

Die schwache Autorität biblischer Texte im Religionsunterricht. Ein Plädoyer für mehr Geschichtsphilosophie im Kontext biblischen Lernens

David Novakovits

Universität Wien

Kontakt: david.novakovits@univie.ac.at

eingereicht: 29.06.2021; überarbeitet: 15.09.2021; angenommen: 03.10.2021

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Bedeutung die Rede von biblischen Texten als Subjekten (Mirjam Schambeck) für den RU entwickeln kann, wenn man diese Rede aus geschichtsphilosophischer Perspektive wahrnimmt. Damit wird untersucht, von welchem Anspruch biblischer Texte in der Zeit individualisierter Religiosität und im Kontext des RU noch sinnvoll gesprochen werden kann. Deutlich wird, dass ein Beharren auf der Rede des Anspruches eines Textes nicht restaurativ oder prä-konstruktivistisch gelesen werden muss, sondern demgegenüber wesentliches Potential für einen Beitrag zur Wissenskultur der Gegenwart besitzt. Um die damit verbundene post-traditionale Wirkfähigkeit biblischer Texte im RU zu verdeutlichen, wird maßgeblich auf das Denken Walter Benjamins Bezug genommen. In Auseinandersetzung mit dem Denken Benjamins wird nach der Wirkkraft einer „ausgestellten“ Tradition gefragt. Das geschichtsphilosophische Bewusstsein, dass in Texten auch Stimmen der Vergangenheit mit einem Anspruch an die Gegenwart enthalten sind, verdeutlicht die Notwendigkeit, dass in Prozessen religiöser Bildung diese Texte in ihrer Bedeutungsoffenheit und ihrer politischen Dimension aufs Spiel gesetzt werden müssen, um jenseits traditionaler Grenzen in den Lebenskontexten der Schüler*innen wirkfähig werden zu können.

Schlagwörter: biblisches Lernen, Subjektorientierung, Religionsunterricht, Bedeutung biblischer Texte, Geschichtsphilosophie

Abstract: This article examines what meaning the talk of biblical texts as subjects (Mirjam Schambeck) can develop for religious education when this talk is perceived from the perspective of the philosophy of history. In this way, it is examined which claim of biblical texts can still be meaningfully spoken of in the time of individualized religiosity and in the context of religious education. It becomes clear that an insistence on the speech of the claim of a text does not have to be read in a restorative or pre-constructivist way, but in contrast has essential potential for a contribution to the knowledge culture of the present. In order to clarify the post-traditional effectiveness of biblical texts in religious education, reference is made to Walter Benjamin's thinking. In an examination of Benjamin's thinking, the question is raised as to the effectiveness of an “exhibited” tradition. The historical-philosophical awareness that texts also contain voices of the past with a claim on the present makes clear the necessity that in processes of religious education these texts must be put at risk in their openness of meaning and their political dimension in order to become effective beyond traditional boundaries in the life contexts of the students.

Keywords: biblical learning, orientation on the subject, religious education, meaning of biblical texts, philosophy of history

I. Anliegen des Artikels

Die Absicht dieses Artikels ist es, Walter Benjamins geschichtsphilosophische Thesen in den Diskurs biblischen Lernens als grundlegende Möglichkeit einzubringen, die Rede vom *Text als Subjekt* (Schambeck, 2009) zu unterstützen. Die Motivation für dieses Anliegen speist sich aus der Beschäftigung mit der Frage, welche *Kultur des Wissens* ein solches biblisches Lernen eröffnen und fördern kann, in welchem anerkannt wird, dass bei biblischen Lektüroperationen sich Menschen der Vergangenheit mit

jenen der Gegenwart in „geheimen Verabredungen“ (Benjamin, 1991c, S. 694) treffen, d. h. in welchen sich in religiösen Bildungsprozessen also Subjekte begegnen. In Beziehung gesetzt werden kann das genannte Anliegen auch mit der Frage, ob biblische Texte und Erzählungen im Kontext der Gegenwart noch einen *Anspruch* an die Rezipient*innen stellen können. Worin könnte ein solcher Anspruch in Zeiten einer ent-traditionalisierten und individualisierten Religiosität bestehen? Wie lässt sich ein solcher „Eigenanspruch des Textes“ (Schambeck, 2009, S. 146) wahren und verdeutlichen, ohne erneut restaurativ an einer objektiven Bedeutung des Textes festzuhalten?

2. Warum die Rede vom Text als Subjekt „rechtzeitig“ ist

Der Versuch, die Rede vom Text als Subjekt stark zu machen, ist keine zeitlose Überlegung: Sie trägt einen geschichtlichen Vermerk mit sich. Sie steht in enger Verbindung mit der Forderung, ein „Rederecht der Tradition“ zu wahren (Englert, 2008, S. 85): „Während es bis in die 1980er Jahre hinein geboten erschien, den Subjekten gegenüber der Übermacht des Überlieferten Raum zu schaffen, scheint mir es heute nötig, der Überlieferung (der ‚Tradition‘) gegenüber einem sich ihr gegenüber mittlerweile häufig als geradezu herrscherlich gebärdenden Subjekt gewissermaßen Rederecht zu sichern“ (Englert, 2008, S. 85). Englert möchte augenscheinlich nicht hinter die Orientierung am Schüler*innen-Subjekt, d. h. hinter die Akzeptanz der Dignität von Schüler*innen in Auslegungs- und Rezeptionsprozessen biblischer Texte zurückgehen. Seine Beobachtung zielt jedoch auf die Frage, welchen *Status* und welche *Autorität* biblische Texte im Kontext religiöser Bildungsprozesse von Schüler*innen gegenwärtig beanspruchen können, auch wenn rezeptionsästhetisch die (Bedeutungen) konstruierende Leser*innenschaft ernst genommen und in das Zentrum von Lernprozessen gestellt wird. Sind die Texte unter dem Vorzeichen individualisierter Religiosität tatsächlich bloßes „Erzählmaterial“ (Sellmann, 2012, S. 71) geworden, d. h. Material zur Ausgestaltung der eigenen Identität?

Bernhard Grümme entdeckt hier einen eklatanten Schwachpunkt der Religionsdidaktik: Biblische Erzählungen werden im Kontext einer Schüler*innenorientierung im gegenwärtigen RU oft mit dem Fluchtpunkt ins Spiel gebracht, dass diese vor allem eines wiederfinden: sich selbst. Lernprozesse werden oftmals so angelegt, „dass vor allem jene Erfahrungen thematisiert und eingespielt werden, die zu den Lehrenden wie zu den Schülerinnen und Schülern passen“, mehr „Passungen und weniger Irritationen gesucht werden, Harmonie statt Provokation“ (Grümme, 2015, S. 30). Religiöse Erzählungen stehen dann in der Gefahr, wie ein (narzisstischer) Spiegel zu wirken, in dem das bereits Vertraute und Bekannte hervorgehoben wird; biblische Narrationen werden in diesem lernkulturellen und didaktischen Zugang „dem Image Building der jeweiligen Person dienstbar gemacht“ (Roebben, 2011, S. 52), wenn einseitig das „subjektive Verwertungsinteresse [...] im Vordergrund steht“ (Englert, 2008, S. 89).

Im Zeitalter einer individuellen Religiosität lässt sich dann die sowohl provozierende als auch beunruhigende Frage stellen, ob Texte, die *von anderen* sprechen, für Schüler*innen gegenwärtig überhaupt noch von Relevanz sind. Wie können Begegnungen mit den biblischen Texten jedoch „dramaturgisch“ derart inszeniert werden, dass die darin tradierten Stimmen der anderen mit ihrem Anspruch an die Schüler*innen hörbar werden können?

Die hier gestellte Frage hat einen entscheidenden Haken: Ist so etwas wie die Rede von einem „Anspruch“ der biblischen Erzählungen an die Schüler*innen denn überhaupt noch zeitgemäß? Wie kann ein Bildungsgegenstand einen Anspruch stellen? Zumindest auch für Rudolf Englert ist dies keine Selbstverständlichkeit: Für ihn ist es durchaus „klärungsbedürftig“, wenn man in „prä-konstruktivistischer Redeweise“ noch von so etwas wie den „eigenen Intentionen einer Überlieferung“ (Englert, 2008, S. 85) sprechen möchte. Aber in welchem Diskurs des Wissens bewegen wir uns, wenn die Rede vom „Anspruch eines Textes“ als nicht mehr zeitgemäß erscheint bzw. zum Verstummen gebracht wird? Mit dem Verweis auf den Konstruktivismus zeigt Englert, dass man im Nachdenken über einen Anspruch

biblicher Texte unweigerlich in den bildungswissenschaftlichen Diskurs über das Verständnis einer spezifischen *Kultur des Wissens* eintritt. Einige federstrichartig geführten Beobachtungen im Feld der Wissenskultur sollen verdeutlichen, dass ein Verständnis des Textes *als Subjekt* (und nicht bloß als Objekt einer Vermittlung) Verschiebungen in das Wissensverständnis einführen kann, welche zeigen, dass Wissen maßgeblich auf Beziehungen angewiesen ist und Bildung damit nicht ein „individualistisches“ Projekt darstellt. Das Beharren auf der Rede vom Anspruch biblischer Texte an die Leser*innen kann einen Beitrag dazu leisten, bei den Schüler*innen ein Verständnis von Wissen wachsen zu lassen, das das Gegenüber nicht als bloß Anzueignendes ansieht, d. h. als etwas, worüber vollkommen verfügt werden kann, sondern als etwas, das durchaus auch *zur Sprache kommen kann und von sich Hören lässt*, sowohl irritierend als auch inspirierend. Damit zeigt sich dieses Anliegen verbunden mit dem Versuch, das religionspädagogische Plädoyer für *Alteritätssensibilität* auch vermehrt in das biblische Lernverständnis einzuspeisen. Auch hier gilt es, verstärkt den „Spuren der Anderen“ (Greiner, 2000) zu folgen und der von ihnen her „eröffnete Erfahrung“ (Grümme, 2007), die in den biblischen Texten immer wieder durchbrechen kann, eine neue Aufmerksamkeit zu schenken.

3. Beobachtungen im Feld der Wissenskultur

Auch wenn für den bildungswissenschaftlichen Diskurs es hinreichend geklärt ist, dass Bildung sich nicht in *Assimilation* oder *Akkumulation* von Wissen erschöpft, sondern dass Lernen immer auch eine „Verwicklung“ mit dem Lerngegenstand benötigt (und damit ein „Umlernen“ darstellt; Meyer-Drawe, 2012), in Zuge dessen der *Inhalt* erst zum *Gehalt* (Klafki) für die Lernenden werden kann, so lassen sich im alltagsweltlichen gesellschaftlichen Verständnis von Wissen gegenläufige Tendenzen wahrnehmen. Schüler*innen sind in ihren Lebenskontexten mit einem Verständnis von Wissen konfrontiert, welches dieses oftmals auf Faktenwissen reduziert. Hannah Arendt spricht schon vor Jahrzehnten von einer „neuen Sachlichkeit“ (Arendt, 2018, S. 83), die in der gesellschaftlichen Auffassung von Wissen dominant zu werden beginnt – und die auch heute immer wieder das Verständnis von Wissen maßgeblich dominiert.

Verdeutlicht werden kann diese hier implizit enthaltene Kritik an der Wissenskultur, wenn wir an Habermas wirkmächtige Beobachtung der „Naturalisierung des Geistes“ (Habermas, 2003, S. 253) erinnern: Habermas beobachtet, dass unter Wissen mehr und mehr dasjenige verstanden wird, das sich berechnen lässt und eindeutig feststellbar ist. Die *Autorität* eines solchen Wissens liegt in seiner *Objektivität*. Das Problematische dieser naturwissenschaftlichen „Denkform“ besteht für Habermas dort, wo sie grenzüberschreitend zunehmend zur allgemeinen gesellschaftlichen Verständnisweise von Wissen wird und die gesamte Wissenskultur einer Zeit dominant prägt. Gerade auch in einer Kultur der Digitalität zeigt sich die Aktualität dieser Herausforderung (Stalder, 2017): Wenn Wissen mit Fakten, Daten und Informationen *gleichgesetzt* wird (und damit nicht mehr als ein notwendiger Bestandteil aufgeklärter Rationalität, sondern als eigentlicher Inhalt des Wissens selbst angesehen wird), wirkt die Rede von einem „Anspruch des Textes“ vollkommen deplatziert.

Habermas sieht die Gefahr heraufdämmern, dass Wissen zunehmend „aus dem sozialen Bezugssystem von erlebenden, miteinander sprechenden und handelnden Personen [...] heraus[fällt]“ (Habermas, 2003, S. 253), somit aus den Alltagsdiskursen auch der Schüler*innen „ausgelagert“ wird und eine eigene Sphäre bildet. Die Konsequenz besteht darin, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der Menschen, ihre Affekte, Selbst- und Weltdeutungen und Sinngebungen massiv entwertet werden, da sie im Grunde nicht mehr etwas tatsächlich *Wissenswertes* beinhalten – und zu persönlichen *Meinungen* degradiert werden. Wenn nur mehr das zum Gegenstand von Wissen werden kann, was einerseits „an sich“ feststeht oder *know-how* sich andererseits in formalen Kompetenzen erschöpft, dann zeigt eine derart sich gesellschaftlich etablierende *Wissenskultur der Positivität* tiefgreifende Gefährdungen für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse (auch Gärtner, 2020): Die subjektiven Erfahrungen, die Schüler*innen mit

sich bringen (aber die auch in biblischen Erzählungen tradiert sind), drohen hier den Anspruch eines *Wahrheitsmomentes* zu verlieren (Englert, 2008, S. 117, S. 170f.). Wenn Wissen zunehmend mit dem gleichgesetzt wird, das allgemein festgestellt werden kann, dann lässt sich darin eine Tendenz der *Positivierung des Wissens* ausmachen: Positives Wissen ist in sich geschlossen, vollkommen rational berechenbar und „an sich“ feststellbar. Es kann schwer von den Stimmen (den Gedanken, Fragen und subjektiven Erfahrungen) der Schüler*innen „unterbrochen“ werden, da diese keinen Platz in einem derart verstandenen Wissen finden (Lehner-Hartmann, 2014a, S. 34–37).

4. Auswirkungen der Positivierung des Wissens für biblisches Lernen

Es gibt zahlreiche Spuren, auf denen dieser Drift zum eindeutigen Feststellbarem bzw. dieser Tendenz zur Positivität nun im Kontext religiöser Bildung nachgegangen werden kann. Für unsere Frage soll der Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit biblischen Narrationen gelegt werden. Daher sollen nachfolgend einige Beispiele diese Tendenz verdeutlichen und ansichtig machen.

Nehmen wir diesen Fokus auf, zeigt sich, dass in bestimmten Umgangsweisen mit der Bibel im Kontext religiöser Lernprozesse dieser untergründige Drang, dass nur positiv Feststellbares „zählt“, durchschimmert: Die Fragen „Was ist jetzt der Sinn der Geschichte?“ oder etwa „Was bedeutet nun dieses Gleichnis?“ zielen ironischerweise gerade auf *eindeutige Bestimmungen* auch biblischer Geschichten. Joachim Theis verweist darauf, dass noch immer viele bibeldidaktische Bemühungen darauf abzielen, Schüler*innen bei dem Finden der *einen* Bedeutung des Textes zu helfen (Theis, 2017, S. 10–11). Nur solch *positives Wissen* kann vermittelt werden – dass dabei aber vornehmlich moralisierende Verzweckungen biblischer Erzählungen erfolgen, wird oft übersehen.

Auf den Spuren der Positivität wandeln schließlich auch jene Zugänge zu biblischem Lernen, die Erzählungen mit einem bestimmten (zeitlosen) Thema identifizieren: Diese *Feststellungen* (dass es z. B. beim verlorenen Sohn „um Vergebung oder Barmherzigkeit geht“) sind im Grunde religionspädagogische Grenzüberschreitungen, da sie bereits den Sinn der Erzählung a priori festlegen. Die biblischen Narrationen werden hier zu narrativen Illustrierungen eines abstrakten Themas herabgestuft – wobei sich in diesem Zusammenhang dann die berechtigte Frage stellt, warum diese Themen (Liebe, Vergebung, Treue, Freundschaft u. s. w.) den Schüler*innen tatsächlich nicht eher durch der Zeit gemäße literarische oder filmische Zeugnisse eröffnet werden.

Um ein letztes Beispiel für die Tendenz zur Positivierung des Wissens und der Bildung zu bringen, möchte ich auf die historisch-kritische Exegese verweisen; wobei: Die Verknüpfung des historisch-kritischen Zugangs zur Bibel mit Positivität ist ein gewagtes Spiel und kann leicht missverstanden werden. Keineswegs geht es darum, die wichtigen Errungenschaften historisch-kritischer Bibelarbeit zu desavouieren: Die aufklärerische Arbeit, die Bibel auch zu „entmythologisieren“, hilft bei der überaus dringlichen Aufgabe, das gewalttätige Potential religiöser Texte für plurale Gesellschaften zu entschärfen und rational-kritische Reflexionen über biblische Narrationen zu entwickeln. Dennoch wird ein historisch-kritischer bibeldidaktischer Zugang problematisch, wenn die „Wahrheit“ eines Textes mit seinem historischen Kern gleichgesetzt wird. Auf diese Problematik weist nicht zuletzt der Alttestamentler Jürgen Ebach hin: Auch wenn es „befreiend [war] zu erkennen, daß biblische Aussagen keine überzeitlichen Wahrheiten sind“ (Ebach, 1995, S. 39), so stellt sich die Frage, welche *Bedeutung* diese Texte *für Schüler*innen* in der Gegenwart haben – der Sinn des Textes ist daher auch durch etwas mitbestimmt, dass *außerhalb* seiner selbst liegt. Eine letzte Orientierung an der historisch-kritischen Methode mag zwar Sicherheit vermitteln (im Sinne von: „hier haben wir es mit den gesicherten Wahrheiten zu tun, die wir feststellen können“), aber die Frage nach der Bedeutung des Textes für die Leser*innen der jeweiligen Zeit bleibt hier stark unterbelichtet.

Bei aller zugespitzten Einseitigkeit der vorgebrachten Anmerkungen wird deutlich, dass auch im Umgang mit biblischen Erzählungen der *Drang zur Positivität* bemerkbar wird, d. h. Eindeutigkeit festzustellen und Wissen mit der Anerkennung objektiv-abgesicherter Wahrheiten gleichzusetzen.

5. Folgen der Positivierung des Wissens als Herausforderungen für religiöse Bildung

Wo dies geschieht, wird die Möglichkeit, eine Wahrheit des Textes zu entdecken, mit seiner Faktizität gleichgesetzt. Helga Kohler-Spiegel weist darauf hin, dass jedoch gerade biblische Erzählungen keine Fakten produzieren wollen, sondern Faktizität verwandelnd zur Sprache bringen und damit erst die Frage nach der Deutung und Bedeutung von Welt einführen (Kohler-Spiegel, 2007). Schüler*innen im Angesicht einer biblischen Erzählung daher „vorschnell vor die Alternative *fact or fiction* zu stellen“ (Dressler, 2018, S. 441), scheint zwar zunächst ein hilfreiches didaktisches Angebot zu sein; die Alternative Faktizität/Wahrheit oder Fiktion/Erfindung stellt jedoch eine unzureichende Antwortmöglichkeit dar. Sie suggeriert, dass eine objektive Entscheidung über die *allgemeine Bedeutung* (und daher auch über den Wahrheitsanspruch) einer Geschichte getroffen werden kann. Auf der Strecke bleibt in diesem entmündigenden Prozess aber die kreative und schöpferische Kraft der Leser*innen selbst. Sie können einen so gedachten Textsinn entweder annehmen oder verwerfen (das wäre das Moment der Freiheit in dieser Wissenskultur), jedoch sind sie nicht dazu eingeladen, diesen transformierend aufzunehmen.

Die in groben Strichen vorgeführte Auseinandersetzung mit ausgewählten Tendenzen im Kontext der gegenwärtigen Wissenskultur macht deutlich, dass lange nach dem Ende der Materialkerygmatik erneut eine Form des Wissens Gestalt annimmt, das seine Autorität in seiner *objektiven Feststellbarkeit* sucht. In beiden wird das Subjekt entmündigt, da es nicht zu Wort kommen kann und mit einer abgeschlossenen Deutung und Bedeutung von Sinn, Mensch und Welt konfrontiert wird. In beiden Zugängen wird versucht, Sinn *faktisch* herzustellen.

Joachim Theis verweist jedoch darauf, dass Sinn sich erst in existenziellen Auseinandersetzungen mit einem Text eröffnen kann (Theis, 2017). Ein positives Wissen bleibt in gewisser Weise *sinnlos*, da es in sich geschlossen ist: Es kennt keine Öffnungen und keine Notwendigkeit, von *anderen* weitergedacht zu werden und in deren Lerngeschichte hinein transformiert zu werden. Das positive Verfügen über das Wissen gelingt nur, indem andere mit ihren Fragen, Gedanken und Biografien aus diesem Wissen *ausgeschlossen* werden. Biblische Texte können jedoch keine Bedeutung für Schüler*innen erlangen, wenn sie einfach „an sich“ (als positives Wissen) tradiert werden; hier bewahrheitet sich der Gedanke Benjamins, dass es auch eine Überlieferung gibt, „die Katastrophe ist“ (Benjamin, 1991b, S. 591). Wenn im Sinne eines Historismus nur mehr Fakten angehäuft und objektive Bestimmungen über die Bedeutung von Texten getroffen werden, dann werden die Stimmen der Vergangenheit, die sich in den biblischen Erzählungen widerständig verkörpern, zum Schweigen gebracht und von positivem Wissen erstickt. Welche Form der Auseinandersetzung mit biblischen Texten kann jedoch dazu beitragen, sowohl den Ansprüchen des Textes, diesen „Nachrichten aus der vergangenen Welt“ (Heinrich, 2001, S. 8), als auch denen der Leser*innen gerecht zu werden?

Ganz unterschiedliche Formen der gegenwärtigen Bibeldidaktik wie etwa die hermeneutische, die existenziell-orientierte oder die semiotische Bibeldidaktik greifen diese Gefährdung der Positivierung des Wissens auf und leisten hier Widerstand (Zimmermann & Zimmermann, 2018). Gerade auch in Auseinandersetzung mit literaturwissenschaftlichen Diskursen werden Formen biblischen Lernens entwickelt, die als „Antidot“ gegen solche Positivierungstendenzen im Kontext religiöser Bildung interpretiert werden können.

Darüber hinaus wurde in letzter Zeit auch die Frage nach möglichen Formen einer *produktiven Beziehung* und der Möglichkeit von „dynamischen Begegnungen“ (Grümme, 2007) zwischen Schüler*innen und den biblischen Texten (der Tradition) verstärkt in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Auf-

merksamkeit geschoben. Im Hintergrund dieser Anstrengung steht die in Zeiten individualisierter Religiosität mitunter vernachlässigte Einsicht, dass eine religiöse Bildung auch die Befähigung einschließt, „sich auf Andere und Anderes zu beziehen und dafür Verantwortung zu übernehmen“ (Könemann, 2013, S. 45). Diesen Gedanken versuchen die Vertreter*innen einer anamnetischen, politischen und kritisch-emanzipativen Religionspädagogik auf unterschiedliche Weise aufzunehmen: Sie zeigen, dass die Experimente mit der eigenen Freiheit, zu denen der RU ermutigen möchte, nicht zuletzt aus Gründen der Gerechtigkeit nicht losgelöst gedacht werden sollten von einer Einübung in Akte universaler Solidarität, die eben auch die *vergangenen Anderen*, wie sie in den biblischen Texten zur Sprache kommen können, mit einschließt (Peukert, 2015; Mette, 2006). Die rezeptionsästhetisch orientierten bibeldidaktischen Ansätze müssen daher für die Ansprüche in diesen Texten, die aus „unterschiedlichen Zeitkontexten“ in die Gegenwart hineinsprechen, sensibel bleiben (Schambeck, 2009); eine didaktisch so ausgefaltete „doppelte Subjektorientierung“ (Boschki & Schweitzer, 2003), die sich sowohl an den Schüler*innen als auch an den in den Texten sprechenden Subjekten aus anderen Zeiten orientiert, kann immer wieder von Neuem versuchen, all das „Unabgegoltene“ und die Fragen und Ängste der Menschen anderer Zeiten mit den Schüler*innen von heute in eine Beziehung zu bringen. Ein Bildungsfortschritt ist im religionspädagogischen Kontext daher nur rückwärtsgewandt zu gewinnen – eben gerade auch durch „kritische Reflexion und Eingedenken der Katastrophen der Vergangenheit“ (Boschki, 2013, S. 103), die in Auseinandersetzung mit den biblischen Texten geübt werden kann.

Was bedeutet es jedoch, wenn sich die vielerorts ent-traditionalisierten Schüler*innen der Gegenwart schwer tun, für sich noch eine Bindung bzw. eine Verbundenheit zu diesen Stimmen der Vergangenheit zu entdecken, da sie sich auf dem Boden der Tradition nicht mehr so ganz heimisch, ja sogar mitunter höchst befremdet fühlen? Dieser Frage möchte ich abschließend auf zwei Wegen nachgehen: in der Frage nach dem spezifischen *Ort* der Lektüroperationen (dem RU als Kontext der Auseinandersetzung mit biblischen Texten) als auch in der Frage, welche Autorität biblischen Texten in einer post-traditionalen Zeit bleiben kann.

6. Biblische Texte im RU: Eine „ausgestellte“ Tradition

Wenn man aus historischer Perspektive bedenkt, dass die biblischen Texte sowohl in jüdischer als auch christlicher Tradition jahrhundertlang gelesen wurden, um eine lesende Gemeinschaft zu konstituieren, d. h. einen (religiösen) *Sozialkörper* zu schaffen, dann erscheint das Faktum, dass am öffentlichen Ort der Schule biblische Texte gelesen werden, schlaglichtartig als ein geschichtlicher „Sonderfall“. Auch wenn es der RU ist, der den sozialen Rahmen dieser Lektüroperationen bildet, so geht es dennoch keinesfalls um die Aufgabe, einen solchen religiösen Sozialkörper zu schaffen – diese „traditionale“ Wirkkraft ist katechetischer Natur und an der Schule weder gegeben noch ist sie Ziel der religiösen Bildung an diesem Ort. Hier werden Texte von Schüler*innen unterschiedlichster Milieus gelesen (Riegel, 2013; Gärtner, 2016), oftmals jenseits jeder „religiösen Primärsozialisation“ und Einbindung in die religiös-kirchlichen Gemeinschaften (Lehner-Hartmann, 2014b).

Dass im Religionsunterricht also ein „nicht-traditionaler Umgang mit Tradition“ (Englert, 2008, S. 91) notwendig und in „alle[n] derzeit gängigen religionsdidaktischen Konzepte[n]“ (Englert, 2008, S. 91) wirksam ist, scheint im religionspädagogischen Diskurs also als geteilte Selbstverständlichkeit und bestimmt den didaktischen Umgang mit biblischen Texten: „Kritische Auseinandersetzung, immer wieder neue Interpretation, kontroverses Gespräch, kreative Transformation“ (Englert, 2008, S. 97). Welche *Wirksamkeit* kommt jedoch einer solchen Tradition *jenseits ihres traditionellen Ortes* zu, d. h. an einem fremden Ort? Welchen Anspruch kann sie hier – und verbunden mit welcher Autorität – stellen?

Um diese Fragen zu klären, kann ein kulturtheoretischer Begriff Walter Benjamins in die Überlegungen eingebracht werden: Die Texte sind im Kontext religiöser Bildungsprozesse am Ort der öffentlichen Schule aus ihrem traditionellen Wirkort heraus „ausgestellt“. Benjamin weist (im Zuge seiner Reflexion

über die Veränderung von Kunstwerken im Zuge deren technischer Reproduzierbarkeit) darauf hin, dass Versetzungen eines Kunstwerkes aus seinem „originalen“ Ort, also seine *Ausstellung*, nicht „unbeschadet“ am Kunstwerk vorübergehen. Dasselbe gilt auch für eine religiöse Tradition: Die Art und Weise, wie etwa biblische Texte gehört werden, kann am fremden Ort (wie etwa dem RU) nicht mehr einfach vorgegeben werden – „Was aber dergestalt ins Wanken gerät, das ist die Autorität der Sache, ihr traditionelles Gewicht“ (Benjamin, 1991a, S. 438). Die Tradition hat nicht die Kraft (und auch nicht die Autorität), an diesem Ort den Umgang mit den Texten festzulegen. Ihr traditionaler Gebrauch wird im Kontext des RU zum Teil *außer Kraft gesetzt*, indem der Text vom fremden Ort her, d. h. von den Lebenskontexten der Schüler*innen, gelesen wird.

Die biblischen Texte treten am nicht-traditionalen Ort mit einem vollkommen anderen Anspruch auf als im traditionellen Kontext. Die Rezeptionsmöglichkeiten dieser Texte verändern sich, und zwar auf eine grundlegende Art und Weise: Sie werden *offener* und bekommen in den mannigfaltigen, unterschiedlichen, individuellen oder kollektiven Rezeptionen jenseits des traditionellen Ortes in den Lebenskontexten der Schüler*innen und in ihren Selbst- und Weltdeutungen eine neue Wirkfähigkeit. Dabei, so Benjamin, wird ihre „verborgene politische Bedeutung“ (Benjamin, 1991a, S. 485) deutlich: Sie dienen nicht mehr dazu, die eigene individuelle Existenz einfach an eine ursprüngliche (zeitlose) Wahrheit oder an eine traditionale Gemeinschaft rückzubinden, sondern müssen ihre Kraft, Mensch und Welt in der Gegenwart lesbar zu machen, je neu erweisen ebenso wie ihre Kraft, neue *Gemeinschaften des Sinnes* zu schaffen. Biblische Texte werden daher im RU nicht aus *traditionalen* Gründen gelesen, sondern weil ihnen die Kraft zugetraut wird, Schüler*innen in ihrer „Entzifferung“ der Welt zu unterstützen; nicht „aus Gründen der kulturellen Identität (Ist Europa christlich?)“, sondern vielmehr „aus Gründen der Ergiebigkeit für die Kultur“ (Jullien, 2019, S. 7). Ihre post-traditionale Wirkfähigkeit hängt also davon ab, inwiefern sie in den Lebenskontexten der Schüler*innen zum Sprechen gebracht werden können, d. h. inwiefern sie einen Prozess kultureller Übersetzung durchlaufen.

Dieser „fremde Boden“ des öffentlichen und pluralen Ortes der Schule ermöglicht paradoxerweise ein neues „Hören“ auf die Tradition (Wagerer, 2017), da diese eine letzte Autorität der Bestimmung des Sinnes dieser biblischen Texte verloren hat. Wo sich „eine gewisse Distanzierung oder Abwendung von der eigenen Überlieferung“ einstellt und die Texte *ausgestellt* sind, kann „das humanistische und symbolische Potential ihrer Visionen und Ideen auch *jenseits* der Grenze der ungebrochenen Traditionslinie auf die Probe [gestellt werden]“ (Guanzini, 2018, S. 15). In dieselbe Kerbe schlägt auch Judith Butler: „In gewissem Sinn können solche Ressourcen überhaupt nur wirksam werden, wenn sie ihre historische oder textuelle Verankerung verlieren, und das bedeutet: Nur indem ‚Boden aufgegeben‘ wird, kann eine ethische Ressource der Vergangenheit zu erneuter Blüte gelangen und sich erneuern und zwar [...] im Rahmen eines Prozesses der kulturellen Übersetzung, mit dem zugleich soziale Bindungen [...] selbst neu vermessen werden“ (Butler, 2013, S. 18).

7. Das Potential „ausgestellter“ biblischer Erzählungen in einer post-traditionalen Gesellschaft

Wo der eigene sichere Boden aufgegeben wird, eröffnen sich neue, „ungebahnte Wege“ (de Certeau, 2009, S. 215), welche Schüler*innen und Lehrer*innen gemeinsam beschreiten können: Damit biblische Texte auch im post-traditionalen Sinne noch zur „Quelle einer Wirkung“ (Jullien, 2019, S. 24) werden und als *Ressource* dienen können, müssen sie in Gebrauch genommen werden, und das heißt, in die formenden Hände der Schüler*innen gelegt werden. Nur so kann eine „Nachreife auch der festgelegten Worte“ (Benjamin, 1991d, S. 12) stattfinden. Das „Aufgeben von Boden“, wie es Butler beschreibt, verlangt jedoch viel von Religionslehrer*innen: Anstatt den Lernprozess nur „ein bisschen“ in die Hände der SchülerInnen zu legen“ und die Gedanken, Fragen und Inspirationen der Schüler*innen in Auseinandersetzung mit einem Text „glattzubügeln“ und „einer (oft unausgesprochenen) christlich-religiösen Sicht [anzupassen]“, ist es an der Zeit, der „subversive[n] Kraft einer anderen Lebensperspektive“

Raum zu geben (Roebben, 2011, S. 122). Dazu ist es notwendig, dass Lehrer*innen ihre eigene (hart erarbeitete) Vertrautheit mit biblischen Texten immer wieder auch *dekonstruieren*. Entgegen dem professionellen Habitus von Lehrer*innen, über die Bedeutung biblischer Texte Bescheid zu wissen, ist demgegenüber eher eine (vielzitierte) „zweite Naivität“ (Ricoeur) im Umgang mit biblischen Erzählungen gefragt: Lehrer*innen müssten mehr als sonst biblisches Lernen auch so gestalten, *als ob* sie um die Bedeutung der biblischen Texte nicht wüssten. Der Hinweis, dass in der zunehmenden Fremdheit der Bibel auch ein Bildungspotential liegt (Ebach, 1995), ist aufzunehmen und auszuweiten: Die Fremdheit eines biblischen Textes kann sich auch für Religionslehrer*innen dort wieder einstellen, wo das eigene Verfügen und das Bescheid-Wissen über den Text ein Stück weit aufgegeben bzw. nicht als absolut gesetzt wird. Hier liegt auch eine Hoffnung für Lehrer*innen: Denn *Sinn* des Textes gibt es nicht „an sich“ und das heißt: Es gibt ihn nicht ohne das Risiko, dass er in der Auseinandersetzung entdeckt wird oder auch verpasst wird. Auch Metz erinnert (mit Verweis auf Karl Rahner) daran, dass es eine „offensive Treue“ der Tradition gegenüber braucht, welche die kreative und schöpferische Fähigkeit der Religionslehrer*innen herausfordert: „Wer retten will, muss wagen“ (Metz, 2016, S. 348). Erst wo ein Text bzw. die Tradition in gewisser Weise *aufs Spiel gesetzt* wird, kann er/sie – auf fremdem Boden – Früchte bringen. Stärker als bisher sollte meines Erachtens die „Tatsache“ in den Vordergrund gerückt werden, dass die Bedeutung der biblischen Erzählungen und Texte schlicht und einfach *noch nicht feststeht*. Mit dieser Aussage zieht man die Konsequenz aus der Annahme, dass Texte ohne Leser*innen bedeutungslos sind (Schambeck, 2018, S. 463; Dressler, 2018, S. 441–442).

8. Ein Anspruch, der bleibt: Die schwache Autorität biblischer Texte im RU

Wo biblische Erzählungen Fremdes zu Gehör bringen, unterbrechen sie die geschlossenen Erzählungen des autonomen Ichs. Mit welcher Autorität vollziehen biblische Texte jedoch diese „Unterbrechungen“? Benjamin gibt eine Idee, wie der Text als Subjekt stark gemacht werden kann, ohne restaurativ die Wahrheit bloß wieder auf der objektiven Seite der Tradition zu verankern, d. h. im Ursprung selbst. Mit Benjamin können wir daher von einer „schwachen Autorität“ der Texte sprechen.

Den Text als Subjekt wahrzunehmen und anzusprechen bedeutet, ihn in eine Nähe zu holen, die jenseits von unmittelbarer Identifikation noch völliger Distanz liegt. Es gilt erneut daran zu erinnern, dass die Texte „nicht vorrangig an Informationsvermittlung, sondern an Begegnung interessiert“ (Grümme, 2007, S. 163) sind. In ihnen treten Stimmen längst vergangener Zeiten in die Aktualität ein. Biblische Texte zu erzählen, bedeutet in diesem Sinne, *einen Augenblick lang* Stimmen in einer eigenartigen Fremdheit zu Wort kommen zu lassen.

Religionslehrer*innen können dort, wo sie ein kulturelles Verständnis des Textes als Subjekt in den Klassenräumen und Lerngemeinschaften fördern wollen, vermehrt die Frage danach stellen, *wer* eigentlich in den Texten spricht und zu Wort kommt. Damit bildet biblisches Lernen einen „Einspruch gegen das Vergessen“ (Ebach, 1993, S. 308; dazu auch Kohler-Spiegel, 2007). Mit welchen Fragen die Verfasser*innen der Bücher der jüdischen und christlichen Tradition gerungen haben, welche bitteren und freudigen Erfahrungen, welche Hoffnungen und Ängste, Traumata und Verheißungen in ihren Schriften durchschimmern, kann eine Aufgabe sein, die zu ergründen es sich lohnt. Damit werden die Stimmen der Vergangenheit hörbar, ohne sich auf „positive“ Inhalte zu reduzieren, die vermittelt werden können. Wo nicht die Tradierung ethisch-moralischer Gehalte noch allgemeiner und zeitlos gültiger Werte im Vordergrund biblischen Lernens stehen – „die Heilige Schrift würde sich dann auf eine ganz elementare Lehre für einen rein praktischen Gebrauch reduzieren“ (Jullien, 2009, S. 12) – tritt nahezu zwingend die Frage nach der *Beziehung* zwischen Text und Schüler*innen in den Vordergrund, die post-traditional weniger dogmatisch denn poetisch zu sehen ist, da die biblischen Texte nun in einer „Sprache ohne Zwang“ (de Certeau, 2009, S. 238) zu Gehör kommen können. Gerade in ihrer Schwäche scheint ihnen jedoch eine Kraft zuzukommen, Schüler*innen *anzusprechen*.

Gleichzeitig zeigen jedoch auch die erzähltheoretischen Analyseinstrumente der Bibelwissenschaft, dass beim biblischen Lernen nicht Autor*innen und Leser*innen sich unmittelbar gegenüberstehen (Zimmermann, 2017). Die menschlichen Subjekte, die hinter einem Text stehen (mit ihren konkreten geschichtlichen existenziellen Erfahrungen), sind uns Heutigen nicht mehr ungebrochen zugänglich. Diesen *negativen* Punkt zu überspringen, würde bedeuten, sich der *positiven* Anwesenheit der anderen vollkommen bemächtigen zu können. Gerade aber die uneinholbare Vergänglichkeit der hinter dem Text stehenden und nur mehr durch die Texte zugänglichen Menschen lässt die Frage nach der religionspädagogischen Verantwortung bei der Gestaltung biblischen Lernens in den Vordergrund treten. Der italienische Philosoph Giorgio Agamben, der auch fundamental über das Verhältnis unserer Zeit zum Vergangenen nachdenkt, stellt die Forderung auf, dass es in unseren Beziehungen zum Vergangenen nicht einfach um „Erinnerung“ geht, wenn damit die Annahme einhergeht, dass all das Vergangene damit nun wieder präsent ist. Vielmehr geht es ihm um die Akzeptanz, das Vergangene auch als das „Verlorene“ anzuerkennen – und die damit verbundene Fähigkeit zu entwickeln, „dem treu zu bleiben, das, obwohl es uneinholbar vergessen ist, unvergesslich bleiben muss und das fordert, auf irgendeine Weise bei uns zu bleiben [...]“ (Agamben, 2006, S. 52). Mit Agamben kann sich der Diskurs biblischen Lernens zu einem Gefühl für mehr Achtsamkeit dem Vergangenen gegenüber inspirieren lassen; mit ihm kann die didaktische Forderung formuliert werden, das letzte Wort über die Bestimmung und Bedeutung biblischer Texte nicht als Zielpunkt biblischen Lernens anzustreben, obwohl – oder gerade weil – diese Texte von Menschen erzählen, die uns Heutigen endgültig „verloren“ sind.

Wo jedoch Räume eröffnet werden, in denen vergangene Stimmen in ihrer Fremdheit gehört werden und die Verantwortung, darauf in eine Beziehung zu treten, zur Sprache kommen kann, werden „Alteritäten verflochten“ (de Certeau, 2009, S. 236). In der „Leidenschaft des Augenblicks“ (de Certeau, 2009, S. 234) eines Gespräches, das nicht auf die beruhigte Tradierung eines zeitlosen Sinnes fokussiert ist, kann das schwache Band zwischen den verschiedenen Zeiten greifbar werden; es können neue Vernetzungen gewoben werden. Der Anspruch, den die biblischen Texte als Subjekte, d. h. in ihrer vollen schwachen Autorität stellen, hängt mit dem Offenlegen auch der Verantwortung der jetzt Lebenden zusammen: In den Verwebungen mit den zeitlich anderen können Schüler*innen auch heute noch sich als Angesprochene erfahren und das Gefühl einer Verantwortung spüren, oder, wie Benjamin es ungleich poetischer formuliert: Es kann sich bei der Auseinandersetzung mit dem Bibeltext als Subjekt das Wissen einstellen, dass „wir auf der Erde erwartet worden [sind]“ und den jetzt Lebenden „eine schwache messianische Kraft mitgegeben [ist], an welcher die Vergangenheit Anspruch hat“ (Benjamin, 1991c, S. 694). Es kommt einer Verachtung der Schüler*innen heute gleich, wo Religionslehrer*innen diese Verantwortung nicht mehr zu Wort bringen. Denn gerade auch die Stimmen der „Schlechtweggekommenen“ (Könemann & Mette, 2013, S. 15) drängen in den biblischen Texten hervor und stellen einen *Wahrheitsanspruch* an die Schüler*innen. Dieser bestimmt sich in der Beziehung der jetzt Lebenden zu den Vergangenen. Die biblischen Texte können die Kraft entfalten, die Schüler*innen aus der „homogenen Zeit“ herauszureißen und die irritierende Frage zu stellen, inwieweit *sie selbst* in diesen Texten, in denen „unwiederbringlich [ein] Bild der Vergangenheit [aufblitzt]“, *mitgemeint* sein könnten (Benjamin, 1991c, S. 695). Obwohl die Begegnungen zwischen Text(Subjekten) und Schüler*innen(Subjekten) letztlich durch eine größere *Entzogenheit* denn durch Verfügbarkeit gekennzeichnet sind – das „wahre Bild der Vergangenheit“ huscht im Gestus eines „Nimmerwiedersehens“ vorbei (Benjamin, 1991c, S. 695) – suspendiert diese Flüchtigkeit nicht vor einer didaktischen Verantwortung der Gestaltung dieser Momente des *Eingedenkens* und der Frage einer Kultivierung von „Geschichtsbewusstsein“ (Boschki, 2013, S. 106).

Die entscheidende Frage, um welche hier im Hintergrund gewürfelt wird, besteht darin, „ob unsere Geschichte noch Geschichte der Lebenden und der Toten zu sein vermag, oder ob wir insgeheim immer schon voraussetzen, dass Geschichte immer Geschichte der Lebenden ist“ (Kuran, 2019, S. 26). Wo bibli-

sches Lernen sich dazu entschließt, den *Text als Subjekt* zu verstehen, kann religiöse Bildung einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die Verwobenheit mit den Vergangenen als wesentlichen Gegenstand von (religiöser) Bildung ins Gedächtnis zu rufen. Weder die Vergangenheit ist abgeschlossen (sie kann nur „verdrängt“ werden) noch die Gegenwart, beide sind aufeinander verwiesen. Die Vergangenheit führt, so Benjamin, „einen heimlichen Index mit, durch den sie auf die Erlösung verwiesen wird. Streift denn nicht uns selber ein Hauch der Luft, die um die Früheren gewesen ist? Ist nicht in Stimmen, denen wir unser Ohr schenken, ein Echo von nun verstummten? Haben die Frauen, die wir umwerben, nicht Schwestern, die sie nicht mehr gekannt haben? Ist dem so, dann besteht eine geheime Verabredung zwischen den gewesenen Geschlechtern und unserem“ (Benjamin, 1991c, S. 693–694).

Wo diese Stimmen der Vergangenheit in den Texten erneut bruchstückhaft vernommen werden, können sie wie „Räuber am Weg [sein], die bewaffnet hervorbrechen und dem Müßiggänger die Überzeugung abnehmen“ (Benjamin, 1991e, S. 138), d. h. sie können die Schüler*innen immer wieder („schockartig“) mit ihren fremden Stimmen irritieren, aber auch inspirieren. In diesen Begegnungen können sich noch immer *Zitate* aus dem Vergangenen in einer „gespenstische[n] Kraft [...] stückweise in der Gegenwart [ansiedeln] und ihr den falschen Frieden der gedankenlosen Selbstzufriedenheit [rauben]“ (Arendt, 1968).

Den Lehrpersonen kommt bei diesen „geheimen Verabredungen“ eine hohe Verantwortung zu: Sie müssen auswählen, welche dieser Stimmen aus dem Vergangenen sie zur Sprache kommen lassen. In der Aufnahme eines metaphorischen Bildes aus dem Werk Benjamins können Religionslehrer*innen damit als „Perlentaucher*innen“ beschrieben werden: Sie müssen zu den Sedimenten der Vergangenheit (den biblischen Texten) hinabtauchen und darüber nachdenken, welche „Fragmente an die Oberfläche des Tages zu retten“ sind; „aber nicht um [die Vergangenheit] so, wie sie war, zu beleben“, sondern um die alten Texte als „Denkbruchstücke“ an die lichte Oberfläche – in die Klassenräume – zu holen (Arendt, 1968): Um damit fragen zu können, was in den alten Texten an Erzählungen, Träumen, Erinnerungen, Hoffnungen und Ängsten zu Wort kommt, und wie in den Auseinandersetzungen mit diesem „verschwebenden Schweigen“ (1 Kön 19,12) auch *die eigene Wahrheit* immer wieder auf das Spiel gesetzt ist.

Literaturverzeichnis

- Agamben, Giorgio (2006). *Die Zeit, die bleibt. Ein Kommentar zum Römerbrief*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1968). Walter Benjamin – III. Der Perlentaucher. *Merkur*, 240. Abgerufen von: <https://www.merkur-zeitschrift.de/hannah-arendt-walter-benjamin-iii/> [17.7.2020].
- Arendt, Hannah (2018). Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. In Matthias Bormuth (Hg.), *Hannah Arendt. Freundschaft in finsternen Zeiten* (S. 39–89). Berlin: Matthes & Seitz.
- Benjamin, Walter (1991a). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In Rolf Tiedemann & Hermann Schweppenhäuser (Hg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2* (S. 431–509). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1991b). Das Passagen-Werk. Aufzeichnungen und Materialien. In Rolf Tiedemann (Hg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften V/1* (S. 79–991). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1991c). Über den Begriff der Geschichte. In Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser (Hg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2* (S. 691–707). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1991d). Die Aufgabe des Übersetzers. In Tillmann Rexroth (Hg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV/1* (S. 9–21). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, Walter (1991e). Einbahnstraße. In Tillmann Rexroth (Hg.), *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften IV/1* (S. 83–149). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Boschki, Reinhold (2013). Geschichtliches Bewusstsein als politisches Bewusstsein. Zur Fortschreibung einer anamnetischen Religionspädagogik. In Judith Könemann & Norbert Mette (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit? Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral 2) (S. 101–116). Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Boschki, Reinhold & Schweitzer, Friedrich (2003). Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 55(4), 327–338.
- Butler, Judith (2013). *Am Scheideweg: Judentum und die Kritik am Zionismus*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Certeau, Michel de (2009). *GlaubensSchwachheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dressler, Bernhard (2018). Semiotik und Bibeldidaktik. In Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Auflage) (S. 438–443). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ebach, Jürgen (1993). Vergangene Zeit und Jetztzeit. Walter Benjamins Reflexionen als Anfragen an die biblische Exegese und Hermeneutik. *Evangelische Theologie*, 52(4), 288–309. <https://doi.org/10.14315/evth-1992-0402>
- Ebach, Jürgen (1995). Die Bibel. Das bekannte Buch. In Jürgen Ebach (Hg.), „...und behutsam mitgehen mit deinem Gott“ (Theologische Reden 3) (S. 25–42). Bochum: SWI.
- Englert, Rudolf (2008). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, Claudia (2016). Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. In Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski & Tony Neelankavil (Hg.), *Herausforderungen interkultureller Theologie* (S. 89–104). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gärtner, Claudia (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Greiner, Ulrike (2000). *Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaft*. Münster: LIT.
- Grümme, Bernhard (2007). *Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Grümme, Bernhard (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guanzini, Isabella (2018). *Übersetzungen. Das Christentum und die Transformation der symbolischen Ordnungen* [unveröffentlichte Habilitationsschrift].
- Habermas, Jürgen (2003). Glauben und Wissen. Friedenspreisrede 2001. In Jürgen Habermas (Hg.), *Zeitdiagnosen. Zwölf Essays* (S. 249–260). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinrich, Klaus (2001). *Psychoanalyse Sigmund Freuds und das Problem des konkreten gesellschaftlichen Allgemeinen* (Dahlemer Vorlesungen 7). Frankfurt am Main: Stroemfeld.
- Jullien, François (2019). *Ressourcen des Christentums. Zugänglich auch ohne Glaubensbekenntnis*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Könemann, Judith (2013). Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In Judith Könemann & Norbert Mette (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit? Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral 2) (S. 37–51). Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Könemann, Judith & Mette, Norbert (2013). Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss. In Judith Könemann & Norbert Mette (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit? Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (Bildung und Pastoral 2) (S. 11–20). Ostfildern: Matthias Grünewald.
- Kohler-Spiegel, Helga (2007). Wider das Vergessen – wider das Verstummen. Erfahrungen mit der Bibel. In Christoph Bizer, Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel, Norbert Mette, Folkert Rickers & Friedrich Schweitzer (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik 23* (S. 19–25). Neu-

- kirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Kuran, Daniel (2019). *Geschichte zwischen Mythos und Messianischem: Walter Benjamins Jetztzeit und die Zeit der Toten als humane Zeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2014a). *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2014b). Religionsunterricht neu denken? Gesellschaftliche, demografische und inhaltliche Herausforderungen an einen (katholischen) Religionsunterricht der Zukunft. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 22(1), 103–113.
- Mette, Norbert (2006). *Religionspädagogik*. Düsseldorf: Patmos.
- Metz, Johann B. (2016). *Lerngemeinschaft Kirche*. Freiburg: Herder.
- Meyer-Drawe, Käte (2012). *Diskurse des Lernens* (2. Auflage). Paderborn: Fink.
- Peukert, Helmut (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Riegel, Ulrich (2013). Bibelverständnis und soziales Milieu. In Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (S. 614–616). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Roebben, Bert (2011). *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*. Berlin: LIT.
- Schambeck, Mirjam (2018). Bibeltheologische Didaktik. In Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Auflage) (S. 461–468). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schambeck, Mirjam (2009). *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sellmann, Matthias (2012). „Ohne pics glaub ich nix!“. Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen. In Norbert Mette & Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* (S. 65–91). Freiburg: Herder.
- Stalder, Felix (2017). *Kultur der Digitalität* (2. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Theis, Joachim (2017). Zum Bildungspotential biblischer Texte. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 25(2), 8–17.
- Wagerer, Wolfgang (2017). Ermächtigung zum Hören. Grundriss einer biblischen Hördidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 25(2), 66–73.
- Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (Hg.). *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Auflage) (S. 461–469). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Zimmermann, Ruben (2017). Verschlungenheit und Verschiedenheit von Text und Geschichte. Eine hin-führende Skizze. In Christof Landmesser & Ruben Zimmermann (Hg.), *Text und Geschichte. Geschichtswissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Beiträge zum Faktizitäts-Fiktionalitäts-Geflecht in antiken Texten* (S. 9–51). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.