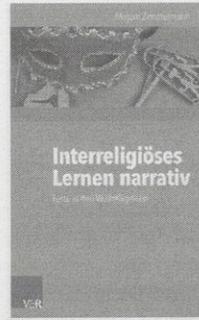


tionen entsprechend dem Thema, letztere werden aber leider nicht explizit kritisch gesichtet. Insgesamt stellt der umfangreiche Thementeil des Buches eine theologisch inspirierende, wenn auch nicht lexikalisch umfassende Textsammlung theologischer Begriffe mit Ausblicken in die Kinderwelt und didaktisch-methodischen Anregungen dar. Er enthält neben belebenden Kinderzitaten und lexikalischen Leistungen zahlreiche Theologien, man könnte es auch als ein interessantes kinderartikulationsgestütztes Theologisieren von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen bezeichnen.

Iris Mandl-Schmidt



Zimmermann, Mirjam: *Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2015 [272 S., ISBN 978-3-525-70209-3]

Zimmermann, Mirjam: *Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2015 [95 S., ISBN 978-3-525-77011-5]

Der vorliegende Band der Siegener Religionspädagogin Mirjam Zimmermann mit dem Titel „Interreligiöses Lernen narrativ“ macht es sich zur Aufgabe, Möglichkeiten eines narrativen Zugangs zu unterschiedlichen Festen in den Weltreligionen für die Praxis des Religionsunterrichts vorzustellen. Wesentliche didaktische Grundlagen der Arbeit sind aus einem Seminar mit Studierenden für das Lehramt sowie einem Fachpraktikum hervorgegangen.

Im Sinne des religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zirkels widmet die Verfasserin die Hälfte ihrer Ausführungen jeweils einem theoretischen und einem religionsdidaktisch-praktischen Teil. Ausgehend von der Erfahrung schwindender religiöser Sozialisation fragt M. Zimmermann danach, ob und inwiefern ein narrativer Zugang zu interreligiösen Lehr- und Lernprozessen hilfreich sein kann, damit Schüler/-innen hinsichtlich der eigenen Glaubenstradition auskunftsfähig werden. Dabei hat sie Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren im Blick. Es geht ihr darum, den narrativen Ansatz „vergleichend neben unterschiedliche Ansätze interreligiösen Lernens“ (10) zu stellen.

Inhaltlich ist die Arbeit in drei Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel befasst sich zunächst mit interreligiösem Lernen allgemein. In Kürze werden die Begriffe interkulturelles Lernen, interreligiöses Lernen und interreligiöse Kompetenz bedacht, wobei die Autorin hier auf grundlegende Arbeiten der letzten Jahre verweist (Kap. 1.1). Sie führt in einem zweiten Schritt zumeist im Rückgriff auf Erhebungen der Bundeszentrale für politische Bildung Daten zur kulturellen und religiösen Pluralität in Deutschland an, um die „Situation interreligiösen Lernens in der Schule“ (Kap. 1.2) darzustellen. Ihr Ziel ist es, „die Rolle der Religionen etwa im Sinne von Künigs Projekt ‚Weltethos‘ im Religionsunterricht fruchtbar [zu] machen“ (21). Die Plausibilität eines narrativen Zugangs

zu religiösen Themen zeigt sie auf, indem sie sowohl auf empirische Untersuchungen zu Einstellungen Jugendlicher, aber auch auf eigene Unterrichtserfahrungen verweist. Zusätzlich geht sie auf entwicklungspsychologische Aspekte interreligiösen Lernens ein und greift hier die von *H. Streib* erarbeiteten Stile interreligiöser Verhandlung auf, die ihr vor allem wegen der „Be-Fremdung“ (29) zulassender und zu Reflexionsprozessen herausfordernden methodischen Wegen, die *H. Streib* mit seinen Stilen verbindet, von Bedeutung sind.

Um den theologischen Ort interreligiösen Lernens aufzuweisen, stellt *M. Zimmermann* die Frage nach der Wahrheit der Religionen in einem theologisch-epistemologischen Sinne und beantwortet sie mit dem Verweis auf die religionstheologisch bekannten Modelle des Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus skizzenhaft (Kap. 1.3). Durchaus interessant ist die zunächst historisch ansetzende Betrachtung von Konzepten interreligiösen Lernens (Kap. 1.4). Hier beschreibt die Verfasserin am Beispiel von *Comenius'* 1685 präsentierendem Schulbuch „*Orbis sensualium pictus*“, wie bereits im 17. Jahrhundert erste Schritte in Richtung interreligiösen Lernens gelegt wurden. Es folgt eine Darstellung interreligiöser Konzepte seit den 1970er-Jahren mit Schwerpunkt bei Konzepten von *J. Lähnemann*, *K. Meyer*, dem sogenannten Hamburger Modell – vertreten vor allem von *W. Weiße* und *F. Doedens* – sowie dem von *St. Leimgruber*. Abgeschlossen wird das erste Kapitel mit einer Aufzählung unterschiedlicher didaktischer Zugänge „zur Behandlung von Fremdreigionen im Religionsunterricht“ (40), von denen der narrative interreligiöse Zugang als letzter von sechs Typen aufgeführt und kurz erläutert wird. Dabei verweist die Autorin erneut auf die dargelegten Stile interreligiöser Verhandlung nach *H. Streib*.

Im zweiten Kapitel, das auf eine Auseinandersetzung mit narrativ zu fördernder interreligiöser Kompetenz ausgerichtet ist, geht *M. Zimmermann* gezielt auf die Bedingungen des Lernorts Schule ein. Den von *St. Leimgruber* angestrebten „Königsweg“ (43) interreligiösen Lernens kritisiert sie mit Blick auf die Rahmenbedingungen schulischer Praxis und führt zum Beleg fünf Gegenthesen an (Kap. 2.1). Die Chancen narrativen interreligiösen Lernens (Kap. 2.2) erkennt sie in der anthropologischen Beschreibung des Menschen als „*homo narrans*“ (46) und der damit zusammenhängenden Identitätsbildung, die sie mit *P. Ricœur* im Sinne eines Erfahrungsaustauschs über den Akt des Lesens versteht. Darin liegt, ihrer Argumentation folgend, eine enge *Verbindung von Ethik und Narration*. Es geht ihr darum, in interreligiösen Lernprozessen Erfahrungsräume von Identität zu öffnen und zum Erfahrungsaustausch über Erzählungen einzuladen. Mit den von *G. Langenhorst* erarbeiteten fünf hermeneutischen und religionsdidaktischen Gewinndimensionen für den Einsatz von Literatur im Religionsunterricht begründet sie ihr Anliegen, sich „auf dem Spielfeld einer Doppexistenz mit idealen Gesprächspartnern“ in interreligiöser Begeg-

nung einzuüben, „bevor dann natürlich das Leben in der direkten Begegnung zeigen muss, ob die Lektion gelernt wurde“ (56f.). Abschließend stellt sie in Kürze und mit Verweis auf ihr Buch „*Literatur für den Religionsunterricht*“ sechs Kinder- und Jugendbücher vor, die für interreligiöse Lernprozesse geeignet sein können (Kap. 2.3).

Im dritten Kapitel wird der Ansatz eines narrativen interreligiösen Lernens für eine zehn- bis fünfzehnstündige Unterrichtseinheit ausgeführt. Kern dieser Einheit ist eine fortlaufende Erzählung von der zwölfjährigen *Lena*, die sich nach einem Umzug mit ihrer Familie von Mainz nach Siegen im Mehrfamilienhaus mit einem Mädchen aus einer orthodoxen jüdischen und einem aus einer aus der Türkei stammenden muslimischen Familie anfreundet. Alltagsgeschichten aus der Lebenswelt *Lenas* wechseln unaufdringlich mit Gesprächen über die gelebte(n) Religion(en) der Familien. Vom religiösen Alltag in *Lenas* Familie (christlich-evangelisch) ist allerdings nur wenig die Rede. Das erleichtert weniger religiös sozialisierten Kindern sicherlich eine Identifikation mit der Protagonistin. Gleichwohl wäre die Frage nach der Bedeutung von Religion im Alltag von Christinnen und Christen heute zu stellen. Als Beispiel sei hier auf die Wahrnehmung der Adventszeit in der Erzählung verwiesen.

Dass das Buch aus der Arbeit mit Studierenden erwachsen ist, spiegelt der oben beschriebene Aufbau wider. So werden wesentliche Aspekte bedacht, die für die Planung und Durchführung von Religionsunterricht grundlegend sind, wie etwa der Lehrplanbezug, entwicklungsbedingte Voraussetzungen oder die didaktische Strukturierung des Unterrichts. Die sehr knapp gehaltenen Ausführungen fassen den Stand der Forschung zusammen, ohne die noch offenen Aufgaben, so beispielsweise diejenigen zu den theologischen Rahmenkonzepten interreligiösen Lernens selbst, anzufragen. So können wenig informierte Leser/-innen den Eindruck gewinnen, das, was interreligiöses Lernen im Religionsunterricht ausmacht, sei im religionspädagogischen Diskurs bereits geklärt. Die Interdependenz von Religion und Kultur beispielsweise wird recht schnell mit einer Gegenüberstellung der Positionen von *M. Schambeck* und *M. Bernlochner* zugunsten der vor allem in der Pädagogik vertretenen These, dass Religion Teil der Kultur sei, aufgelöst. Der für interreligiöses Lernen in einer von Pluralität geprägten Welt bedeutsamen Überlegung, ob und inwiefern gelebte Religion Grundlage von Weltdeutung ist und damit ihrerseits Kultur wesentlich prägt, wird kein Raum gegeben. Auch wenn die mit dem Ansatz verbundenen didaktischen Intentionen ein solches Vorgehen durchaus rechtfertigen können, bleibt zu fragen, an welche Adressaten *M. Zimmermann* sich wendet. Weder in der Einleitung noch an anderer Stelle des Bandes gibt sie an, ob er vorrangig für Lehrer/-innen konzipiert ist oder ob sie mit ihrer Argumentation auch den religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs zum interreligiösen Lernen beleben möchte. Dazu hätten allerdings

die Komplexität interreligiösen Lernens im Allgemeinen wie auch ein narrativer Zugang differenzierter bedacht werden müssen, wozu auch die notwendige Unterscheidung zwischen Ethik hier und Religion dort zählt. Die von der Verfasserin vorgenommene Anbindung an Hans Küngs ‚Projekt Weltethos‘ liegt gleichsam im Trend einiger Publikationen zum interreligiösen Lernen. Die Frage, inwiefern das Projekt Weltethos für einen narrativen Zugang wesentlich ist, bleibt jedoch unbeantwortet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den offenen Fragen mit Blick auf den religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs deutliche Stärken im religionsdidaktischen Kontext gegenüberstehen. Vor allem für Religionslehrer/-innen wird M. Zimmermanns Arbeit nicht zuletzt wegen der vielfältigen, in gut verständlicher Weise präsentierten Informationen zu den Festen der in der Erzählung vorgestellten Religionen sehr wertvoll sein. Gut gelungen ist auch die Erzählung selbst, deren Duktus trotz der umfangreichen Informationen und der Dichte an interreligiösen Begegnungen nicht in einen belehrenden Ton verfällt. In der Erzählung wird über die zehn Kapitel hinweg der Spannungsbogen für die jungen Leser/-innen im Alter von neun bis zwölf Jahren aufrechterhalten.

Das zeigt sich auch im Band für die Umsetzung im Religionsunterricht mit dem Titel „Feste in den Weltreligionen. Narratives Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe I“. Er bietet neben einer Einleitung in das Konzept der Unterrichtsreihe und einer Aufzählung der zu fördernden Kompetenzen eine kurze Einführung in die Unterrichtseinheit mit einer tabellarischen Darstellung der Erzählung sowie einem ebenfalls in Form der Tabelle präsentierten Überblick über die Feste im Judentum, im Islam und im Hinduismus. In einem didaktischen Kommentar zu jedem der zehn Kapitel der Erzählung werden Impulse für den Einstieg, benötigte Materialien, eine kurze Erläuterung des Ablaufs der Unterrichtsstunde sowie der im Band selbst bereitgestellten Materialien geboten. Zusätzlich werden vielfältige Ideen für weitere Gesprächsanlässe aufgeführt. Es folgen die zehn Kapitel der Erzählung, die für den Unterricht als Kopiervorlage dienen können, und die zusätzlichen Materialien in Form von Arbeitsblättern. Dass der Band für den christlichen Religionsunterricht konzipiert ist, zeigen Überschriften wie „Der neunarmige Adventskranz“ (53) für die Geschichte zum Chanukkafest.

Beide Bände zusammen können wegen der gut aufgearbeiteten Informationen wie auch der schlüssigen didaktischen Konzeption zu einer Belebung der Praxis interreligiösen Lernens im Religionsunterricht beitragen.

Monika Tautz



Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2015 [272 S., ISBN 978-3-7815-2027-1]

Für die Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung haben die beiden Herausgeber 42 theorieleitende Strukturbegriffe anhand folgender drei Kriterien ausgewählt: „historische Bedeutsamkeit, theoretische Stimmigkeit und aktuelle Brisanz“ (7). Die einzelnen Beiträge zu den Strukturbegriffen sind klar durch einen Dreischritt gegliedert: Unter „Profil“ findet sich eingangs eine einführende oftmals etymologische und/oder historische Begriffsklärung, die insbesondere auch die Bezugswissenschaften der Religionspädagogik einbezieht. Unter „Rezeption“ – als Hauptteil konzipiert – wird die Verwendung des Begriffs im religionspädagogischen Kontext anhand von Beispielen sowie charakteristischen Wegmarken entfaltet. Den Abschluss der Beiträge bietet mit der Überschrift „Potenzial“ ein Votum, das die Bedeutung des jeweiligen Strukturbegriffs für die gegenwärtige aber auch künftige religionspädagogische Diskussion ausweist. Dies geschieht teils durch Fragestellungen, die von den jeweiligen Autorinnen und Autoren formuliert wurden und aktuelle Problemfelder respektive Chancen des Begriffs aufzeigen. Beispiele hierfür sind die Beiträge von *Viera Pirker* (Identität) oder *Georg Hilger* (Curriculum).

Trotz des teils lexikonartigen Aufbaus der Beiträge, der sich partiell auch im jeweiligen Schreibstil niederschlägt, haben die beiden Herausgeber die einzelnen Strukturbegriffe bewusst nicht alphabetisch angeordnet, sondern thematisch in folgende sechs Bereiche gegliedert: Im ersten Fokus „Subjekt“ finden sich anthropologische Strukturbegriffe wie Religiosität, Spiritualität, Entwicklung, Biografie, Geschlecht, Identität, Person und Mündigkeit. Es folgen unter dem Fokus „Begegnung“ relationale Strukturbegriffe wie Konvergenz(argumentation), Bildung, Erfahrung, Korrelation, Hermeneutik, Rezeption, Dialog und Kommunikation. Unter dem dritten Fokus „Welt und Wirklichkeit“ werden kontextuelle Strukturbegriffe wie Empirie, Lebenswelt, Kultur(geschichte), Pluralität, Ideologiekritik und Problemorientierung erläutert. Der vierte Fokus „Christlich-