

Religionspädagogische Literatur 2002

Themen – Engagements – Konstruktionen

1 Religionspädagogik und ihre Literatur

2002: Das war das Jahr, das auf den 11. September folgte. Der Terroranschlag in New York hat religiöse Grundlagen berührt. Die Vertreibung der Taliban in Afghanistan und die Vorbereitung eines zweiten Irak-Krieges durch die USA waren bestimmend.

2002: in Deutschland das Jahr nach PISA: Deutsche Schüler international unter ferne liefen! Das Echo der Medien hallt nach.

2002: Der Euro wurde eingeführt, die Konjunktur lahmte. In einer Erfurter Schule lief ein Schüler Amok. Für die Bundestagswahlen wurden die Elbe und der drohende Krieg im Irak entscheidend.

Wissenschaft reagiert zögernd auf Aktualität; ihre Strategien sind längerfristig. Religionspädagogik ist aber auf Handlungsfelder bezogen. »Religion« wird gelernt: in Elternhaus, Schule, Hochschule und Kirche, in Lebensvollzügen, im Werbefernsehen, an Popsongs, beim Einkauf auf Vertrauen hin und an persönlichen Ritualen, auch beim Nachdenken. Das Klima der Lernorte bestimmt mit, was an Religion sichtbar wird und wie sich Religion lehrt.

Religionspädagogik ist mehr als ihre Literatur. Aber diese gibt Anhalt, Beispiel und Schulung zur Erfassung der Praxis und Perspektiven für sie. Gedrucktes realisiert Religionspädagogik je auf eigene Weise und baut sie in Zitat, Verweis, und Anspielung kommunikativ auf – sie aufnehmend und weiterführend.

Die Form von »Aktualität« ist »Thema«. Veränderungen werden als Problemstellungen artikuliert und brauchen Orientierung. Bevor ein Thema Thema wird, ist es geahnt; plötzlich ist es da und fokussiert Interessen. Viele Themen bleiben Versuchsbällons. Sobald sich ein Thema abzeichnet, haben es viele schon immer gewusst, sie »besetzen« es und setzen es durch. Sammelbände erscheinen: *tout le monde* ist dabei!

Mein Bericht breitet die Literatur 2002 wie einen Teppich aus. Er vermeidet eilige Systematisierung: *Stromateis* sozusagen. Mein Blick ist theologisch, evangelisch. Manches fehlt. Außer Betracht bleibt die Unterrichtsliteratur. Auch Zeitschriften sind ausgewählt; ohne Periodika für bestimmte Schulstufen.

2 Erster Durchgang: Zeitschriften

das baugerüst. Zeitschrift für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der evang. Jugendarbeit, 54. Jg., Nürnberg, H. 1–4 – *Glauben und Lernen.* Zeitschrift für theologische Urteilsbildung (GILern)¹, 17. Jg., Göttingen, H. 1–2 – *Katechetische Blätter*, Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit (KatBl) 127. Jg., München, H. 1–6 – *Loccumer Pelikan.* Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, (LoPe) o.Jg. (11), Loccum, H. 1–4 – *Religionspädagogische Beiträge.* Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (RPädB) o.O. H. 48. 49 – *Religionsunterricht an höheren Schulen.* Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen an Gymnasien e.V. (rhs) 45. Jg., Düsseldorf, H. 1–6 – *ru.* Ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht, Jg. 32, Stuttgart/München, H. 1–4 – *Theo-Web-Wissenschaft.* Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik, www.theo-web.de, 1. Jg. H. 1–2 – *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie.* Der Evangelische Erzieher (ZPT) Jg. 54, Frankfurt a.M., H. 1–4 – *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* (RLK), Jg. 30, Zürich/Köln, H. 1–4.

1. Die jüngste Zeitschrift ist www.theo-web.de. Ein Kreis von DozentInnen dokumentiert seine Tagungen zur »Theorie der Religionspädagogik« frisch experimentierend. »Religiosität als religionspädagogischer Schlüsselbegriff«. Strukturiert »Religiosität« Religion, Erfahrung und Bildung neu?

H.-F. Angel fragt, welchen Vorteil der Hominide vor anderen Primaten hatte, als er sich auf »Gott« einließ. »Religiosität« ermöglicht als »biologische Grundausstattung« eine »nicht mehr überbietbare Welt- und Selbstdeutung sowie Selbsthingabe«.

RPädB verdanken sich Katholischen Katechetik-DozentInnen. Nr. 48 steuern Autoren bei, womit sie sich gerade beschäftigen: Dekonstruktivismus, Interreligiöses Lernen, Kinderarmut. Der Charme der *vorthematischen* Zeitschrift!

Nr. 49 gibt dem Thema kaum die Hälfte des Umfangs: »Bibeldidaktik« will nicht recht zünden: »Die Passionsgeschichte nach Markus ...« (*J. Theis*) oder »Das Fremde unmittelbar oder das Unmittelbare fremd machen?« (*Th. Meurer*). »Unmittelbarkeit« als Kategorie?

rhs, für katholische ReligionslehrerInnen an Gymnasien, stellt einen »performativen Religionsunterricht« vor, der sich auf Prozesse einlässt, die Religion zu Gestalt bringen und sie im Aufbau ihrer Formen lehren (H. 1).

Zwei Beiträge: »Mehr als Reden über Religion« (*H. Schmid*) und »... Sprache (sc. eines Psalms an einer Performance) lernen« (*I. Schoberth*). *R. Englert* bringt den Ansatz u.a. mit *H.-G. Heimbrock* und mir zusammen (34). Ich fühle mich geehrt.

2. *GILern* und *RLK*: zwei entgegengesetzte Positionen? *GILern* macht es Didaktikern schwer. Zu »Trinität« (H. 1) führen Systematik, Exegese

1 Sigla nach Lexikon der Religionspädagogik, 2289 ff.

usw. das Wort, am Schluss die Didaktik – zur »Anwendung? G. Büttner elementarisiert: Der mittelalterliche »Gnadenstuhl« mache Trinität anschaulich, er zeige Gott mit Gesicht. Aber ist das elementar? H. Rupp setzt sich mit einer augustinischen Narratio der biblischen Gesamtgeschichte über alle Vorgaben hinweg.

Die Themen von *RLK*: »Feste-Feier-Rhythmen« (H. 1. 3), »Auge um Auge ...« (H. 2), »Geld und Geiz« (H. 4). Das Schema der Bearbeitung liegt fest: Zum Thema – Natur – Mensch – Mitwelt – Bibel (– Interreligiöser Dialog). »Orthodox« (sozusagen) ist die Pädagogik: Unterricht als Abfolge von didaktischen Impulsen zu vorgezeichneten Unterrichtsschritten.

3. Die Zeitschriften der kirchlichen Institute führen das Fachgespräch mit der Religionslehrerschaft. *LoPe* (Auflage 12 000) informiert und diskutiert. Die Rubrik »Grundsätzlich« eröffnet die Hefte. Eine angehende Lehrerin, M. Lux (muss es heißen), entwickelt am Ende des Studiums ihre Konzeption von Religionsunterricht (H. 1).

Zur Gewaltfrage zieht B. Dressler (H. 2) die theologische Linie: Das Evangelium ist kein Verhaltensprogramm; in ihm begegnen wir »Verheißungen«, die sich an der Wirklichkeit »reiben«. Da wir »Sünder und Gerechtfertigte zugleich« sind, ist »das Nachdenken ... über Verhaltensanforderungen« zwingend. – An PISA (H. 3) zeichne sich ein »protestantischer Bildungsbegriff« ab, reformatorische Theologie, fokussiert auf »Bildung« von Kritikfähigkeit, Selbstbeschränkung und Freiheit (*K. Gäfgen-Track*).

»das baugerüst« begleitet ev Jugendarbeit. Angesprochen sind intellektuell wendige Leser mit Sinn für Lebenswelt, mit Deutungskompetenz und Biss: »Werbung ... entfaltet die Spiritualität des Konsums« (12). Die Themen: »Mobilität« (H. 1), »Perfektes Leben – perfektes Sterben« (H. 2), »Konsum und Gerechtigkeit« (H. 4). Schulischer Religionspädagogik ist Jugendarbeit fern. Aber diese fragt: »Schule wohin?« (H. 3).

PISA ist Thema, »Schulentwicklung« die Konkretion. Schule ist Ort des Lebens und damit auch der ev. Schülerarbeit. Schulseelsorge im Schülercafé, Unterricht und schulbezogene Jugendarbeit bilden *einen* Arbeitsbereich. Die Ev. Gesamtschule Gelsenkirchen, die Laborschule Bielefeld und die Bischöfliche Montessori-Gesamtschule Krefeld dienen zur Orientierung, also »Reformpädagogik«. Sie antwortet auf gemachte öffentliche Meinung zu PISA: »Pisa-Perspektiven jenseits der kognitiven Bildungsdefizite« (*H. Keupp*).

4. *ru* führt problemorientiertes Erbe fort: »Pausenbrot und Mahlfeier« gibt symboldidaktischen Erwägungen Raum; Abendmahl ist unter bildender Kunst verortet (H. 1).

Produktiv wahrnehmend schalten sich Schüler in Prozesse ein, die traditionelle Religion »vor Ort« in Ausdrucksformen »gelebter Religion« verwandeln (H. 2 *H.-G. Heimbrock*). Religion ist kulturell erfasst; der Wahrnehmende ist gefragt, als was ihm Welt« erscheint (48).

5. ZPT ist auf evangelischer, *KatBl* auf katholischer Seite führend. ZPT: »Bildung und Diakonie« (H. 1). Nach Wichern, Rettungsanstalten und so, nach Beiträgen aus diakonischer Arbeit die entscheidende These: »Diakonisches Lernen verändert die Schule« (U. Mletzko). So hätte das Heft anfangen können!

H. 2 umkreist »Pluralität«: »Konsequent irreführend« (E. Liebau) zum Programm eines Religionsunterrichts »in der konsequent pluralistischen Schule« (M. Mühling-Schlapkohl). Unter dem Thema »Engel« (H. 3) R. Lux zur hermeneutischen Kehre, in der der Text am Exegeten zu arbeiten beginnt: dazu »bedarf es mitunter ... eines hilfreichen Engleins, das unserem ... Verstehen auf die Beine hilft«.

»Im Brennpunkt« D. Zilleßen zum 11. Sept.: Religiöse Auseinandersetzung stellt sich »einem Unbeherrschbaren«. Die symbolische Ordnung hat eine »Wunde«, den Tod. »Er zersetzt jede Bedeutung, die die Lebenden ihm zuweisen.« Statt Instrumentalisierung ist »Totenwache« in Sprachlosigkeit geboten (232). Religionsfreiheit ist Fremdenrecht für den fremden Gott. In jedem Gottesbild verhindert »eine kleine Ironie«, »sich an die eigenen Bilder des Höchsten zu verlieren« (234).

KatBl denken (H. 1) am Turmbau zu Babel über PISA nach: W. Albrecht will religiöse Kompetenz durch problemlösendes »Anwenden« von Religion entwickeln und baut vielleicht seinerseits an einem babylonischen Turm (H. 4). »Gedichte« sind thematisch (H. 2), »Glück«, »Tod« (H. 3). Ein Highlight ist »Gehirn und Geist« (H. 5):

K. Vogeley gliedert Selbstbewusstsein (als Selbstkonstrukt) in Teilfunktionen auf, die durch Erfahrungen gewonnen sind: Meinigkeit und Urheberschaft, Perspektivität und »transpersonale Einheit«. Letztere macht Meinungen durch »präexistente autobiografische Inhalte« zu einem »kohärenten Ganzen«; die Person kann sich so als die Zeit ihrer Lebensgeschichte überdauernd empfinden (330). »Ein wesentliches Element der neuralen Korrelate menschlichen Selbstbewusstseins« ist »die Zentrierung um die eigene Körperachse«, ein »Basis-Mechanismus, mit dem das Gehirn Zustände erzeugt, die uns auf der Erlebnisebene als seelische Zustände erscheinen« (332).

KatBl pflegen Nebenthemen und Diskussion. G. Büttner thematisiert »Kindertheologie« (286ff), B. Grom beklagt »das Pathos der Subjektorientierung«. Auch die Elementarisierung setze sich über die Psychologie religiösen Lernens hinweg (293ff).

3 Sieben Markierungen

Becker, G. u.a. (Hg.), Körper (Schüler 2002), Seelze – Josuttis, M., Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden, Gütersloh – Morgenroth, M., Weihnachts-Christentum. Moderner Religiosität auf der Spur, Gütersloh – Nash, Robert J., Spirituality, Ethics, Religion, and Teaching. A Professor's Journey (Studies in Education & Spirituality 5), New York etc. 2002 – Reinitzer, H., Erschaffung, Fall und Wiederbringung des Lichts. Zum Bildprogramm des St.-Petri-Altars in der Hamburger Kunsthalle, Göttingen – Taylor, Ch., Die Formen des Religiösen in der Gegenwart (suhkamp taschenbuch wissenschaft 1568) Frankfurt a.M. – Thilo, H.J., Die andere Wahrheit: von der Macht des geistlichen Dialoges (Forum Theologie und Psychologie 6), Münster/Hamburg/London.

Die Titel stehen für Bezugswissenschaften der Religionspädagogik.

1. *Gerold Becker* u.a. werfen 42 Schlaglichter auf die Körperauffassung Jugendlicher, mit hervorragender Fotografie.

Die Rubriken sind »Körper-Betrachtungen«; »Kinderkörper-Jugendkörper«; »Erfahrungskörper« und »Verschulte Körper«. Einzelne Titel: »Symbolträchtige Automatismen. Das praktische Wissen des Leibes« (*K. Meyer-Drawe*); »Verhüllen und Entblößen. Nacktsein zwischen Scham und Schau« (*O. König*); »Vom Drahtgestell zum Kultobjekt. Imagegewinn für Zahnsperre und Brille« (*I. Kruse*); »Chillen, Abhängen. Nichts-Tun als Tätigkeit«.

2. Transzendenz erscheint bei *Nash* unter zwei Perspektiven: in Religion öffentlich, institutionell, nach außen gewandt; in Spiritualität innerlich, persönlich: »Religion is what we do with others, spirituality is what we do within our selves«. »Religion is head, spirituality is heart« (166), beides gehört zusammen. Die Unterscheidung wird pädagogisch, ja akademisch in einer »spirituality of teaching« relevant. Viele Studenten haben Religion von sich abgespalten und damit auch ihre Spiritualität vertan.

Nash bietet Hochschulkurse für die gemeinsame Reise nach innen an, um auf das »Wunder des Existierens« eine je persönliche Antwort zu finden. Er entwickelt einen offenen »religio-spiritual talk« (169), nicht um zu einer bestimmten Religion zu führen, sondern um den Dualismus von Religion und Spiritualität aufzulösen und verschüttete Möglichkeiten freizulegen. Hauptsächliches Mittel ist die individuelle autobiografische Erzählung; *Nash* selbst legt seine religiöse Biografie dar. Der Individualität, ja Intimität der Spiritualität entsprechen seine »Letters of the Spirit« (179), Briefe, die er jedem einzelnen Kursteilnehmer in Abständen persönlich schreibt, ein Verfahren, das sich auch für jedes religionspädagogische Seminar empfiehlt.

3. »Weihnachts-Christentum« ist christliche Religion soziologisch. Das Christliche gerinnt *Morgenroth* zu »Strukturen«. Christliche Religion ist durch den »Abschied vom Kreuz« (130ff) tiefgreifend verändert; nach Karfreitag/Ostern ist Weihnachten sinngebend geworden. »Wer nach dem Tod fragt«, wird »vor allem ans Leben verwiesen«, in das der Gott in der heiligen Geburt jahreszyklisch eintritt (vgl. 141f).

4. *Reinitzer* steht für Kunstgeschichte; er lässt den gestalteten Raum vor einem Altar wahrzunehmen, vor dem sich Religion abspielt. Meister Bertram hat das Ruhen des Schöpfers am siebten Tag mit einer Rast der heiligen Familie auf der Flucht nach Ägypten parallelisiert (31).

5. *Taylor* rekonstruiert »religiöse Erfahrung« bei W. James, der Religion als individuelle Innerlichkeit im »Stromkreis« von Gefühl und Verhalten verortet (14) und wie Harnack (23) das gegenläufige (sakramentale 28) Modell von Religion ausblendet hat, »das Phänomen eines kollektiven religiösen Lebens, das ... in gewisser Hinsicht die religiöse Beziehung ausmacht oder ist«. Mit ihm sind Theologie (als Artikulation des Inhalts vgl. 29) und Spiritualität (vgl. 98ff) neu gefragt. Die These: Religion geht nicht in religiöser Erfahrung auf.

6. *Josuttis* lehrt Spiritualität an der »Handlungslogik spiritueller Methoden«, die Bestandteil religiöser Praxis sind. Sie beruhen auf göttlichem Einfluss und zielen auf Beeinflussung durch Gott (15). Im sufistischen Dhikr gibt sich der Mensch konzentriert dem Zusammenspiel von heiligen Formeln, äußerem wie innerem Klang, in leiblicher Bewegung hin. Die Anweisung (nach Özelsel): »Erst tust du so, als machtest du Dhikr, dann machst du Dhikr, schließlich macht der Dhikr dich« (14).

Die »Leibesübungen der Spiritualität« sind nicht Ausdruck von Frömmigkeit, sondern Weg zu ihr. Sie werden theologisch reflektiert, um sie vor »gesetzlicher Verfälschung, emotionaler Aufladung und profaner Entleerung zu bewahren« (18). Theologische Methoden ebnet religiöse Praxis nicht ein, sondern entsprechen ihr.

Prüfstein ist die Unterscheidung Luthers von Gesetz und Evangelium: Der Durchgang durch den Zorn Gottes zum Trost des Gewissens und unter der »Einwirkung Gottes« weiter zu den Werken der Tötung des alten Menschen und der Liebe (und zur Handhabung des Gesetzes gegenüber den Rohen) stellt sich als »methodisches Modell« (34) dar, das »den Weg der Christuskonformität« durch Tod zur Auferstehung führt (36). Unter der Souveränität Gottes kann »der Mensch ... nie von sich aus anfangen ... und muss immer neu anfangen« (37). –

7. *H.-J. Thilo* stimmt mit »Wahrheit« einen besonderen Ton an; Weisheit des Alters klingt mit. »Die andere Wahrheit«, die der Religion, liegt in der Begegnung der Betenden aus allen Religionen, die in ihren Tageszeitengebeten und Heiligen Prozessionen in Entsprechung zum kosmischen Rhythmus in Verschiedenheit miteinander unterwegs sind: Ökumene.

4 Zweiter Durchgang: Handbücher, Jahrbücher.

Andersohn, S., Religionspädagogische Forschung als Beitrag zur religiösen Erziehung und Begleitung von Menschen mit geistiger Behinderung (Beiträge zur Erziehungswissenschaft und biblischen Bildung 6), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern etc. (außerhalb der Gattung) – *Bitter, G. / Englert, R. / Miller, G. / Nipkow, K.E.* (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (NHRPG), München. – *Bizer, Chr. / Degen, R. / Englert, R.* u.a. (Hg.), Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 18, Neukirchen-Vluyn – *Bolle, R. / Knauth, T. / Weiße, W.* (Hg.), Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20. Jh. Ein Quellen- und Arbeitsbuch (Jugend – Religion – Unterricht, Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik 8), Münster u.a. – *Bucher, A.A. / Büttner, G. / Freudenberger-Lötz, P. / Schreiner, M.* (Hg.), »Mittendrinn ist Gott« Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch der Kindertheologie 1, Stuttgart – *Möller, R. / Tschirch, R.* (Hg.), Arbeitsbuch Religionspädagogik für Erzieherinnen, Stuttgart – *Pithan, A. / Adam, G. / Kollmann, R.* (Hg.), Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde, Gütersloh – *Zentrum für Medien Kunst Kultur ...* der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, *Kunstdienst der Evangelischen Kirche Berlin* (Hg.), Kirchenräume – Kunsträume. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Praxisanleitungen für den Umgang mit zeitgenössischer Kunst in Kirchen. Ein Handbuch (Ästhetik – Theologie – Liturgik 17), Münster/Hamburg/London.

Handbücher spiegeln 2002 ein konsolidiertes Fach, das sie enzyklopädisch ausbauen. Sie beziehen sich (bis auf NHRG) auf ausdifferenzierte Teilgebiete.

1. *NHRG* bietet zu *Basics* didaktisch orientierte Artikel, die gegen die Knappheit von Lexikonartikeln Authentizität der Verfasser setzen. *G. Baudler* lässt das Modell der »Korrelation von Glaube und Leben« nochmal durchdenken; *K.E. Nipkow* zeichnet eine Skizze des Tübinger Elementarisierungsprogramms; *R. Englert* lehrt, »Ziele religionspädagogischen Handelns« zu problematisieren.

Zur Bikonfessionalität: Autoren beider Konfessionen auf dem christlichen Familienphoto. Konfessionelle Verschiedenheiten machen die *eine* »Religionspädagogik« stark. Aber nur »Kirche ...« (II.3.9) bearbeiten ein evangelischer *und* ein katholischer Autor. Die Neuheit von NHRG ist insofern ein Anfang.

2. *Bolle* u.a. führen – anachronistisch – nur evangelische Autoren. Die Quellen sind z.T. lieblos geschnitten. In den Einleitungen stören Unschärfen: »Hermeneutik« wird fast mit Historischer Bibelkritik gleichgesetzt (166ff); Ev. Unterweisung ist älter als Bekennende Kirche (vgl. 129), *G. Bohne* ist von ihr abgesetzt; die Fixierung von 1968 auf H. Kittel ist bestimmend. Sichtlich hat kein Historiker mitgearbeitet.

3. *Möller/Tschirch* ist faktisch ein Handbuch der Aus- und Fortbildung für ErzieherInnen: Religion wird in Gesellschaft und Biografie aufgespürt, Christliches an der (z.B. erzählenden) Gestaltung von Bibel tradiert. Kirche auf ihrem Kirchesein konstruktiv zu behaften, ist kein Thema.

4.1 Die Religionspädagogik für Behinderte (*Pithan* u.a.) ist eine Hohe Schule der Organisation und Didaktik. »Theologische Positionen« (98–200) bringen auf den Punkt: Biblische Erinnerungen (*J. Ebach*); Die Vernunft und die Unvernunft des Leidens (*F. Steffensky*); Theodizee und Integration (*R. Kollmann*).

Zum Verlorenen Sohn (*A. Schultheiß* 131): »Es ist der winzige Moment der Einheit, der Augenblick der Begegnung mit sich selbst im anderen Menschen ... Dieser Augenblick – ... vermittelt ... in der Regel durch die Augen – muss ergriffen werden, denn er hält einer Erörterung keine Sekunde stand.«

4.2 *Anderssohn* legt weitgespannte Forschung zur Arbeit mit geistig Behinderten vor, zu ihrer Geschichte, ihren anthropologischen Grundlagen und zu einer empirischen Erhebung. Nur in Elementarität ist Religion Hilfe.

Mit »Gebetskonzepten« ist es nicht getan. Das gesprochene Vaterunser ist »illokutio-närer Sprechakt« (Austin), der Beten vollzieht. Formelhaftes Beten ist nicht defizitär, sondern wesensgemäß. Die leiblich-personale »präsentative« Symbolhandlung führt zum Kern von Religion und Religiosität (469ff).

5. In kirchlichen »Kunst-Instituten« (*Richter/Hoffmann*) schwingt Religionspädagogisches fast immer mit. Durch die Ausschlussformeln

von Chalkedon ist Christus nach *Chr. Radeke* (98–106) »per definitionem kein Gegenstand«. Als sein Leib hat die christliche Gemeinde »keine definierbare Identität«. Ihr Gottesdienst hat »weiche räumliche und zeitliche Begrenzungen« und ermöglicht »verschiedene ... Grade der Teilnahme« (99). Ein Spitzensatz: »Neu ist die christliche Botschaft nicht in dem Maß, in dem sie jeweils neu ausgesagt wird, sondern ... nach dem Maß ihrer Kenntnissnahme. Je länger man sich damit beschäftigt, um so mehr fällt einem dazu ein« (102).

6. Jahrbüchern fehlt die Solennität von Handbüchern. Sie bündeln Diskussionen und eröffnen mittelfristige Perspektiven. Religionsdidaktik (*Bizer* u.a., *JRP* 18) ist so angelegt, dass es als Lehrbuch dienen kann. Überblicke über Allgemeine Didaktik (*H. Gudjons*) und neuere Religionsdidaktik (*N. Mette / F. Schweitzer*) eröffnen; nach Durchgang durch didaktische Brennpunkte fasst *R. Englert* gegenwärtige Tendenzen zusammen. Sperrig sind eine Arbeit zur Bibel, eine zur Freiheit religiöser Didaktik.

Kindertheologie ist von Kindern hervorgebrachte Theologie (7). Der Eröffnungsartikel (*Bucher*) differenziert zu Recht Theologie und akademische Theologie.

Aber nicht »jede gläubige religiöse Rede« ist (so Wiedenhofer) »theologische Rede«. Die mit zitierte Einschränkung macht stutzig: »sofern der glaubende Mensch ein denkender Mensch ist«. Die antike Bedeutung von *theologia* (= Anrede des Namens »Gott«) macht dagegen »Kindertheologie« in elementarer Beweglichkeit als Lobpreis sichtbar, der denkendes Erwägen einbezieht und – evangelisch – Schriftauslegung ist.

5 Dritter Durchgang: Festschriften und Zeitgeschichtliches

Berzel, S., Pädagogik und Theologie. Perspektiven nach den Ansätzen Paulo Freires (Pädagogische Reihe 7), Oldenburg – *Boschki, R. / Scheidler, M.*, Wahrheit ist biographisch. Mit Gabriele Miller im Gespräch, Ostfildern. – *Gräß, W. / Weyel, B.* (Hg.), Praktische Theologie und protestantische Kultur. Peter C. Bloth zum 70. Geburtstag (Praktische Theologie und Kultur 9), Gütersloh – *Marsal, Eva* (Hg.), Ethik- und Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule. Festschrift für Claus Günzler (Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie, Bd.1), Frankfurt a.M. / Berlin / Brüssel u.a. – *Mittelbach, M.*, Religion verstehen. Der theologische und religionspädagogische Weg von Hubertus Halbfas, Zürich – *Rupp, H. / Scheilke, Chr. Th. / Schmidt, H.* (Hg.), Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus. Eckhart Marggraf zum 60. Geburtstag, Stuttgart – *Seiverth, A. / Deutsche Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (Hg.), Revisionen ev. Erwachsenenbildung. Am Menschen orientiert, Bielefeld – *Simon, Werner* (Hg.), meditatio. Beiträge zur Theologie und Religionspädagogik der Spiritualität. Günther Stachel zum 80. Geburtstag (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 4), Münster/Hamburg/London – *Thierfelder, C. / Eibach, D.H.* (Hg.), Resonanzen. Schwingungsräume Praktischer Theologie, Gerhard Marcel Martin zum 60. Geburtstag, Stuttgart.

Festschriften führen die Arbeit der Geehrten selbständig weiter. Sie sind in seriöser Heiterkeit Wissenschaftsgeschichte wider Willen.

1. »Resonanzen« feiern G.M. Martin. Chr. Riemer hat vom Geehrten und sich paarweise 12 Fotos zusammengestellt. Angesteckt von ihrem Lachen bilden die Betrachtenden mit den beiden *einen* Resonanzraum (212f).
2. »Protestantismus« klingt in Baden pragmatisch. Die Stärke des Bandes liegt im regionalen Bezug. Die BeiträgerInnen müssen Münchmeier oder Dressler heißen, wenn sie nicht aus Karlsruhe, Heidelberg oder Tübingen kommen. »Unser Bildungssystem ist ... nicht zukunftsfähig« ruft ein »Heidelberger Memorandum« an einen Runden Tisch. Ein feines Geleitwort (M. Trenskey) feiert E. Marggraf.
3. P.C. Bloth lässt sich unter dem Thema »Protestantische Kultur« ehren. Sie ist als Ausdruck des autonomen Subjekts vorfindlich, wird aber auch erst durch »Kulturhermeneutik« sichtbar. So steht Kulturprotestantismus unter mancherlei »... würde« (Gräb, 47f). Der Begriff kommt im Festvortrag von H. Böhme (Religion und Moderne, 17ff) nicht vor: Die religiösen Kräfte der Moderne, die durch die Systemebenen »flottieren, switchen und shiften, zucken und wuchern«, entziehen sich den Diskursordnungen. Es ist nicht ausgemacht, ob sich in ihnen die Moderne noch kontrapunktisch fortsetzt oder umgekehrt die Kultformen sich der Moderne bedienen, um sich durchzusetzen (22).

M. Kumlehn (423ff) und M. Lobe (438ff) beziehen sich auf kirchliche Jugendarbeit (Van der Ven, 408ff). Kumlehn zielt auf Kritikfähigkeit an der »Sakralisierung vorletzter Dinge« und setzt auf religiöses Gestalten. Für Lobe sind die »kognitiv-diskursive Selbstexplikation« der Kirche und die sinnlich-ästhetische Ausdruckskultur der Jugend unvermittelbar. Kirchlicher Unterricht ist jetzt »Beziehungsarbeit«.

4. Für G. Stachel (Simon) erinnert sich K. Wegenast an fromme Gebetsgemeinschaft in seiner Jugend. Jetzt ist »Spiritualität und religiöse Orientierung in der Schule zu berücksichtigen« (303). – Die Spiritualität, die Hj. Becker im liturgischen Gebrauch biblischer Texte entwickelt, interessiert Gestaltpädagogen (131ff).

F.G. Friemel über den Teufel, das Böse: Es ist als Wahn oder Gewalt nicht erklärt. Der »Kampf gegen die Welt des Bösen« ist von Jesus, die »Absage an den Teufel« von der Taufe nicht ablösbar. Vorstellbar ist die Wirklichkeit des Bösen »als ein Wesen dazwischen, ... in den Beziehungen, atmosphärisch« (240). Der Teufel ist antlitzlos, »Un-Person ... im Zerfall« und umso gefährlicher. Ihm ist zu widerstehen, »gelassen«, denn er ist schon besiegt (Lk 10,18).

5. MitarbeiterInnen der Ev. Erwachsenenbildung stellen ihre Arbeit lebensnah dar. Der Titel »Am Menschen orientiert« ist Selbstzitat von Seiverth: »am Subjekt, am Menschen orientiert ...« (137). Das Programm reduziert den Menschen unter dem Aspekt Bildung auf das sich selbst reflektierende Subjekt. Die Vorgaben der christlichen Religion, die der Reflexion Inhalt geben und Bildung zur evangelischen machen, finden auf theoretischer Seite keine Sprache.

6. »Hodegetische Forschung« (*Marsal*) ehrt C. Günzler. »Ethik« und »Theologie« sind gleichberechtigt aufeinander bezogen. Nipkow (29ff) beschreibt dieses Verhältnis im Blick auf die propagierte »Fächergruppe«; H.-J. Werner (21ff) zeigt an Platon, wie »Wissen« (Logos) und »Meinen« (göttliche Schickung) einander bedingen. Das Fach Religion hält die »Frage nach Gott präsent« (28).

7. Boschki/Scheidler erwähnen von G. Miller einen runden Geburtstag; und bieten eine Bibliographie: eine Festschrift. Miller antwortet vor laufendem Tonband auf Fragen zu ihrer Biografie. »Martin Buber lernt zwei Mädchen kennen«, eines ist die Studentin Miller (80f). Zuweilen ist die Atmosphäre wichtiger als das Gesagte.

8. Zur Zeitgeschichte: Mittelbach hat den Weg von H. Halbfas, auch die Frühzeit 1960–68, nachgezeichnet. Die Symboldidaktik als konsequente Erweiterung der Hermeneutik des Verstehens? Eine bruchloser Übergang von der Hermeneutik zum archetypischen Symbol ist schwer vorstellbar. – Berzel erinnert an Freire. Wegen des Mangels an Systematik sei Freire »vielleicht« Vorläufer eines Größeren (54). Gegenthese: Erst Eklektizismus macht Pädagogen stark.

6 Vierter Durchgang: Sammelbände

Ebach, J. / Gutmann, H.-M. / Frettlöh, M.L. / Weinrich, M., Gretchenfrage. Von Gott reden – aber wie? II (Jabboq 3), Gütersloh – Gottwald, E. / Rickers, F. (Hg.), www.geld-himmeloderhölle.de. Die Macht des Geldes und die Religionen. Anstöße zum interreligiösen Lernprozess im Zuge der Globalisierung, Neukirchen-Vluyn – Hauschildt, E. / Schwab, U. (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert, Stuttgart. – Mendl, H. (Hg), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth – Michalke-Leicht, W. / Stäbler, W. u.a. (Hg.), Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001), (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 19), Münster/Hamburg/London – Scheidler, M. / Hilberath, B.J. / Wildt, J. (Hg.), Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (Quaestiones Disputatae 197), Freiburg/Basel/Wien – Szagun, A.-K. (Hg.), Jugendkultur – Medienkultur. Exemplarische Begegnungsfelder von Christentum und Kultur (Rostocker Theologische Studien 8), Münster/Hamburg/London – Wermke, M. (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen – Wunderlich, R. / Feininger, B. (Hg.), Übergänge in das Studium der Theologie/Religionspädagogik (Übergänge, Bd. 2), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern u.a. – Zilleßen, D. (Hg.), Markt. Religion und Moral des Marktes (Profane Religionspädagogik 3), Münster/Hamburg/London.

Sammelbände greifen flexibel neue Themen auf. Herausgeber führen ad hoc Autoren zusammen. Weitere Sammelbände unter den Rubriken.

1.1 Hochschuldidaktik: Berichte zu Seminaren (Scheidler u.a., 164ff.177ff) machen die Lehre diskutierbar. Scheidler unterscheidet eine »primär auf die kognitive Lerndimension ausgerichtete« »Theologiedidaktik« von einer »Glaubensdidaktik«, die (nach G. Bitter) »Lehr- und

Lernmöglichkeiten des Glaubens« bearbeitet (193f). Wird so die akademische Theologie vor didaktischem Denken geschützt?

1.2 *Wunderlich/Feininger* siedeln Religionspädagogik »im Vorhof des Glaubens« an (203ff). Spiritualität von ReligionslehrerInnen (*K. Boehme* 305ff) kommt immerhin vor.

1.3 Im Lehramtsstudium in Passau stellen Fakultätstheologen ihre Disziplinen vor (*Mendl*, 86ff) und führen in »elementare Theologie« ein (142ff), nachdem sie die Aussagen des Apostolikums auf ihre Fächer verteilt haben. Wird so das Studium mit Biographie, Lebenswelt und Beruf verknüpft? Rückblicke von JunglehrerInnen auf ihr Studium (166ff) eröffnen Abstand.

1.4 *Zilleßen* dokumentiert die Lehre in seiner Sozietät. »Markt« ist nicht nach »sogenannte(r) Wissenschaftslogik« abzubilden, sondern auf offenes Suchen, auf Positionen aus, die wiederum auf Revision gestellt sind. Logik wäre »die Konstruktion einer Ordnung«, die Widersprüchlichkeiten voreilig reguliert. Über die Ökonomie hinaus wird »Markt« Symbol, geradezu »eine Struktur menschlicher Kommunikation«, eben Religionspädagogik!

1.5 *Gottwald/Rickers* entsprechen der Logik: Vertreter von Christentum, Islam, Bahá'i und Buddhismus referieren die Stellung ihrer Religion zur Geldwirtschaft. Religiöse Züge des Geldes sind deutlich – ob die Religiosität der Religionen im Raster von »Lehre«, Tugendbeispiel und ethisch-existentieller Einsicht sichtbar wird, sei nur gefragt. Sozialkritischer Impetus ersetzt die Zwei-Reiche-Lehre.

1.6 Auch der Briefwechsel Weinrich – Gutmann über das Heilige und die Religion ist hochschuldidaktisch (*Ebach*, 91ff): Zwei Professoren versuchen, sich aneinander Klarheit zu verschaffen. Sie schielen auf die Leser. Für den Systematiker bringt der Begriff Klarheit. Unklares ist außerhalb angesiedelt. Der Praktiker sagt, was er meint: »Religion« ist »verpflichtende Beziehung« und »beständige Übung« (97).

2. Praktische Theologie (*Hauschildt/Schwab*) wird Religionspädagogik, wenn *H. Schroeter-Witke* mit ihr »als Performance« (143) spielt. Praktische Theologie ist »Kunst« – Religionspädagogik dann die Kunst von Lehrern, sich von denen verändern zu lassen, denen sie »Gottes Mission« bringen?

Zu Christentum und Kultur (*Szagan*) referieren auch Kollegen aus Osteuropa: »Ausdruck wahrer Kultur ist, was dem Logos entspricht, was die Christus-Prinzipien (Güte, Humanität, Gerechtigkeit und Wahrheit, Friede und Barmherzigkeit) zur Grundlage hat.« So *I. Kiss*, Präexistenter Logos – Christus und Kultur (284).

Mit einen zweipoligen Religionsbegriff arbeitet *Heimbrock*: Religion meint a) »Symbolsysteme mit Wahrheitsanspruch über Letztgültiges«, die sich material und nach Funktionen bestimmen, im Feiern vergegenwärtigen und in Lernprozessen reproduzieren lassen und b) »produktive Suchbewegung und Ausdrucksverhalten«. Unter diesen Polen bleibt Religion lebendig (59ff).

4.1 Religionsunterricht wird durch *Wermke* für eine breitere Öffentlichkeit als Schulfach facettenreich anschaulich. *Ich* bin überzeugt. Die Öffentlichkeit, die sich (wie der Religionsunterricht) vom gedruckten Wort abwendet, muss nur noch lesen.

4.2 Die *Evaluation* zum Religionsunterricht im gymnasialen Bildungsplan für Baden-Württemberg (1994) sollte die Fortschreibung des Lehrplans empirisch vorbereiten. Nun werden die neuen Pläne an »Standards« orientiert (9): Der Wert der Studie ist relativiert. Merkwürdig, wie leicht sich Kirchenoberen mit der Kirchenferne der (sich als religiös einschätzenden) SchülerInnen abfinden (175f).

7 Fünfter Durchgang: Die Programmbegriffe Religion, Pluralität Protestantismus, Bildung.

W. Gräb, Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh – *W. Gräb* / *D. Korsch* / *G. Raabe* (Hg.), Pfarrer fragen nach Religion. Religionstheorie für die kirchliche Praxis, Hannover – *Grözinger, A.* / *Pfleiderer, G.*, »Gelebte Religion« als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie (Christentum und Kultur 1), Zürich – *Kunstmann, J.*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2) Gütersloh / Freiburg i.Br. – *Meyer, G.*, Bilder, Bildung und christlicher Glaube. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer religionspädagogisch verantworteten Bildtheorie (Profane Religionspädagogik 6), Münster/Hamburg/London – *Schweitzer, F.* (Hg), Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 20), Gütersloh – *Schweitzer, F.* / *Englert, R.* / *Schwab, U.* / *Ziebertz, H.-G.*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 1), Gütersloh / Freiburg i.Br. – *Schweitzer, F.* / *Biesinger, A.* mit *Boschki, R.* / *Schlenker, C.* / *Edelbrock, A.* / *Kliss, O.* / *Scheidler, M.*, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionellen-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg i.Br. / Gütersloh.

1. Religion und Subjekt. In praktisch-theologischer Orientierung interessiert Unterricht weniger als gesellschaftlich »moderne« Religionspraxis.

1.1 *Korsch* (Gräb/Korsch/Raabe, 169ff.) sieht in Religion Deutungssysteme der Gesellschaft, an denen kirchliches Handeln plausibel sein muss. Er weist den Pfarrern die Interpretationsleistung zu, die die Religionslehrerschaft seit Jahrzehnten vollbringt. Elementare Grundbestimmungen der Dogmatik und kirchliches Handeln werden in Vermittlungsstrukturen einzeichnet, damit Kirche zu sich selber findet.

Religionstheoretisch wird im Beten des Vaterunsers der christliche Gott so »gesetzt«, dass er sich den Betenden zu erfahren gibt, ohne dass zuvor ausgemacht wäre, wer er ist. Anredend wird der christliche Gott »zugleich als An sich gesetzt und als Für uns erfahren« (185).

1.2 Was *Gräb* als »Religion in der Mediengesellschaft« erhebt, wird ihm für das Christentum zur inhaltsbestimmenden Bedingung. Das »moderne

Bewusstsein« setzt sich autoreflexiv am geschichtlichen Ort selbst als autonomes Subjekt und nimmt mit dieser Setzung einen Grund des Daseins für die Steigerung seines Lebens in Anspruch. In diesem Bewusstsein sich deutlich ausdrücken ist religiös. Konträr sind Formeln, Autoritäten. Das freie Subjekt bezieht sich u.a. auch auf (diskursive) Symbole christlicher Tradition, an denen es sich in je eigenem Spiel entwirft. Die Bibel ist Chatroom christlicher Kommunikation. Nach der Transformation des Christentums in den Liberalismus etwa Harnacks ist »Rechtfertigung« (sichtlich ohne Christus) jetzt Erlaubnis Gottes, sich frei zu deuten.

1.3 »*Gelebte Religion*« meint eine »Suchhaltung« (Grözinger, 7). »Leben« ist (Korsch, 191ff) nicht nur »Auslegungshorizont«, sondern mit dem »emphatischen« Bezug auf »Leben« tritt auch selber Religion, »Religion des Lebens« in Erscheinung. Gräb und Heimbrock behandeln Wahrnehmen, Gräb mit Deuten, Heimbrock geht von der »Leibgebundenheit« aus (73ff): »Wahrnehmen ... heißt: glauben an eine Welt. Diese Offenheit zur Welt ist es, die die Wahrheit der Wahrnehmung, die Verwirklichung einer *Wahr-Nehmung* erst möglich macht ...« (Merleau-Ponti).

2. Bildung, Protestantismus, Pluralismus sind *Begriffe der theoretischen Weiterentwicklung des Faches selbst*.

2.1 Wenn evangelisch-christliche Religion unter dem Begriff reflexiver Bildung »Protestantismus« ist, was ist dann reflektiertes katholisches Christentum? Die Diskussionsbeiträge der evangelischen »Wissenschaftlichen Gesellschaft ...« stehen unter *Bildungsauftrag des Protestantismus*.

R. Schieder, Die Zivilisierung der Religion durch Bildung als Programm und Problem des Protestantismus (36–53) meint Zivilisierung im Sinn protestantischer Weltfrömmigkeit, aber auch als Zähmung. »Die zivilreligiöse Funktion des Religionsunterrichts besteht auch darin, dass er in dieser Funktion nicht aufgeht« (53). Nach Kierkegaards »Einübung im Christentum« sollen Schüler und Lehrer das »ideale Bild« eines Christen nicht internalisieren, sondern sich je dazu verhalten.

2.2 *Pluralismus* wird christlich erst einmal am Miteinander der Konfessionen gelernt. Das Tübinger Grundschulprojekt zur konfessionellen Zusammenarbeit (Schweitzer/Biesinger) ist paradigmatisch. Die Projektierenden lassen sich von Schüleräußerungen leiten, nutzen konfessionelle Differenzen als Gesprächsanlässe und durchleuchten Vorurteile.² Ist unser Wellensittich mit uns evangelisch oder nicht? An der didaktischen Frage wird noch 2003 Oikos sichtbar.

2 Auf F. Schweitzer, Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, das Ergebnis des zweiten Tübinger Projektes, das von Nipkow initiiert wurde, sei hier hingewiesen; es liegt außerhalb der Berichtszeit.

2.3 *Pluralitätsfähige Religionspädagogik* (Schweitzer/ Englert u.a.) heißt nicht, dass Religionspädagogik nur dieses sei. Aber was sie sonst noch ist, wäre ohne diese Fähigkeit nicht kommunikel.

Da Glauben christlich an den Heiligen Geist gebunden ist, an unfassbare bewegte Einheit in der Ewigkeit Gottes, ruht alle gelebte Pluralität in Gott. – Meine theologische Improvisation steuert die Gleichung: *pluralitätsfähig* = *geistbegabt* an. Erschienen dieser Gedanke den Autoren theologisch-eng? Sie wissen, dass ihr Programm *christlich pluralistisch* ist.

Zum Begriff: Pluralität ist Vielfalt im gesellschaftlichen Nebeneinander, Pluralismus das reflektierte Verhältnis dazu. Pluralismus ist Bedingung der Möglichkeit, zu Meinung und Überzeugung zu gelangen, mithin zu Demokratie. Religionspädagogik begleitet von Pluralität zu Pluralismus.

Schweitzer zeigt am Weg Nipkows die Verschiebung von »Säkularität« (1968) zu Pluralität (1998). Unter der »Vielfältiger der Optionen« (77) wird Pluralismus zum pädagogischen »Ziel« (78ff). Wie aber kommt es unter sich aufhebenden Wahlmöglichkeiten zu religiösen »Überzeugungen«? Sind sie überhaupt der springende Punkt? Hier ist Englert (101ff) der sensible Gesprächspartner. Zu ihm hin gesagt: Ohne theologischen Rückgriff auf »Kirche«, in der sich – vor individuellen Erfahrungen, »Überzeugungen« und sie überholend – die Gemeinschaft im Heiligen Geist Gottes präsentisch-eschatologisch realisiert, ist das Problem didaktisch nicht zu lösen. Wenn Kirche nicht theologisch in den Begründungszusammenhang eingeht, fehlt das Gegengewicht zur *Voraussetzung*, dass sich »die Wahrheit einer Religion in ihren positiven Wirkungen bewähren muss« (97).

2.4 Kunstmann sieht in »Qualifikationen« eine Funktionalisierung, die »Bildung« und »Religion« vertut. Klafki hat die »wechselseitige Erschließung« bildungspolitischen Zielen untergeordnet, und Religionspädagogen sind ihm bis hin zu Nipkow gefolgt: So mussten sie »Religion ... genau genommen aus dem Blick verlieren«. An der »hochgradige(n) Affinität« des Religiösen zur Kunst wird dessen »Eigenlogik« sinnfällig (115f).

Das bildungsgeschichtliche Argument an Meister Eckhart, W. v. Humboldt und Nietzsche sensibilisiert. Auch in jüngster Vergangenheit gab es Vor-Arbeiter: Ästhetische Wahrnehmung ist auf Formen bezogen. Auch Religion entbindet Religiosität in der Wahrnehmung ihrer Formen. Darin liegt die Sprengkraft des Ansatzes.

Dem Wahrzunehmenden ist die Kraft zugetraut, sich dem Wahrnehmenden zu produktiver Einbildung mit-zuteilen; der Wahrnehmende wird am Wahrgenommenen produktiv. Er lässt religiöse Formen sich in die für ihn spezifische Religiosität umsetzen und ist dabei gestaltendes Individuum. Unter dieser Dialektik gibt Unterricht in Religion die Lernenden radikal frei und bleibt doch an Religion. Dieser Kontext schärft die Begriffe »Kompetenz«, »Selbstdeutung«, »Subjekt« ... Ein scharfsinniges Buch, wohl die wichtigste Publikation 2002.

2.5 G. Meyer diskutiert mit Bild auch Bildung. Der bildlich-vorstellende Symbolisierungsmodus vollzieht gegenläufig das Hin zum vergegen-

wärtigenden Verweilen im Bild und das Her im Verlassen des Bildes, durch das sich die Distanzierungsfähigkeit, der Raum zum re-präsentierenden Verhalten anbahnt (135f). Postmoderne will dagegen Verschmelzung mit dem Bild. Die »Mutter aller Bilder« ist das Begehren (137). Bildwahrnehmung und Selbstwahrnehmung sind damit konstitutiv verbunden. »Mitte des christlichen Glaubens« ist das Bild des markinischen Jesus Christus (148f).

8 Sechster Durchgang: Der Religionsunterricht und seine Didaktik, Methodik.

Adam, G. / Lachmann, R., Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, Göttingen, Bd. 1 (4. als »Basisband« überarb. Aufl.), Bd. 2 »Aufbaukurs« – *Bock, M.*, Religion als Lebensbewältigung von Soldaten. Die Einstellung von Soldaten zu Glaube, Werten und Seelsorge und ihre Veränderung im Bosnieninsatz der Bundeswehr (Berichte des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr 73), Strausberg – *Böhm, U. / Buschmann, G.*, Popmusik – Religion – Unterricht. Modelle und Materialien zur Didaktik von Popkultur. Erg.Aufl. mit Literaturbericht v. M. Pirner (Symbol – Mythos – Medien, Bd. 5), Münster/Hamburg/London – *Bösinger, M.*, Religion in der veränderten Grundschule (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 20), Münster/Hamburg/London – *Eckard, I.F.*, Gönn' dir ein Verweilen. Werk- und Impulsbuch Spiritualität, Gütersloh – *Gerber, U. / Höhmann, P. / Jungnitsch, R.*, Religion und Religionsunterricht Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an berufsbildenden Schulen (Darmstädter Beiträge zu Gegenwartsfragen 7), Frankfurt a.M. / Berlin / Bern etc. – *Hanisch, H. / Bucher, A.*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen/Zürich – *Kalloch, C.*, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich (Forum Theologie und Pädagogik 3), Münster/Hamburg/Berlin/London – *Klein, A.*, Musicalisch Befreiung erleben. Biblische Geschichten in der Arbeit mit Jugendlichen. Konzepte und Modelle der Musicalentwicklung, Hamburg – *Laube, M.*, Himmel – Hölle – Hollywood. Religiöse Valenzen im Film der Gegenwart (Symbol – Mythos – Medien, Bd. 1), Münster/Hamburg/London – *Naurath, E. / Pohl-Patalong, U.* (Hg.), Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Stuttgart – *Obenauer, A.*, Too much Heaven? Religiöse Popsongs – jugendliche Zugangsweisen – Chancen für den Religionsunterricht. (Heidelberger Studien zur Praktischen Theologie), Münster/Hamburg/London – *Pfeifer, A.*, Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule (Bibel – Schule – Leben 3), Münster/Hamburg/London – *Rendle, L.*, Zur Mitte finden. Meditative Formen im Religionsunterricht, Donauwörth – *Rigger, M.*, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens (Praktische Theologie heute 56), Stuttgart – *Scharer, M. / Hilberath, B.J.*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz – *Schwendemann, W. / Otterbach, M. / Reumann, U.*, »Dann fühle ich mich wie Jona ...« – Ursprung und Bewältigung kindlicher Ängste. Forschungsprojekt: »Gott der Kinder«, Bd. 2 (Schriftenreihe der Ev. Fachhochschule Freiburg 21), Münster/Hamburg/London – *Siemann, J.*, Jugend und Religion im Zeitalter der Globalisierung. Computer / Internet als Thema für Religion (Theologie 45), Münster/Hamburg/London.

1. Der Religionsunterricht gehört in seiner »mehrschichtigen Doppelstruktur« (*Anselm*) in die Schule und ist zugleich »Lebensäußerung von Kirche«; ist ganz ökumenisch und ganz konfessionell; ist Reflexion von Religion bzw. Glauben und Lebens- und Erfahrungsraum (308). – Zur Grundlegung des *Berufschulreligionsunterrichts* (*Gerber* u.a.) schließt die Auswertung einer Befragung von SchülerInnen mit Thesen ab (*Jungnitsch*, 85ff): Nach dem Ziel »Identitätsbildung« macht jetzt der »kritische Blick auf die gesellschaftlich real vermittelte Religion« (87) das Profil aus. – Aus der *Soldatenseelsorge* (*Bock*): 2150 Soldaten wurden 1998, zuerst im Feldlager Rajlovac, dann nach ihrer Rückkehr befragt. Über die Hälfte gaben zunächst an, sie hätten während ihres Einsatzes »an Gott gedacht oder gebetet«; dann fast 70%. –

Den *Religionsunterricht der Grundschule* stellt *Bösinger* im Rahmen der pluralistischen Schule dar. Durch äußere und innere Rhythmisierung, äußeren »Wechsel von Lernformen« und innerer »Steuerung der Lernprozesse durch jedes einzelne Kind entsteht Raum für wechselseitiges Achten aufeinander. – Die Didaktik der Bibel wird durch *Kalloch* zum Alten Testament hermeneutisch, von *Pfeifer* an Evangelientexten semiotisch bearbeitet. *Hanisch/Bucher* untersuchen durch quantitative Erhebung bei SchülerInnen im 4. Schuljahr die Wertigkeit des Erzählens biblischer Geschichten. Das Projekt von *Schwendemann* u.a. bearbeitet mit einem zweiten Schuljahr an der Jonageschichte Ängste. Eine Vielzahl von Aspekten sind aufeinander bezogen, darunter Angsttheorien, Entwicklungspsychologie, historische und tiefenpsychologische Auslegung ...

2 Didaktisches

2.1 Die *Themenzentrierte Interaktion* wird seit den 70er Jahren religionspädagogisch rezipiert. *Scharer/Hilberath* betten sie jetzt in eine *Kommunikative Theologie* ein, die »Kirche« als Geschenk des WIR begreift. – Auch das *Sozialtherapeutische Rollenspiel* wurde seit den 70er Jahren entwickelt; *Rigger* bezieht es auf den Religionsunterricht. – Für Felder von der Grundschule bis zur Jugendarbeit wird das *Bibliodrama* vorgestellt: fruchtbarer Ausbau einer etablierten Handlungsform. Sie entspricht der aktuellen Frage nach religiöser Wahrnehmung in leib-seelischem Handeln (*Naurath*, 174ff).

2.2 Zum Musical dokumentiert *Klein* ein »Musibel« (aus »Musiktheater und Bibel«, 53ff) zu Lk 2. – *Laube* stellt unter der Frage nach dem Religiösen Filme der Gegenwart vor: Als Leser von *Görnitz-Rückert* zu *Matrix* (I) kann ich in Gesprächen mithalten.

Für Popmusik im Unterricht ist *Böhm/Buschmann* Standard. Die Songs sind dem Lehrplan eingeordnet: Müller-Westernhagen, »Jesus« (1998) steht unter »Neues Testament«; »Die Toten Hosen« (1996) unter »Problemorientierung a) Sehnsucht nach dem Leben«. *Anyhow*, wer nicht in der Popkultur lebt, studiere dieses Buch.

Oder *Obenauer*? 16 Texte zu Popsongs sind im Anhang abgedruckt. Forschermeinungen bilden die Grundlegung: *Gutmann* will Lernende die Macht von Symbolen wahrnehmen lassen (59), *Pirner* interpretiert Medienerfahrungen »im Licht« des christlichen Glaubens (61). –

Siemann diskutiert auf dem Hintergrund jugendlicher Religiosität »Perspektiven« des Umgangs mit Computer/Internet von der Grundschule bis zur Cyberchurch. Wenn der PC im spielenden Genuss Entspannung gewährt, ist »das digitale Religionsbuch« (www.religionsbuch.at – W. Vogel) ideal.

3 Methodisches: *Adam/Lachmanns* Kompendium ist jetzt zweibändig: Das bisherige wurde zum »Basisband« erklärt, dem nun der »Aufbaukurs« folgt. Aber inwiefern baut z.B. »Gestaltpädagogik« (*M. Scharer* 2, 98ff) auf »Kunst« (*G. Lange* 1, 247ff) auf? Die Methodisierung von Didaktischem ist mir problematisch. – »Meditation«, in »Formen« geschützt, hat im Religionsunterricht einen Ort (*Rendle*); Atmen und autogenes Training wollen geübt sein: Körperlich wird Religion zu Spiritualität. *Eckard* berichtet von einer religiösen Erfahrung (9), die Anstoß zu ihrem Buch gegeben hat.

9 Vielfalt der Kulturen und Religionen

Bakker, C. / Beuchling, O. / Griffioen, K. (Hg.), Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklung und Praxis in vier europäischen Ländern (Schriften aus dem Comenius-Institut, Münster/Hamburg/London – *Baur, K.*, Symbolisieren als Gestalten. Ein evangelisches Wahrnehmen des katholischen Modells der »Religionspädagogischen Praxis« nach Franz Kett (Hamburger Theologische Studien 27) Münster/Hamburg/London – *Berger, U.*, Gebetbücher in mexikanischer Bilderschrift. Europäische Ikonographie im Manuskript Egerton 2808 aus der Sammlung des Britischen Museums London. Mit einer Übersetzung von C. Hartau (Ästhetik – Theologie – Liturgik 22), Münster/Hamburg/London – *Mendonca, C.*, Dynamics of Symbol and Dialogue: Interreligious Education in India. The Relevance of Raimon Panikkar's Intercultural Challenge (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 13), Münster/Hamburg/London – *Özdil, A.-Ö.*, Wenn sich Moscheen öffnen. Moscheepädagogik in Deutschland – Eine praktische Einführung in den Islam (Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft 3), Münster / New York u.a. – *Renz, A. / Leimgruber, S.* (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder (Forum Religionspädagogik interkulturell), Münster/Hamburg/London – *Parmiter, R. / Price, M.*, Kinder lernen den Islam kennen (Übersetzung aus dem Englischen v. A. Frank), Mülheim a.d. Ruhr – *da Silva, G.*, Am Anfang war das Opfer. René Girard aus afroindioleatinamerikanischer Perspektive (Beiträge zur Missionswissenschaft und interkulturellen Theologie 16), Münster/Hamburg/London – *Weiner, S.*, Der Islam. Einführung in Religion – Kultur – Brauchtum, Donauwörth.

Baur lässt sich als ev. Religionspädagogin auf das Modell einer katholischen Elementarbildung ein und führt an der symbolistischen Praxis *Franz Ketts* eine durchreflektierte, produktiv wahrnehmende Rezeption vor. Solidarisches Verstehen in Distanz und Nähe wird über die Brücke

eines kritischen »Gestalt«-Begriffes möglich. Weit über den Gegenstand der Untersuchung hinaus ist das Vorgehen beispielhaft.

Die religiöse Dimension interkultureller Bildung untersuchen *Bakker* u.a. im Ländervergleich Niederlande – Deutschland – Norwegen – Italien. Kulturelle Vielfalt vor Ort: die Integration vietnamesischer SchülerInnen in einer Hamburger Schule (*Beuchling*, 78ff), Weihnachten in italienischen Grundschulen (*Griffioen*, 144ff). – *Berger* macht mit der Dominikaner-Mission im Mexiko des 16. Jh.s bekannt, die Christentum in Bilderschrift übersetzt: »Barmherzigkeit erweisen« = eine Tortilla wird überreicht; »Glauben« = ein Mensch haucht ein waagerechtes Kreuz aus dem Mund (Glossar, 181ff). – Die Opfertheorie von Girard diskutiert *da Silva* an Las Casas und der Befreiungstheologie. *Mendonca* erschließt interreligiöse Erziehung in Indien an »Raimon Pannikar's Holistic Vision of Reality« (cp1; zu dessen Schriften von 1973 an s. 275–277). Die »cosmotheandric« vision ist Zugriff auf ein Symbol umgreifender Weltwirklichkeit. *Mendonca* plädiert für eine religiöse Erziehung, die auch bei uns vom allgemeinen Menschsein ausgeht.

Vordringlich ist in Deutschland Verständnis für den Islam. Deshalb hier auch ausgewählte Einführungsliteratur.

Renz/Leimgruber spiegeln die Stärken und Schwächen des sog. interreligiösen Gesprächs zwischen Christen und Muslimen. Dessen Strukturen bilden sich in reziproken Perspektiven ab: Christentum in gegenwärtiger islamischer Theologie (Smail Balić), Lernprozess Christen – Muslime im ev. Religionsunterricht (*J. Lähnemann / W. Haussmann*). Das Vorzeichen vor »Interreligiös« ist »interkulturell«.

Darin liegt die Schwäche. Die Religionen in kultureller westeuropäischer Identität sind der Bezugspunkt. Die muslimischen Autoren wollen ihre Religion auf westliche Standards entwickeln. Eintrittspreis ist die »klare Abgrenzung zwischen Islam als Religion und islamischem Fundamentalismus als politisierte, ideologische Form von Religion« (*Leimgruber/Renz*, 376). Der Islam als Objekt – westlicher Ideologie? – Wollte nicht die letzte »Phase« (sic!) des »interreligiösen Lernprozesses« »die bleibende Fremdheit ... respektieren« (*Leimgruber*, 10)? Das *Zwischen* des Interreligiösen ist ungekärt; gemeinsames Beten wird schließlich »multireligiös« aufgelöst; auch am selben Ort betet jede Religion für sich (*Renz*, 371).

Özgül dagegen öffnet seinen religiösen Raum, seine Hamburger Moschee. Wer kommt, ist in der Atmosphäre des Hauses Gast. *Özgül* beantwortet Fragen, lässt wahrnehmen und nimmt Parteilichkeit in Anspruch. Er lässt den Koran sprechen und diskutiert: Muslime solidarisieren sich nicht mit Terroristen. Aber auch »Angriffskrieg ist islamisch nicht legitim« (168). – *Weiner* hat sich vorgenommen, ihre Leser so einzuführen, »wie Muslime selbst« lernen (7). Sie schreibt zugewandt, Zitate aus Suren machen andächtig. Ich lerne, einen Widersacher zu verwünschen (144). Als äußerstes Mittel reißt sich eine Frau ihr Kopftuch herunter

und hält es zwischen mörderisch streitende Männer (152). – Auch *Parmiter/Price* erteilen authentischen Unterricht. Die Kinder erfahren an Geschichten Ehrfurcht und Liebe zum Propheten Muhammad. *Innerhalb* der Mappe handelt es sich um *monoreligiösen* Unterricht. Ich extrapoliere einen JesusMuhammad-Weisen.

10 Siebter Durchgang: Kirche und Schule. Die christliche Kirche auf der Suche nach Glaubenslehre. Theologie als Frage an den Unterricht

Biehl, P. / Johannsen, F., Einführung in die Glaubenslehre, Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch, Neukirchen-Vluyn – *Boran, G.*, Jugend und Zukunft der Kirche. Verständnishilfen für Religionslehrer und Jugendseelsorger. Mit einem Vorwort von H. Steinkamp (Theologie und Praxis B, 14), Münster/Hamburg/London – *Gerlach, T.*, Evangelischer Glaube, Basisinformationen und neue Zugänge, Bensheimer Hefte 98), Göttingen – *Glockzin-Bever, S. / Schwebel, H.* (Hg.), Kirchen - Raum - Pädagogik (Ästhetik – Theologie – Liturgik 12), Münster/Hamburg/London – *Hanisch H. / Hoppe-Graff, S.*, Ganz normal und trotzdem König. Jesus Christus im Religionsunterricht, Stuttgart – *Hennig, P.* (Hg.), Die Bibel neu ins Spiel bringen. Ein Werkbuch mit zahlreichen Projekten für die Gemeindearbeit, Gütersloh – *Hirsch-Hüffell, T.*, Gottesdienst verstehen und selbst gestalten (Dienst am Wort 96), Göttingen – *Kim, Y.S.*, Theodizee als Problem der Philosophie und Theologie. Zur Frage nach dem Leiden und dem Bösen im Blick auf den allmächtigen und *guten Gott* (Forum Religionsphilosophie 3), Münster/Hamburg/London – *Leßmann, B.*, Mein Gott, mein Gott. Mit Psalmworten biblische Themen erschließen. Ein Praxisbuch für Schule und Gemeinde, Neukirchen-Vluyn – *Lübking, H.M. / Törner, G.* (Hg.), Beim Wort genommen. Ein Andachtsbuch, Gütersloh 2002 – *Mayr, H.* (Hg.), Tu dich auf. Schlüssel zu den biblischen Lesungen im Kirchenjahr, Göttingen – *Orth, G.*, Systematische Theologie (Theologie kompakt), Stuttgart – *Nitsche, S.A.*, König David. Sein Leben – seine Zeit – seine Welt, Gütersloh – *Roth, E.*, Interaktion des Religionsunterrichts im Fokus theologischer Topoi. Zur Relevanz der Person der Lehr-Person (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 5), Münster/Hamburg/London – *Scheidler, M.*, Interkulturelles Lernen in der Gemeinde. Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz, Ostfildern – *Schmideder, H.*, Die Mädchen des Pfarrers. Sexueller Missbrauch in der kirchlichen Jugendarbeit. Chronik einer Aufdeckung, München – *Scheilke, Chr.Th. / Schweitzer, F.* (Hg.), Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens 4), Gütersloh – *Schmitz, S.*, Die Leidensproblematik als religionspädagogische Herausforderung. Relevanz und Vermittelbarkeit von Grenzsituationen des Lebens für den Religionsunterricht (Theologie und Praxis Bd. 7), Münster/Hamburg/London – *Schomaker, M.F.*, Die Bedeutung der Familie in-katechetischen Lernprozessen von Kindern. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Konzepten zur Hinführung der Kinder zu den Sakramenten der Beichte und Eucharistie (Theologie und Praxis 2), Münster/Hamburg/London – *Schwarz, H.*, Die christliche Hoffnung. Grundkurs Eschatologie (Biblisch-theologische Schwerpunkte 21), Göttingen.

Religionspädagogik ist mit dem Christentum auch auf christliche Kirche bezogen, die in der Gestaltung von Bibel, in ihrem Gottesdienst, in ihrem Unterricht und in ihrer Theologie hervortritt.

1. Christentum kann im Gestalten von Andachten gelernt werden. *Lübking/Törner* geben interessante Vorlagen dazu. *Hirsch-Hüffell* hat reiche Erfahrung, Prozesse zu begleiten, in denen Gottesdienst Gestalt gewinnt.

Die elementare Form, dem Christlichen Raum zu geben, ist die biblische Lesung. *Mayr* erläutert die Texte des Tagzeitenbuchs der Michaelsbruderschaft. Gruppenspezifische Methoden lassen die Bibel »erspielen« (*Hennig*). Der Sammelband von *Leßmann* geht vom klingenden Psalmwort aus und begleitet es in die Schule. Historisch erforscht und journalistisch flott steht König David vor Augen (*Nitsche*). *Alles, was in deinem Herzen ist, das tue, denn JHWH ist mit dir* (2Sam 7,3): unter dieser Verheißung ist der König handlungsfähig (282).

2. Die Gemeinde lehrt Religion im Kindergarten, auch das Beten. »Beziehung und Kommunikation sind eine wesentliche Grundlage« – »für das Leben lernen«, – »für das Beten lernen« (Uhlig in Scheilke/Schweitzer, 40ff). Gott hört zu, wie man mir im Kindergarten zuhört. Bruchlos folgt jenes aus diesem – Und doch ist das Beten nochmal etwas anderes.

Schomaker untersucht ausholend mit viel Material (1985–96) und mit Hilfe der »Inhaltsanalyse« nach Mayring die Einführung in Beichte und Eucharistie. – Die Hilfen für Arbeit mit Jugendlichen sind *Borans* Erfahrungen in Brasilien erwachsen. – Der erschütternde Bericht einer Mutter, deren 14jährige Tochter vom pädophilen Ortspfarrer zu seiner Geliebten gemacht wurde, konfrontiert hart mit landeskirchlicher Wirklichkeit, die mit ihrem Pfarrerbild nicht zurechtkommt.

In der Gemeinde sind die Probleme der Pluralität auf *Interkulturalität* fokussiert (*Scheidler*). »Andere« Religionen sind *per definitionem* außerhalb. Die Erfahrungen mit Christentum vor dem katechetischen Unterricht sind bei Kindern der Einheimischen und der Migranten, zumal in der dritten Generation, ähnlich. Gruppen nach Herkunftskulturen zu bilden, kann Tendenzen zur Abkapselung fördern.

Die Gemeinde selbst ist interkulturell verfasst. Theologische Grundlage ist die »Anerkennung des Anderen durch Gott« (402), das »Gottmenschliche Anerkennungs-geschehen in Jesus Christus« (409). Der Geist Gottes wirkt überall, »wo Menschen einander und Anderen Anerkennung schenken«. Dies wahrnehmend, wächst die Kirche und ihr Unterricht in »neue Katholizität« hinein.

Die Kirche ist an Kirchen wahrzunehmen. »Kirchen - Raum -Pädagogik« entwickelt eine Didaktik. *Glockzin-Bever* (163ff) begreift das Kirchengebäude u.a. als »Zeichen-Raum«, der in symbolisierendem Handeln Spiritualität ermöglicht. Vom »Zeichen«-Verständnis hängt ab, wie sich die »rezeptionsoffene Begegnung« (190) pädagogisch darstellt.

3. Die Untertitel »Grundkurs«, »Basisinformation«, »Theologie kompakt« signalisieren Bedarf an übersichtlicher Einführung in das Christliche.

Schwarz bietet keinen »Kurs«, sondern predigtartige Lehrvorträge: 1. Teil: »... unwiderstehlich gehen wir auf das Ende (sc. den Tod) zu« (177); 2. Teil: Die Bibel sagt ... Der Leser stolpert dem schriftgelehrten Autor hinterher. – Der Gottesdienst ist bei *Gerlach* (239) »Einbruch himmlischer Wirklichkeit in das irdische Raum-Zeit-Ge-

füge«. Er entfaltet anschaulich und gediegen Grundaussagen der lutherischen Kirche: »Rechtfertigung« schafft durch die Zusage Gottes den Angesprochenen zum Gerechten um (188). – *Orth* will eine induktive, interpretativ verfahrenende Dogmatik (54), die auf Kommunkation abgestellt ist und von Objektivierungen absieht. Kommunikation worüber? *Orth* legt das Credo in eigenem Zeugnis aus (43ff). Mitnichten werden »Modelle theologischen Denkens bereitgestellt« (37). Neben der Selbstausslegung haben Alternativen kaum Platz. –

Ein »Arbeitsbuch« leitet Arbeit an – mit dem Buch selbst: Die Aufgaben sind bei *Biehl/Johannse*³ anspruchsvoll, auch altgediente Theologen blättern zu den gelesenen Texten wieder zurück. Wer's noch nicht ist, wird über das Vergleichen von Denkansätzen Systematiker. Die »Glaubenslehre« ist durch ihren ursprünglichen Entwurf als »Theologie der Religionspädagogik« geprägt. Sie leitet an, »Glauben« religionspädagogisch zu denken und sich dabei – in religionspädagogischem Interesse und ohne Ermäßigungen – in die theologische Diskussion einzuklinken. Das Buch vollzieht eine Bewegung, in der Religionspädagogik in die systematische Theologie einkehrt und umgekehrt, systematische Theologie sich in Religionspädagogik überführt. Ein notwendiges Buch, Frucht eines reichen Theologenlebens.

Theologie organisiert sich in der Rekonstruktion und Auslegung von ausgewählten, zueinander in Spannung stehenden Texten aus Gegenwart und Vergangenheit, von Gedichten und zusammengefassten »Ansätzen« von Theologen. Letztere sind wiederum Versuche, fundamentale Umschreibungen, Artikel, »Dogmen«, denkend zu erfassen, die von der christlichen Religion unlösbar durchblicke, Symbole, Inhalte markieren: Schöpfung, Kreuz, Rechtfertigung, Reich Gottes ... Diese »Bestände« brechen sich in wechselnden Reorganisationen und machen an religiöser Praxis »christliche Kirche« erkennbar. Das Buch stellt gegenwartsbewusste LeserInnen in den Chor der theologischen Auslegungen, gibt ihren religiösen Interessen Artikulationshilfe, lässt sie die Melodien nachspielen und eigene entwickeln. Sie beteiligen sich so an der denkend gestaltenden Verantwortung für Kirche.

Ob *Biehl/Johannsen* mit dieser Deutung einverstanden wären? »Kirche« wird erst am Schluss (Pfingsten, 299ff) thematisch und ist auch da die »gedachte«. Glaubenslehre ist eben eine systematische, keine praktisch-theologische Gattung und der Geistigkeit von Schule vielleicht umso näher.⁴

4. Von kirchlicher Inhaltlichkeit wird auf den Religionsunterricht zurück gefragt. *Büttner* erhebt, gut fundiert, altersspezifisch und mit zahlreichen Unterrichtsprotokollen »die Logik des christologischen Denkens« bei Kindern und Jugendlichen. »Christologie«: die spontane Entfaltung von Vorstellungen im Unterrichtsgespräch. *Büttner* versteht es, in Äußerungen der Schüler geradezu zu verwickeln.

Hanisch/Hoppe sehen auf die Fähigkeit zur Begriffsbildung. Sie lässt sich empirisch gut erfassen. Für die »Ausbildung persönlicher Urteilkraft« bei *Nipkow* werden

3 Vgl. die Rezension von F. Rickers in diesem Band.

4 *Biehl/Johannsen*, Einführung in die Ethik, Neukirchen-Vluyn 2003, Bd. 2 des Doppelwerks, ist erst nach dem Berichtszeitraum erschienen.

differenzierte »religiöse Begriffe« behend als Voraussetzung eingeschoben (197). Unter sechs von sieben »Teilbegriffen« zu Jesus Christus werden Objektivationen erfragt; Nr. 7 gilt dann dem »eigenen Glauben an Jesus Christus« (19f). Das Verhältnis von Kognition und Religion ist nicht hinreichend geklärt.

Der »Gerechtigkeit Gottes« entspricht in der Lehrerpersion ein »Bruch« zwischen *justus* und *peccator*, der ihre religiöse Glaubwürdigkeit ermöglicht. Roth setzt (im Gegenzug zu »Säkularisierung«) eine »Oikodomisierung«, in der die Gotteskraft »in Christus« Platz greift und sich körperlich in Spiritualität manifestiert. Viele der gesehenen Probleme sind neuprotestantisch bedingt. – Ohne religionspädagogische Akzentuierung stellt Yong Sung Kim das Theodizeeproblem dar. Theologisch läuft die Linie Luther – Moltmann – Metz auf Karl Barth zu. – Zum selben Thema Schmitz mit religionsunterrichtlichem Teil: Der Schrei: »Wo bleibt Gott?« gehört nach Auschwitz in die Schöpfungslehre und darf durch keine Antwort still gestellt werden (114).