Winkler (Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand, 2019) und Hartmut Rosa im Gespräch mit dem französischen Pädagogen Nathanael Wallenhorst über Bildung und Erziehung im Anthropozän (Beschleunigen wir die Resonanz, 2024). So anregend und passend zum volatilen Begriff Resonanz die dialogische Form sein mag, entzieht sie sich der systematischen Entfaltung und auch der Konkretion für pädagogisches Handeln. Das vorliegende Buch will dazu verhelfen.“ (8) Die eigens entwickelte Resonanzpyramide basiert auf den sieben resonanzpädagogischen Axiomen: „Resonanzen sind individuell. Resonanzen sind antinomisch. Resonanzen sind diskursiv. Resonanzen manifestieren sich sozial. Resonanzen sind reflexiv zugänglich. Resonanzen sind ganzheitlich. Resonanz ist unverfügbar.“ (69-71)

### 3 Andere theologische Disziplinen und Varia

Beate Ego hat in der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (374-05478-7) in der Reihe „Lehrwerk Evangelische Theologie“ das über 700 Seiten umfassende Opus magnum **Altes Testament** veröffentlicht, das einen hervorragenden Überblick über die Grundlagen einer Wissenschaft des Alten Testaments und über Texte und Kontexte des alttestamentlichen Schrifttums bietet. In ihrem Vorwort geht die Verfasserin zunächst auf die besondere Ausgangslage eines solchen Unternehmens ein: „Das Fach „Altes Testament“ stellt für viele Studierende eine besondere Herausforderung dar. Es konfrontiert sie mit einer anfangs kaum überschaubaren Stofffülle, mit komplexen historischen Entwicklungen, mit einer Vielzahl unbekannter Personen- und Ortsnamen sowie mit kulturellen und religiösen Vorstellungen, die unserer heutigen Lebenswelt oft fremd sind. Dazu gesellen sich unterschiedliche, häufig widersprüchliche wissenschaftliche Theorien zur Entstehung und Datierung einzelner Texte, die oft eher verwirrend als erhellend wirken. Dies gilt insbesondere dann, wenn es nicht möglich ist, solche Theorien (z. B. zur Entstehung des Pentateuchs) durch bibelkundliche Kenntnisse inhaltlich zu füllen. Nicht zuletzt stellen die alttestamentlichen Überlieferungen immer wieder vor die Frage nach ihrer Relevanz in der modernen Lebenswelt mit ihren Herausforderungen. Ein Lehrwerk, das – wie es sich die vorliegende Reihe zum Ziel gesetzt hat – gegenwartsbezogenes theologisches Grundwissen vermitteln will und zugleich praxisnah auf zukünftige Berufsfelder der Theologiestudierenden in Schule oder Gemeinde zielt, steht deshalb vor einer doppelten Herausforderung: Es muss zunächst historisches, literaturgeschichtliches und theologisches bzw. religionsgeschichtliches Wissen zum Alten Testament verständlich vermitteln und zugleich den Bezug zur Praxis sichern, indem es die Bedeutung auch für die heutige Lebenswelt erschließt.“ (XV) Sodann beschreibt sie den Aufbau ihres Lehrbuches: „Das einführende erste Kapitel zu ‚Geschichte, Methoden, Grundwissen und Hermeneutik‘ bietet zunächst einen Überblick über die Geschichte der alttestamentlichen Wissenschaft und ihre Teildisziplinen. Daneben vermittelt das Kapitel auch das notwendige Basiswissen, um historische, literarische und theologische Fragestellungen einzuordnen. Es schließt mit Ausführungen zur aktuellen Relevanz der biblischen Überlieferungen und ihrer Bedeutung in Schule und Gemeinde. Auf dieser Basis widmen sich dann die Hauptkapitel in ‚II. Texte und Kontexte‘ den zentralen literarischen Großformen des alttestamentlichen Kanons: dem Pentateuch, den Geschichtswerken und -erzählungen, dem prophetischen Schrifttum, der Weisheitsliteratur sowie den Psalmen und anderen poetischen Texten. Ausgangspunkt der Erschließung des Stoffes bildet der biblische Text, der entweder nach Themen oder nach einzelnen biblischen Büchern präsentiert wird (Kategorie ‚Texte‘). Die einzelnen Tabellen sollen dabei den Zugang zu der Materie erleichtern. Da die Struktur vieler Texte Hinweise auf ihre Entstehungsgeschichte gibt und deren Kenntnisse wiederum auch für die inhaltliche Erschließung notwendig sind, müssen auch literarkritische Fragestellungen einbezogen werden (‚Diachronie‘). Dabei habe ich mich – wo immer es ging – um eine Elementarisierung der komplexen Zusammenhänge bemüht. Ein umfassender Überblick über die verschiedenen Modelle der Entstehung der einzelnen Bücher kann und soll im Rahmen dieses Werkes nicht geleistet werden. Es werden jedoch grundlegende Forschungslinien und -entscheidungen dargestellt, die wiederum als Basis für weiteres eigenständiges Arbeiten an der Materie dienen können. Auf dieser Basis lassen sich dann unter der Kategorie ‚Kontexte‘ – je nach dem Charakter der zugrundeliegenden Basistexte – ganz verschiedene inhaltliche Dimensionen thematisieren: a) die Frage nach der Historizität biblischer Überlieferungen (vor allem in den Geschichtsbüchern und

Propheten, aber auch bei einzelnen Traditionen im Pentateuch), b) die Frage nach den Sinnstrukturen, die auch ohne die Historizität der Texte bedeutsam sind (z. B. Schöpfung oder Erzelternzählungen), c) der Umgang mit ‚schwierigen Bibeltexten‘ mit Themen wie ‚Gewalt‘ und ‚Leid‘ (so in Erzählungen von Kriegen oder vom Zorn Gottes), d) die Erschließung „fremder“ Vorstellungen und Weltbilder (so z.B. bei den gesetzlichen Bestimmungen zum Opfer), e) das seelsorgliche und existenzielle Potenzial biblischer Traditionen (etwa bei den Psalmen oder im Buch Hiob). Das vorliegende Werk verbindet somit einen bibelkundlichen Zugang mit Aspekten der Literaturgeschichte (der sog. ‚Einleitungswissenschaft‘), der Geschichte Israels sowie der alttestamentlichen Theologie und israelitischen Religionsgeschichte und verknüpft diese miteinander. Damit bietet es einerseits einen breiteren Überblick als viele herkömmliche Überblicksdarstellungen zum Alten Testament. Um eine solche Breite zu ermöglichen, muss dieses Werk jedoch auch thematische Schwerpunkte setzen und kann in vielen Punkten nicht ins Detail gehen. Ausschlaggebendes Kriterium für die Präsentation des Stoffes ist die Bedeutung, die einzelnen biblischen Büchern und Themen im theologischen Examen sowie im Gebrauch im Unterricht und in der pastoralen Praxis zukommt.“ (XV-XVII)

In der Evangelischen Verlagsanstalt Leipzig (374-07939-1) hat Chaim Noll das informative Buch **Der Befreite Tag. Jüdische und christliche Feiertage** vorgelegt, in dem er an acht Beispielen Gottesnähe und Freiheit als Konzept der Feiertage in Judentum und Christentum beschreibt. Die kulturgeschichtlich spannenden Ausführungen münden in folgende Anregung: „Die Bibel ist als ein Buch zur Befreiung des Menschen gedacht, und ihre Feste und Feiertage dienen nicht zuletzt der regelmäßigen Erinnerung an diese elementare Wahrheit. Ich habe versucht, die Feiertage der Hebräischen Bibel, des sogenannten ‚Alten Testaments‘, vorzustellen und ihre für den Außenstehenden hinter komplizierten Ritualen und alten Traditionen verborgene Bedeutung erkennbar zu machen. Dabei zeigten sich Motive, die später in der einen oder anderen Form in christlichen Feiertagen wiederkehren. Gerade die Feiertage offenbaren den tiefen Zusammenhang zwischen jüdischer und christlicher Weltsicht, Moralität und Menschlichkeit. Jesus ist das beste Beispiel für diese Nähe: Er lebte und handelte wie ein gesetzestreuer Jude und vermochte zugleich – ausgerüstet mit der Inspiration der Hebräischen Bibel – die Weltbewegung Christentum auszulösen. Um Jesus besser zu verstehen, lege ich meinen christlichen Mitmenschen ans Herz, sich mit dem Judentum zu beschäftigen. Das heißt, Jesu Lebensgewohnheiten zu folgen, den Gewohnheiten eines gläubigen Juden. Mein Vorschlag: Auch Christen sollten die jüdischen Feiertage begehen. Sie wenigstens kennenlernen, sich über sie informieren. Denn diese Feste – Pessach, Shavuot, Sukot, Chanukah – waren Bestandteil von Jesu Leben und Denken. Er hielt sich an sie, folgte ihren Geboten, dachte nach über ihre Geschichte und tiefere Bedeutung. Wie will man Jesus verstehen, wenn man das Judentum nicht kennt, die Welt, in der er lebte und dachte? Diese Feiertage werden in der Bibel vorgestellt und erklärt. Ich sehe ein, dass nur wenige Christen sie tatsächlich einhalten und feiern können, weil die betreffenden Tage in ihren Ländern Arbeitstage sind. Aber man kann über sie lesen und sich mit ihnen vertraut machen – wie mit der gesamten Hebräischen Bibel, dem ‚Alten Testament‘, wo sie genauer beschrieben werden. Das Alte Testament gehört zur christlichen Bibel wie das Neue. Also gehören auch die alten Feste zum Christentum. Wer sich ihnen nähert, findet einen besseren Zugang zu und ein besseres Verständnis für die christlichen Feiertage, deren Bedeutungsschwund in Europa beklagt wird. Was sicher auch daran liegt, dass ihr historischer Kontext, ihre Vorgeschichte heute vielen Menschen unbekannt ist. Auf der anderen Seite kann es für Juden

ein Gewinn sein, sich mit den Ideen des Christentums zu beschäftigen und das Neue Testament zu lesen. Sie werden in den Auslegungen und Extempores des Juden Jesus manches Altvertraute wiederfinden und manches Überraschende, das sich zu bedenken lohnt.“ (200-202)

**Warum ist Weihnachten am 7. Januar? 101 weitere Fragen und Antworten aus der Welt Religionen** hat Wolfgang Reinbold bei Vandenhoeck & Ruprecht (525-60039-9) veröffentlicht: „Wer sind ‚Aleviten‘? Gibt es im Islam ein Oberhaupt? Und warum feiern manche Kirchen Weihnachten am 7. Januar? Die nächsten 101 Fragen und Antworten aus der bunten Welt der Religionen – kurz und unterhaltsam beantwortet. Früher war das Thema Religion hierzulande vor allem mit der Frage verbunden: Bist du evangelisch oder katholisch? Heute gibt es eine große Vielfalt: christliche Kirchen, jüdische Synagogen, muslimische Moscheen, buddhistische und hinduistische Tempel, alevitische Cem-Häuser, ezidische Zentren und vieles mehr. Es ist nicht immer ganz einfach, sich da zurechtzufinden: Wer sind Eziden? Hat Jesus wirklich gelebt? Und was bedeutet eigentlich Fronleichnam? Dieses Buch bietet Orientierung, mit Antworten auf 101 häufig gestellte Fragen aus der bunten und oft komplizierten Welt der Religionen – fundiert und verständlich.“ (Rückumschlagstext)

Aus einer komparativ-theologischen Perspektive untersucht Hamideh Mohagheghi in ihrem im Waxmann Verlag (8309-4344-0) erschienenen Buch **Theologie der Gewalt. Eine Analyse ausgewählter Suren aus dem Koran** am Beispiel von zwei Suren Gewaltdarstellungen insbesondere im Koran. Der Band ist wie folgt aufgebaut: „Kapitel 1 erläutert die Fragestellung, die Motivation für die Arbeit sowie das zugrunde liegende methodische Vorgehen. Zudem wird die Auswahl der verwendeten klassischen und modernen Materialien begründet. Die beiden folgenden Kapitel (Kapitel 2 und 3) widmen sich den zwei zentralen Themen dieser Arbeit. Kapitel 2 behandelt den Koran als mögliche Quelle von Gewalt – unter Berücksichtigung seiner Geltung als göttliche Rede und zentrale Grundlage der islamischen Lehre. Dabei werden das islamische Offenbarungsverständnis sowie die daraus abgeleitete Gott-Mensch-Beziehung skizziert. Die Selbstbeschreibung des Koran und seine Wahrnehmung durch die Gläubigen als außerordentliches literarisches Werk werden dargestellt. Zudem werden die Sammlung und Verschriftlichung des Koran und die klassischen Methoden der Exegese vorgestellt. Abschließend wird das Konzept der Abrogation im Zusammenhang mit gewaltbezogenen Versen erläutert. In Kapitel 3 werden der Begriff Gewalt und seine ambivalenten Bedeutungen erläutert. Die Analyse religiöser Gewalt orientiert sich dabei an der These von Jan Assmann. Ein Vergleich des Gewaltpotenzials in den heiligen Schriften von Judentum, Christentum und Islam zeigt anhand ausgewählter Textstellen, dass eine gewaltgeprägte Sprache in allen drei Büchern zu finden ist. Kapitel 4 widmet sich der philologischen Analyse koranischer Begriffe, die in Zusammenhang mit Gewalt stehen. Zu jedem Begriff werden die jeweiligen Stellen im Koran nach der Chronologie der Offenbarung zusammengestellt, um kontextabhängige Bedeutungsvarianten aufzuzeigen. Kapitel 5 befasst sich mit der umfassenden Analyse der Suren 8 und 9. Sure 8, eine frühmedinensische Offenbarung, und Sure 9, die spätmedinensisch einzuordnen ist, spiegeln eine Phase wider, in der sich die muslimische Gemeinschaft formierte und vielfältige Konflikte zu bewältigen hatte. Die Einbeziehung klassischer Kommentare und historischer Kontexte hilft, die in den Suren deutlich erkennbare Gewalt-Sprache einzuordnen und zu verstehen. An ausgewählten Stellen werden diese Kommentare durch neuere Exegesen ergänzt, um aktuelle Perspektiven auf die

Koraninterpretation sichtbar zu machen. Das Abschlusskapitel fasst die Ergebnisse der exegetischen Betrachtung der Gewaltthematik zusammen. Es wird deutlich, dass bestimmte Gottesbilder und das daraus abgeleitete Verständnis der Gott-Mensch-Beziehung Denkmuster hervorbringen können, die in gewaltbereite oder gewaltlegitimierende Ideologien münden. Die Frage nach Gewalt im Koran ist dabei untrennbar mit den zentralen Konzepten von Barmherzigkeit und Gerechtigkeit zu verknüpfen. Ein Abschnitt zeichnet ansatzweise die Themen Gerechtigkeit und Barmherzigkeit im Koran nach. Der Ausblick ist auf die Theologie der Gewaltüberwindung und die Theologie des Friedens gerichtet. Abschließend werden die Merkmale der Theologie des Friedens aus dem Koran sowie die daraus entstehenden Anschlussfragen umrissen. Die Entwicklung einer Theologie des Friedens hat im Rahmen weiterer Forschung zu erfolgen.“ (14-15) Die Ausführungen der Autorin münden in der Erkenntnis, dass es durchaus Möglichkeiten gibt, Gewalt religiös zu legitimieren. Aber sie hält es für notwendig, „dass die Vertreter und Gelehrten der Religionen diese Möglichkeiten erkennen und anerkennen und diese ‚dunkeln‘ Bereiche der Religionen mithilfe theologisch-hermeneutischer Methoden aufhellen. Für die islamische Theologie bedeutet dies angesichts der gegenwärtigen Tendenz zu einer verstärkten Betonung der Eindeutigkeit der Glaubensinhalte die Notwendigkeit, die Tradition des *igtihad* – das Bemühen um in der Tradition verankerte Neuauslegungen – neu zu beleben. Das Bemühen um Interpretation und Neuinterpretation ist ein zentraler Bestandteil der islamischen Geistesgeschichte und bildet die Grundlage für eine im Islam verankerte Ambiguitätstoleranz. Eine Öffnung der Theologie gegenüber den Herausforderungen und Wandlungsprozessen der Moderne kann nur interdisziplinär erfolgen – im Dialog mit politischen, soziologischen und psychologischen Forschungen zur Gewalt.“ (269) Die Verfasserin plädiert abschließend eindrücklich: „Es ist dringlicher denn je, aus Liebe zum Glauben die hermeneutischen Methoden zu erweitern und die Friedenspotenziale des Islam in den Fokus zu rücken. Aussagen im Koran, die Angehörigen anderer Religionen – zur Zeit der Offenbarung in Mekka und Medina – negative Eigenschaften zuschreiben, dürfen keineswegs pauschalisiert oder auf alle Menschen bis in die Gegenwart übertragen werden. Der Koran enthält bedeutende Anerkennungspotenziale, insbesondere gegenüber Judentum und Christentum, die heute als Richtlinie für ein friedliches Zusammenleben dienen können. Eine Theologie der Anerkennung und des Friedens sollte daher Gegenstand weiterführender wissenschaftlicher Forschung sein.“ (260)

Kay Wolfgang und Klaus Wolf haben im Verlag Friedrich Pustet (7917-3567-2) den Sammelband **Rückkehr der Religion – passé? Christliche Spuren in Literatur und Filmen der Gegenwart** herausgegeben, dessen Ziel es ist, „ein Forschungsfeld erst einmal neu für die Zukunft zu öffnen, und zwar auch jenseits einer katholischen oder allgemeiner christlichen Literatur- und Mediengeschichte. Zentrale These ist: Jedes Medium trägt in sich eine Transzendenzaffinität. Zentrale Fragenkette ist: Wie gestaltet sich diese Affinität aus in Bezug auf textuelle Strukturen? Sind das Geheimnisvolle, Numinose oder Magische Spielarten der medialen Transzendenzaffinität, und wie wird diese Faszinationskraft von unheimlichen Stoffen oder verrästelten Textstrukturen in der Interpretation entfaltet?“ (8) Das Buch ist wie folgt aufgebaut: „Claudia Stockinger macht den Auftakt und fragt danach, ob es eine katholische Literatur post-desäkular gibt. Die katholischen Literaturgeschichte(n) tragen dann einzelne Fallbeispiele zusammen: Peter Czoik schreibt über das Werk Carl Amerys, Jan-Heiner Tück macht sich Thomas Hürlimann und Botho Strauß zum Gegenstand. Erich Garhammer beschäftigt sich mit dem Werk Arnold Stadlers. Fortgesetzt werden die im weitesten Sinne christlichen Sondierungen mit Klaus

Wolfs Überlegung zum Katholischen in der Bayerischen Literaturgeschichte und mit Verena Gawert, die Einblicke in die Editionswerkstatt zu Joseph Bernhart gibt. Unter den transzendenzaffinen Medien stellt Marcus Stiglegger die Idee des Heiligen in Spielfilmen vor, während Kay Wolfinger danach die Serie The Young Pope aus thematisch naheliegenden Gründen erläutert. Schließlich demonstriert Georg Langenhorst seine Erfahrungen mit dem Metier des Kriminalromans und seine eigenen Erfolge auf diesem Feld, bevor schließlich Thomas Pittrof die katholische Literaturgeschichte anhand eines lang erwarteten Lexikonprojekts darlegt.“ (9-10)

**Die Große Kinderbibel zum Vorlesen** ist mit dem kind- und sachgemäßen Text von Brooke Davies in der Übersetzung aus dem Englischen von Beate Brielmaier und mit großformatigen, farbenfrohen Illustrationen von Ag Jatkoska im Gabriel Verlag (522-30772-7) erschienen. Das 160seitige Buch enthält 25 ausgewählte, sich sehr gut zum Vorlesen für Kinder ab drei Jahren eignende Geschichten aus der Bibel – von Die Schöpfung, Der Baum der Erkenntnis, Die Arche Noah, Abraham und Sara, Josef in Ägypten über Mose im Schilf, Der brennende Dornbusch, Der Auszug aus Ägypten, Die Zehn Gebote bis zu Debora, David und Goliath, Daniel in der Löwengrube und Jona und der Wal im Alten Testament sowie von Das erste Weihnachten, Johannes der Täufer, Die Zwölf Apostel, Die Bergpredigt über Jesus und der Sturm, Maria, Martha und Lazarus, 5000 Menschen werden satt, Jesus geht übers Wasser, Der barmherzige Samariter bis zu Zachäus, Die Ostergeschichte und Petrus und die christliche Kirche im Neuen Testament.

Das empfehlenswerte zeitlos-schöne Bilderbuch **Obacht!** für Kinder ab vier Jahren über das miteinander Reden, aufeinander Zugehen und voneinander Lernen als Beispiele für den Umgang mit Unbekanntem hat Kerstin Hau mit ausdrucksstarken Illustrationen von Stella Dreis im NordSüd Verlag (314-10734-4) veröffentlicht. Eines Morgens werden alle in einer Stadt durch den Ruf eines Bewohners alarmiert: „Obacht! Da liegt ein RIESIGES Tier vor unserer Stadt!“ Alle sind aufgeregt und wollen etwas unternehmen, scheitern aber wiederholt mit ihren Ideen. Einzig das kleine Mienchen schleicht leise zum großen Tier unter die Decke und nimmt zaghaft mit aufgeregtem Herzklopfen bis zum Hals direkten Kontakt auf. Es spricht mit ihm und zeigt ihm einen geeigneten Schlafplatz. Dafür wird Mienchen von allen bejubelt und vor Bewunderung herumgewirbelt: „Deine Worte haben etwas SO Großes bewegt! Das feiern wir!“

Sarah Vecera zeichnet als Herausgeberin für das Materialbuch **Alle Kinder Bibel. Das Praxisbuch** in der Neukirchener Verlagsgesellschaft (7615-7105-7) verantwortlich, das mithelfen möchte, biblische Geschichten vielfaltssensibel und kindgerecht entdecken zu können. In ihrer Einleitung erklärt sie: „Vielleicht kennen Sie diese Erfahrung: Sie schlagen eine Kinderbibel auf und sehen vor allem weiße, schlanke, nicht-behinderte Körper, oft in klassischen heteronormativen Kleinfamilien. Jesus wirkt mitunter erstaunlich mitteleuropäisch. Frauen und Kinder kommen seltener vor oder nur in Nebenrollen. Menschen mit Behinderungen tauchen auf, wenn sie ‚geheilt‘ werden – als ob ihr Leben erst dann richtig beginnt. Und manches wirkt historisch schief: etwa, wenn jüdische Zugehörigkeit durch anachronistische Zeichen (wie etwa eine Kippa) markiert wird oder wenn der gesamte biblische Raum ‚verwestlicht‘ erscheint. Solche Bilder sind nicht einfach ‚Geschmacksache‘. Sie prägen. Kinder entdecken die Welt mit dem, was wir ihnen anbieten. Wenn Vielfalt fehlt, lernen Kinder – völlig ohne böse Absicht –, dass es eine unsichtbare Norm gibt und andere danebenstehen. Die AKB setzen dagegen: Sie verorten die Geschichten dort, wo sie entstanden sind, nämlich im östlichen Mittelmeerraum. Sie zeigen Vielfalt als

Normalität, machen Personen am Rand der Gesellschaft stark, wie Jesus es selbst tat, und verzichten auf Klischees. Dieses Materialbuch unterstützt Sie dabei, diese Haltung konkret werden zu lassen: in Fragen, Ritualen, Bildern, Methoden und Sprache.“ (9) Die Herausgeberin plädiert dafür, aus dieser Haltung heraus die folgenden Felder besonders zu beachten: „*Antisemitismus – jüdische Wurzeln ernst nehmen*: Unser Glaube ist im Judentum verwurzelt. Der Bund Gottes mit Israel ist nicht aufgehoben. Die Formulierung ‚Erstes/Zweites Testament‘ hilft, das zu zeigen. Jesus ist Jude. Wir erzählen z. B. von seiner Beschneidung – nicht, um abzugrenzen, sondern um Zugehörigkeit zu würdigen. Jüdische Auslegungen bereichern unsere Arbeit und bewahren uns vor christlichem Überlegenheitsgefühl. *Interreligiöser Dialog – Einladung statt Vereinnahmung*: Viele Kinder bringen muslimische, christliche, jüdische oder andere Prägungen mit. In den Materialien weisen wir an passenden Stellen darauf hin, dass Geschichten auch in anderen Traditionen erzählt werden – ohne ‚Wer hat Recht?‘-Spiel. Dialog heißt: erzählen, zuhören, nachfragen, teilen. Kinder können das erstaunlich gut, wenn wir Sicherheit geben und Respekt vorleben. *Sexismus – Gott\* nicht verengen*: Viele hören ‚Gott = er‘. Das verengt unsere Vorstellung von Gott\*. Die Bibel kennt viele Bilder: Gott\* wie eine Hebamme, eine Bäckerin, ein Adler, eine Burg. Wir nutzen deshalb Gott\* als Schreibweise und achten auf genderinklusive Sprache. Und wir holen Frauenfiguren aus der zweiten Reihe vor – Waschi, Ester, Mirjam, Maria und viele mehr. Care bzw. Sorge-Arbeit ist daher bei Maria und Marta auch keine ‚Nebenrolle‘ und Zuhören und Theologie sind keine ‚Männersache‘. *Ableismus – Vielfalt der Körper*: Wir zeigen Körper, die rennen – und Körper, die auch Pausen brauchen. Menschen mit Stöcken, sichtbaren und unsichtbaren Behinderungen. Nicht als Sonderfall, sondern als Teil der Gruppe. Wenn Kinder fragen, können wir antworten: ‚Manche brauchen das, damit sie gut leben können. So wie andere eine Brille brauchen.‘ *Adulthoodismus – Kinder nicht klein machen*: Wir nehmen Kinder ernst – mit echter Beteiligung. Das heißt praktisch: Entscheidungen erklären, Zeit für Fragen lassen, Wahlmöglichkeiten geben (reden, malen, zeigen) und Fehler zugeben. Nichts baut Vertrauen so schnell auf wie Ehrlichkeit. Wir empfehlen daher eine klare, freundliche und zugewandte Haltung, wie wir sie auch bei Erwachsenen haben würden.“ (14-15)

Im Gabriel Verlag (522-30763-5) hat Roland Kachler mit prägnanten Illustrationen von Friederike Ablang das Kindersachbuch für Kinder ab sieben Jahren **Wenn die Trauer zu dir kommt. Ein Begleitbuch** verfasst, in dem der Autor sich eingangs mit folgenden Worten an die Lesenden wendet: „Um Abschiede soll es in diesem Buch gehen. Es gibt viele verschiedene Abschiede. Wenn deine Mutter oder dein Vater zur Arbeit geht, wenn sie dich am Schultor abliefern oder dich zum Training oder Musikunterricht bringen, verabschieden sie sich von dir. Vielleicht sagen sie ‚Tschüss, mach's gut‘, ‚Bis später. Pass gut auf dich auf!‘ oder so etwas Ähnliches. Dann werden deine Eltern dich kurz in die Arme nehmen oder dir einen Kuss geben. Solche Abschiede fallen dir leicht, weil du weißt, dass du den anderen bald wiedersehen wirst. Schwieriger ist es schon, wenn deine Freundin oder dein Freund weit wegzieht und ihr euch nur noch selten seht. Nicht nur schwierig, sondern schlimm ist es, wenn du dein Land verlassen musst, weil dort Krieg ist. Und schlimm ist es, wenn wir von jemandem Abschied nehmen müssen, weil er gestorben ist. Vielleicht hast du das schon erlebt, als dein Haustier starb. Das ist schlimm, weil du das Tier geliebt hast, mit ihm gespielt und auch geredet hast. Egal, ob das ein kleines Tier wie ein Hamster, Meerschweinchen oder Wellensittich, oder ein größeres Tier wie eine Katze oder ein Hund war. Ihr habt das Tier vielleicht beerdigt, irgendwo begraben. Vielleicht hast du Blumen dazugelegt oder ein kleines Holzkreuz in den Boden gesteckt. Am

allerschlimmsten ist es, wenn ein Mensch stirbt, den wir lieben und der für uns wichtig ist. Wir werden ihn nie mehr sehen, jedenfalls in diesem Leben. Und das macht uns viel trauriger als alle anderen Abschiede. Wenn du das noch nicht erlebt hast, kannst du froh sein. Trotzdem ist es wichtig, sich mit der Trauer zu beschäftigen, weil auch du irgendwann erleben wirst, dass jemand sterben wird. Oft sind es die Großeltern, weil sie schon älter oder krank sind. Manchmal ist es jemand in der Nachbarschaft oder jemand von den Bekannten deiner Großeltern und Eltern. Aber vielleicht gehörst du zu den Kindern, die schon einen schweren Abschied erleben mussten. Besonders schlimm ist es, die eigenen Eltern zu verlieren, weil Eltern für Kinder am allerwichtigsten sind. Je mehr wir einen Menschen lieben, umso trauriger sind wir, wenn dieser Mensch stirbt und er nicht mehr bei uns sein kann. Deshalb ist es auch ganz schrecklich, wenn du einen Bruder oder eine Schwester verloren hast. Übrigens: Nicht nur du als Kind trauerst, sondern die Erwachsenen trauern auch. Daran siehst du, dass das ganz normal ist. Du darfst weinen und traurig und wütend sein, wenn jemand aus deiner Familie oder ein Freund gestorben ist. Vielleicht fragst du dich, ob das Traurigsein auch wieder aufhört. Der Mensch, der gestorben ist, kommt nicht mehr zurück. Wirst du dich deshalb nie mehr freuen können? Da kann ich dir ganz klar sagen: Du wirst bald merken, dass deine Trauer weniger wird. Und du kannst auch wieder spielen, ganz normal deine Hausaufgaben machen und wieder lachen. Das ist auch gut so. Und ich will dir in diesem Buch ein wenig helfen, mit deinem Traurigsein umzugehen und dich ermutigen, auch wieder fröhlich zu sein.“ (9-11) In seinem „Wort an die Erwachsenen“ am Ende des Buches beschreibt der Verfasser, wie dieses Buch dem trauernden Kind und seinen Eltern helfen kann: „In den Erzählungen werden Kinder in ihrer Trauersituation gesehen, verstanden und abgeholt. Zugleich werden Informationen vermittelt, die dem Kind helfen, fremde und eigene Trauersituationen zu verstehen und zu bewältigen. Die einzelnen Geschichten erzählen von unterschiedlichen Trauersituationen. Die Kinder in diesen Erzählungen laden zur Identifikation ein und helfen Ihrem Kind, sich in seiner Trauer verstanden zu fühlen. Die Erzählungen beginnen bei dem allgemeinen Thema des Abschiedes und führen die Leser weiter über den normalen Verlust des Großvaters bis zu schweren Verlusten eines Eltern- oder Geschwisterteils. Die Erzählungen schreiten von den ersten Trauerreaktionen bis hin zu einer gelingenden Trauerbewältigung fort. Sie folgen damit dem gesamten Trauerprozess mit seinen zeitlichen Verläufen. Die eingefügten Infoblöcke greifen Themen aus der Erzählung auf und erläutern diese. Die Texte zwischen den Erzählungen heben wesentliche Themen der Trauerarbeit heraus. Sowohl die Infoblöcke als auch die Zwischentexte können auch von Erwachsenen als eigenständige Impulse und Anregungen für das Gespräch mit dem Kind genutzt werden. Jede Geschichte kann einzeln entsprechend den konkreten Fragen oder der besonderen Trauersituation des Kindes eingesetzt werden. Das Buch und einzelne Geschichten können auch als Grundlage für die Trauerbegleitung in der Kindertagesstätte und Schule, aber auch für den Unterricht benutzt werden.“ (127-128)

**Ethik und Religionen im Kindergarten** lautet der Titel eines von Eva Ebel, Beatrice Kümin und Doris Kürzi im Lehrmittelverlag Zürich (03713-939-4) verfassten Lehrmittels, das aus den drei Teilen Unterrichtsimpulse, Werkzeugkarten und zwei Plakaten besteht. Zu Grundlagen des Unterrichts zu Ethik und Religionen im Kindergarten heißt es zu Beginn: „Kinder begegnen in ihrer Lebenswelt einer Vielzahl von Meinungen und Weltansichten. Im Unterricht über Ethik und Religionen im Kindergarten erwerben die Kinder Kompetenzen, die ihnen helfen, herausfordernde Situationen zu analysieren, ihre eigene Meinung zu formulieren, mit anderen Kindern und mit Erwachsenen in einen von Offenheit und Interesse

am Mitmenschen geprägten Dialog zu treten und kulturell oder religiös bedingte Unterschiede wertfrei einzuordnen. Um diese Kompetenzen aufzubauen, üben die Kinder in stufengerechter Form, Fragen zu stellen, Situationen und Phänomene zu beschreiben und zu erkunden, mit Verschiedenheit umzugehen, individuell und gemeinsam nachzudenken und sich im Umgang mit Meinungs- und Religionsvielfalt zu positionieren. Das vorliegende Lehrmittel bietet dabei Unterstützung.“ (4) Sodann folgen Ausführungen zum Thema Philosophieren und ethisches Urteilen sowie Lernen über Religionen: „*Philosophieren und ethisches Urteilen*: Auslöser des philosophischen Nachdenkens ist das Staunen über ein Phänomen, eine Situation oder eine Fragestellung. Bereits im Kindergarten werden Kinder ermutigt, ihre Lebenswelt bewusst zu entdecken und auf Grundlage ihrer Entdeckungen vermeintlich Selbstverständliches zu hinterfragen. Sie sollen erleben, dass ihre Fragen wichtig sind und sie selbst Teil einer großen Fragegemeinschaft sind, der Menschen jeden Alters angehören. Die in diesem Lehrmittel vorgenommene Unterscheidung zwischen philosophischen Fragen und ethischen Fragen nimmt Bezug auf den Lehrplan 21. Die philosophischen Fragen setzen sich mit menschlichen Grunderfahrungen auseinander, die ethischen Fragen mit Wert- und Normvorstellungen und den daraus folgenden Handlungen. Der Schwerpunkt des Philosophierens im Kindergarten liegt auf der bewussten Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Bedürfnisse und dem Nachdenken über menschliche Grunderfahrungen wie Angst, Mut, Freundschaft und Tod. Das ethische Urteilen wird anhand von Situationen geübt, die den Kindern aus ihrer Lebenswelt vertraut sind. Sowohl beim Nachdenken über menschliche Grunderfahrungen als auch bei der ethischen Urteilsbildung ist der Perspektivenwechsel, als großer Entwicklungsschritt im Kindergartenalter, von zentraler Bedeutung. Die Kinder lernen, sich in andere Lebewesen hineinzusetzen. Die Formen, in denen Philosophieren und ethisches Urteilen geübt werden, sollten insbesondere im Kindergarten nicht ausschließlich sprachbasiert sein. Neben Gesprächsrunden gibt es auch den Zugang über das Zeichnen, Standbilder oder Rollenspiele. Wenn ein Kind zum Beispiel mimisch Angst ausdrückt oder eine Situation zeichnet, in der es Angst hatte, bietet es eine eigenständige Definition von Angst. *Lernen über Religionen*: Kinder begegnen in ihrer Lebenswelt vielfältigen Spuren von Religion und Brauchtum: der Buddhastatue im Gartencenter, dem Kirchturm auf dem Schulweg, einem Tischgebet bei der Freundin zu Hause, dem Samichlaus im Kindergarten oder dem Räbenlichterumzug im Quartier. Solche Spuren aus der Lebenswelt der Kinder werden im Lehrmittel in den religionskundlichen Fragen thematisiert. Im Kindergarten geht es nicht um eine systematische Erarbeitung der religiösen Vielfalt, sondern um das Erkunden exemplarischer Phänomene und Fragen, die im gemeinsamen Alltag im Kindergarten präsent sind oder durch einzelne Kinder dort eingebracht werden. Dabei werden die Religionen berücksichtigt, die in der Klasse vertreten oder im unmittelbaren Umfeld des Kindergartens sichtbar sind. Die Religionsfreiheit wird stets gewahrt und die Privatsphäre der Kinder und ihrer Familien geschützt. Der Unterricht zielt auf einen kompetenten Umgang mit religionskundlichen Fragen und nicht auf religiöse Erziehung. Es ist ein Lernen ‚über‘ Religionen. Die Kinder können persönliche Erfahrungen in den Unterricht einbringen, dürfen aber nicht zu persönlichen Bekenntnissen oder religiösen Handlungen genötigt werden. Bei Aufgabenstellungen muss berücksichtigt werden, dass einige Kinder keiner Religionsgemeinschaft angehören oder wenig Erfahrungen mit religionsbezogenen Inhalten haben. Eine besondere Herausforderung besteht zudem darin, stufengerechtes religionskundliches Sachwissen zu vermitteln und zugleich das magische Denken der Kinder beispielsweise im Zusammenhang mit dem Osterhasen oder

dem Samichlaus zu schützen.“ (4-5) Schließlich wird auf Situationen als Ausgangspunkt hingewiesen: „Der Unterricht nimmt seinen Ausgang von der Lebenswelt der Kinder. Im Alltag sichtbare und wirksame Fragen regen die Kinder dazu an, sich Gedanken zu machen, diese Gedanken zum Ausdruck zu bringen und die fraglichen Phänomene selbstständig miteinander zu erkunden. Um auf gemeinsamen Erfahrungen der Kinder aufzubauen und zugleich die Privatsphäre der Kinder und ihrer Familien zu schützen, werden typische Situationen des Kindergartenalltags und aktuelle Begebenheiten im Kindergarten als Ausgangspunkte genutzt.“ (5)

Wilhelm Schwendemann, Christian Stahmann und Anna Sophie Verständig haben im Calwer Verlag (7668-4687-7) in der Reihe „calwer materialien. Anregungen und Kopiervorlagen“ mit einem Fokus auf historisches Lernen, Gegenwartsbezüge und demokratische Wertebildung das Materialbuch **Gesicht zeigen gegen Antisemitismus. Antisemitismusprävention in Sekundarstufe I und II** veröffentlicht. In ihrer Hinführung zum Begriff des Antisemitismus erklären sie: „Antisemitismusprävention bezeichnet demnach insgesamt Maßnahmen und Strategien, die darauf abzielen, Antisemitismus in jeglicher Form zu verhindern oder zu bekämpfen. Gleichzeitig ist jedoch Antisemitismus auch eine Form des Rassismus, die sich speziell gegen jüdische Menschen richtet und auf Vorurteilen und Stereotypen basiert und zurückgeht auf den rassistisch motivierten Antisemitismus des 19. Jahrhunderts und des Nationalsozialismus. Deswegen gehören zur Antisemitismusprävention vor allem Sensibilisierungs- und Bildungsmaßnahmen, aber auch politisch-menschenrechtliche Initiativen und zivilgesellschaftliches Engagement und Zivilcourage. Die Intentionen von Bildungsarbeit gegen Antisemitismus sind, ein Bewusstsein für die Ursachen und Auswirkungen von Antisemitismus zu schaffen und Strategien zu entwickeln, um dieser Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit entgegenzuwirken. Rassismuskritische Bildung hingegen bezeichnet einen pädagogischen Ansatz, der darauf abzielt, Rassismus zu erkennen, zu benennen und zu bekämpfen. Es geht dabei nicht nur um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um die Reflexion der eigenen Haltungen und die Sensibilisierung für diskriminierende Praktiken. Ziel der rassismuskritischen Bildung ist es, ein Bewusstsein für die Bedeutung von Vielfalt und Diversität zu schaffen und Diskriminierung entgegenzuwirken. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit rassistischen Stereotypen und Vorurteilen, durch die Förderung von Empathie und Toleranz sowie durch die Stärkung von Menschenrechten und Demokratie. Beides, sowohl antisemitismus- als auch rassismuskritische Bildungsarbeit sind miteinander verschränkt, aber zu unterscheiden. In diesem Calwer Materialbuch zur Antisemitismusprävention beschäftigen wir uns mit den verschiedenen Formen des Antisemitismus, die vom mittelalterlichen Antisemitismus bis zum sog. Antizionismus und der israelbezogenen Feindschaft reichen. Die Diskussion, ob man von Antijudaismus, Antisemitismus u.a.m. spricht, ist für uns aufgrund der neueren Antisemitismusdefinitionen obsolet und kann getrost als eine akademische Diskussion betrachtet werden.“ (5-6)

Prof. Dr. theol. habil. Martin Schreiner, Religionspädagoge am Institut für Evangelische Theologie an der Universität Hildesheim.