

Parabeln (Ruben Zimmermann: 207–213) oder einer semiotischen Bibeldidaktik (Bernhard Dressler: 438–444) – lassen die Anschaffung und gezielte Lektüre des Werkes empfehlen.

Wenig relevant scheint dabei, welche der beiden Auflagen man zurate zieht. Neben der Neuaufnahme einiger Artikel, von denen einige sehr speziell (insb. David Käbisch: 92–99; Gottfried Adam: 593–597) oder gar kryptisch (Herbert Stettberger: 476–482) sind, wurden im Zuge der vorliegenden „Überarbeitung“ (VII) fast durchgängig jene „Leseempfehlungen“ erweitert, die allen Beiträgen angefügt sind. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (insb. Marion Keuchen: 639–643) sind nennenswerte Veränderungen innerhalb bisheriger Artikel, welche deren inhaltliche Substanz berühren, jedoch mit der Lupe zu suchen, wobei Ungeschicklichkeiten wie die Vokalisierung des Tetragramms oder die unsägliche Vokabel „Schöpfungsbericht“ (251, 288, 689 und 751) unkorrigiert blieben.

Ausgespannt zwischen einer überwunden geglaubten Anwendungshermeneutik und einer die unerschöpfliche Inspiration der Bibel und ihrer je neuen Leser/-innen wertschätzenden Didaktik kreativer Auseinandersetzung ermöglicht das Handbuch wechselvolle Leseerfahrungen, die ernüchtern und anregen. Dass in der Überfülle der Lemmata basalste Vollzüge biblischen Lernens wie das Unterrichtsgespräch oder die strukturelle Textanalyse zu vermissen sind, erstaunt allerdings.

Burkard Porzelt



*Kuld, Lothar: Gott und das Leben. Orientierungswissen Religionspädagogik, Stuttgart (Kohlhammer) 2018 [202 S., ISBN 978-3-17-032498-5]*

Die ökumenisch ausgerichtete Reihe „Theologie elementar“ will Studierende der Theologie und Religionspädagogik sowie Lehrkräfte aller Schularten grundlegend in zentrale Themen einführen. Im Mittelpunkt steht jeweils Gott als ‚Hauptwort der Theologie‘. Die Einzelbände verbinden theologische Inhalte und aktuelle Fragestellungen mit knappen methodischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung.

„Gott und das Leben“ legt im Titel zunächst (bio-)ethische Fragestellungen nahe, doch das Buch wird „Orientierungswissen Religionspädagogik“ vermitteln – in vier Kapiteln: (1) Gott und Religion, worin v.a. die Entstehung und Genese des neuzeitlichen Religionsbegriffs dargestellt wird (12–38); (2) Religion und Lernen: Religiöse Bildung und Erziehung mit Schwerpunkt religiöse Identität, dem Zusammenhang von Religion und Bildung sowie dem Ansatz ‚Religion zeigen‘ (39–82); (3) Gott im Leben von Kindern mit Einblick in Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung (83–130) sowie (4) Gott im Leben Jugendlicher (131–184). Die Vorgaben der Reihe beinhalten konkrete Überlegungen für den Religionsunterricht in Primar- und Sekundarstufe – diese sind in einer religionspädagogischen Theorie- und Grundlagenreflexion allerdings eher schwer einzufangen.

Wozu gibt es Religion, wie kann man sie verstehen, und welcher Religionsbegriff wird vertreten? Der Verf. erläutert einleitend vorrangig den funktionalen Religionsbegriff, der sich seit dem 17. Jh. als Toleranzbegriff entwickelt hat, entlang einer Linie Schleiermacher – Lübbe – Luhmann: „Der neuzeitliche Begriff der Religion verhält sich der Wahrheitsfrage gegenüber abstinent und weist den Wahrheitsanspruch eines Bekenntnisses der Privatsphäre zu, wo er entschieden werden mag. Er verhält sich Glaubensfragen und Glaubensinhalten gegenüber neutral.“ (14). Die angekündigten substanziellen und diskursiven Religionsbegriffe (12) werden nicht gleichermaßen eingeholt, obgleich sie für Theologie

und Religionspädagogik von Bedeutung sind. Die Konjunktur des funktionalen Religionsbegriffes sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Kontingenzproblem als Ausgangsbegründung gegenwärtig abnimmt (23), sich pädagogische Fragen hingegen auch hinsichtlich der Substanz von Religion und Glaube vermehrt stellen.

Doch folgt der Verf. religionssoziologischen Perspektiven (Casanova, Taylor) sowie den Herangehensweisen an Religion durch evangelische Gewährsmänner (Schleiermacher, Barth, Bonhoeffer), ohne recht deutlich zu machen, worin dieser Gesamtzusammenhang für ein „Orientierungswissen Religionspädagogik“ notwendig, und welcher Religions- oder Theologie-Begriff dafür fruchtbar wird. Wie sich später herausstellt, schlägt das Herz des Verf. für die diskursiven Wege der Kinder- und Jugendtheologie.

Auch das 2. Kapitel „Religiöse Bildung und Erziehung“ stellt einige offene Fragen an den Anfang, um das Feld abzustecken, zunächst mit Aussicht auf die Begriffe „Religion, Religiosität, Spiritualität und Glauben“ (39), die religionspädagogisch unterbestimmt sind, jedoch im Folgenden nicht expliziert werden. Erneut setzt der Verf. historisch an (Rousseau, Lessing, Schleiermacher), womit sich ein äußerst spannender Kurzausschnitt durch die Vor- und Frühgeschichten der Religionspädagogik öffnet. Die Vorliebe für religionshistorische Positionen als Auffindungs- und Begründungszusammenhang aktueller Debatten und Aporien der Religionspädagogik sind im Zusammenhang einer wissenschaftlichen (Selbst-)Vergewisserung des Faches instruktiv und mit größtem Gewinn zu lesen. Obgleich die Diskurse des 19. Jhs. stärker von protestantischen Positionen bestimmt sind, wäre auch eine eingehendere katholische Perspektive interessant, da Probleme auch aus dieser Konfessionsgeschichte heraus erwachsen.

Die Definitionsoffenheit des Religionsbegriffs setzt sich fort. Das hindert den Verf. jedoch nicht daran, religiöse Identität zu thematisieren, die zwar entwicklungspsychologisch (in Abgrenzung der ‚alten‘ religionspädagogischen Erikson-Rezeption) andiskutiert, jedoch religionssoziologisch und funktional als Zugehörigkeitsbegriff (miss-)verstanden wird: „Das religiöse Milieu stiftet die religiöse Identität“ (49). Wesentliche und weiterführende Ansätze zum Verständnis religiöser Identität haben schon früh Stenger (Kompetenz und Identität, 1988), viel später Englert (Anthropologische Voraussetzungen religiösen Lernens, 2008) und Faber (Identität und christliche Lebenspraxis, 2012) vorgelegt. Die Differenzierung in personale und kollektive Identität (55) verweist zwar auf die Identitätskonstruktionsperspektive von Keupp, rezipiert diese aber letztlich ungenau. Narrative Identität, die gerade aufgrund der narrationshaltigen Grundstruktur der Religionen für Selbstverortung und Selbstdeutung in religiösen Bildungsprozessen relevant ist, wird nicht thematisiert.

Mit „Religion zeigen“ eröffnet der Verf. einen kreativen Ansatz, der im zentralen, bündelnden Kapitel 2.4, „Die Religion der Religionsdidaktik“ noch vertieft wird; Erstmals wendet er die kritische Anmerkung Englerts an, dass die religionsdidaktische Grundstruktur von „Bezeugen“ zum „Beobachten“ gegangen sei – sie wird im Folgenden mehrfach aufgegriffen, ohne dass die Haltung des Beobachtens jedoch durchbrochen wird.

In Kapitel 3 „Gott im Leben von Kindern“ bewegt sich der Verf. sehr frei und aufschlussreich im Thema und greift auch auf eigene Forschungsarbeit zurück. Kindheit wird nicht schulbezogen, sondern mit breiter Betrachtung der biophysischen, psychischen und religiösen Entwicklung gezeigt und hinterfragt. Die Bedeutung der Familie für religiöse Bildung kommt im konzisen Referat wesentlicher Studien (Biesinger, Szagun, Hanisch) zum Tragen. Der Ausblick in die Kindertheologie (124–130) beschließt ein hervorragendes Kapitel.

Kapitel 4 „Gott im Leben Jugendlicher“ charakterisiert die Jugendzeit als „Arbeit an der religiösen Semiotik“ (131). Im Referat von Jugendstudien und Generationenkonzeptionen, Weltbildern, Selbstverständnis und Werteorientierungen wird rasch deutlich, dass Religion und Religiosität bei Jugendlichen in Deutschland so schwach ausgeprägt sind, dass sie nicht als relevantes Distinktionsmerkmal angewandt werden können, wie überhaupt ein praktischer Ansatzpunkt der Religionspädagogik offen bleibt. „Deutungen des eigenen Lebens haben eine das Selbstbild der Jugendlichen stabilisierende Funktion. [...] Deutungspräferenzen, die in der Familie ihren Ort haben, kann man nicht einfach aufgeben, ohne die Familien-solidarität zu verletzen.“ (145) Religionspädagogik komme hier an eine Grenze und stehe immer vor der Aufgabe, die Selbstsichten der Jugendlichen gleichwertig und respektierend, aber eben nicht transformierend zu behandeln. Worin liegt angesichts dieser Aporie dann eine auf Entwicklung gerichtete pädagogische Zielperspektive?

Der Verf. benennt als Problem, dass viele Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Gottesbilder, Religion / Religiosität und Werteorientierungen von Jugendlichen zu referieren sind (145). Dies ist einerseits interessant, andererseits fällt es schwer, einem roten Faden zu folgen, auch angesichts divergierender Flughöhe der herangezogenen Positionen. Sichtbar wird darin ein Grundproblem der Religionspädagogik, die empirisch wenig aufeinander aufbauend, sondern kumulierend forscht. Und die fünfte Beschreibung einer Befragungspopulation (der Verf. schaut vorrangig quantitativ) hilft nicht, wenn die Ergebnisse schwer einander zuzuordnen sind und der Fließtext selten von Schaubildern oder Überblicken unterbrochen wird.

Zudem werden religionspädagogisch wesentliche Aspekte, wie alles „Jesusanische“, „Ethische“ und „Handlungsbezogene“ konsequent ausgeklammert, wodurch die im Buch funktional definierte Religion tatsächlich

zunehmend blutleer wird – ganz, wie es schon die Kinder in Kapitel 3 vorausgesehen haben (105). Das entscheidend-unterscheidende christliche Gotteskonzept ist christologisch, doch Jesus, der Christus, bleibt in der Frage nach der Personalität Gottes unsichtbar, wie bspw. im zitierten theologischen Gespräch (178–180) eklatant ersichtlich wird.

So gelingend Gender (4.4) und Milieu (4.5) als eigene Themen aufgegriffen werden, wären Ausblicke in die religionspädagogisch aktuellen Felder Bildungsgerechtigkeit, Pluralität der Lebenswelt, Inklusion und Digitalisierung hilfreich – ebenso wie derzeit dominierende jugendreligiöse Strömungen. Doch die Hauptspur der forschenden Religionspädagogik ist und bleibt, auch ausbildungsbedingt, der konfessionelle Religionsunterricht sowie die Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche als Hauptzielgruppe religionspädagogischer Überlegungen – wodurch sich das Feld empfindlich einschränkt. Der Titel „Gott und das Leben“ ruft nach einer Ausweitung auf eine Religionspädagogik der Lebensalter. Bei allem Vorbehalt sollte ein religionspädagogisches Orientierungswissen die Frage nach der Möglichkeit des Glaubenslernens sowie der Gotteserfahrung in der Welt von heute (und ihrer Begleitung) nicht außen vorlassen. Weiß die Religionspädagogik darüber wirklich nichts, oder darf man darüber nicht reden?

Viera Pirker



*Brieden, Norbert/Reis, Oliver (Hg.): Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, Berlin–Münster (LIT) 2018 [304 S., ISBN 978-3-643-14040-1]*

Wissenschaft – Berufsfeld – Person sind die drei grundlegenden Prinzipien universitärer Professionalisierung. Der vorliegende Sammelband wendet diese Prinzipien auf die theologische Professionalisierungsdiskussion an mit den theologisch-äquivalenten Begriffen „Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung“. Der von den Religionspädagogen Norbert Brieden und Oliver Reis herausgegebene Band konzentriert sich dabei auf die Studieneingangsphase und dort besonders auf den theologischen Grundkurs. Wenn es gelingt, die Einstiegsphase in das Theologiestudium im Wechselspiel der drei Prinzipien angemessen zu konzipieren, ist eine qualitative theologische Professionalisierung gegeben. Der Sammelband geht dieses Problem aus unterschiedlichen Perspektiven an und ist dazu in zwei größere Teile gegliedert:

Nach einer Einleitung der beiden Herausgeber (7–12) folgt ein analytischer Teil A („Analysen zur gegenwärtigen Studieneingangsphase im Theologiestudium“, 13–176), an den sich ein projektbezogener Teil B („Innovative Ansätze zur Reform der Studieneingangsphase“, 177–301) anschließt.

Der analytische Teil A ist gegliedert in die drei Abschnitte „aus Studierendensicht, aus curricularer Sicht sowie aus hochschul- und theologiedidaktischer Sicht“ mit jeweils zwei Beiträgen: Aus Studierendensicht stellt Norbert Brieden seine triangulative empirische Studie zu Studienmotivationen und -erwartungen von Studienanfängerinnen und -anfängern vor. Die Stichprobe der quantitativen Studie bezieht sich auf mehrere deutschsprachige Standorte (N=557); die Studienmotive umfassen die Kategorien Berufsorientierung, Glaubensvermittlung, theologisches Interesse, Möglichkeiten des Faches, eigener Glaube, Erfahrung als Schüler/-in, Ergänzungsstudien sowie Studienplatz. Hinzu treten die Erwartungen,