RpB

74-77
2016.2017

Heft 74/2016
Religionspädagogische Beiträge

Katholische Erwachsenenbildung
Schulpastoral / Schulseelsorge
Biografisches Lernen
Professionalisierung der RL-Bildung
Inklusion und Heterogenität

AKRK Katholische Religionspädagogik und Katechetik

WZ
ZID
LUSA

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE
ISSN 0173-0339

Begründet	von Günter Stachel und Hans Zirker
Fortgeführt	durch Herbert A. Zwergel
	Werner Simon und Burkard Porzelt
Herausgeber	Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)
Vorsitzende	Prof. Dr. Claudia Gärtner, Dortmund
Schriftleitung	Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt
	Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
Verlag	Verlag LUSA, Babenhausen
Herstellung	Heidi Klehr, Eichstätt (*Satz*), Textwerkstatt Lehner, Maingründel (*Layout*)
Druck	SOWA, Piaseczno (PL)

Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 145

RpB
Heft 75/2016

Inhalt

Editorial 3
Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Religionspädagogik POINTIERT

Die Sorge für das gemeinsame Haus
Herausforderungen für die Religionspädagogik durch die Mitwelt-Enzyklika Laudato si' 5
Simone Birkel

Religionspädagogik KONTROVERS

Die „Jugendbibel der Katholischen Kirche"
Ein Werkstattbericht 15
Michael Langer

Die neue Jugendbibel der Katholischen Kirche
Würdigungen und kritische Anmerkungen 23
Robert Schelander

Religionspädagogik DISKURSIV 1

Die Rezipienten und ihr Bibeltext
Exegetische Anmerkungen zur Alltagsexegese 33
Martin Ebner

Wie träge Maschinen in Gang kommen
Plausibilisierungen und Profilierungen der bibeltheologischen Didaktik 43
Mirjam Schambeck sf

„... zerriss seinen Mantel entzwei, um den Mann zu wärmen ..."
Konstruktivistische Prozesse und ihre bibeldidaktischen Konsequenzen 52
Joachim Theis

Leser – Text – Kontext
Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen 62
Ulrich Kropač

Lässt sich ein gerne moralisierter Text auch anders lesen?
Überlegungen zu einer vielperspektivischen Bibeldidaktik 72
Burkard Porzelt

Religionspädagogik DISKURSIV 2

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern
Einblicke in eine Forschungswerkstatt 81
Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner

Religionspädagogik AKTUELL

Tradition und Reform
Religionspädagogische Herausforderungen für eine zeitgemäße Moscheekatechese 93
Rauf Ceylan

Inhaltsleere? Trivialisierung?
Eine Auseinandersetzung mit Hubertus Halbfas' Fundamentalkritik
an kompetenzorientierten Religionsbüchern 102
Volker Glunz

Religionspädagogik INTERNATIONAL

Digital Media in Religious Education 113
Vasiliki Mitropoulou

REZENSIONEN 121

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Vom 15. bis 16. Januar 2016 fand in Würzburg das 39. Symposion der AKRK-Sektion Didaktik zum Thema „Biblisches Lernen – Bibeldidaktische Hochkonjunktur trifft auf wachsende Fremdheit" statt. Die Veranstaltung war gut besucht, nicht nur von Religionsdidaktikerinnen und Religionsdidaktikern, sondern auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der biblischen Theologie und Vertreterinnen und Vertretern des katholischen Bibelwerks. Die Thematik traf ganz offenbar eine religionsdidaktische und exegetische Problemlage! Fünf Vorträge wurden gehalten:

- Mit *Martin Ebner* gab ein Exeget Auskunft über ein DFG-Projekt zur Bibel im Spiegel sozialer Milieus.
- *Mirjam Schambeck* erläuterte ihren Ansatz einer bibeltheologischen Didaktik, und
- *Joachim Theis* fokussierte auf konstruktivistische Prozesse beim Verstehen biblischer Texte.
- Bibeldidaktik im Horizont moderner literaturtheoretischer Strömungen (Rezeptionsästhetik, Dekonstruktivismus, Intertextualität) zu reflektieren machte sich *Ulrich Kropač* zur Aufgabe.
- *Burkard Porzelt* schließlich plädierte für eine vielperspektivische Bibeldidaktik, die der Versuchung entgeht, biblische Texte primär moralisierend zu interpretieren.

Exemplifiziert wurden die jeweiligen Ansätze an ein und derselben Perikope, nämlich dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37). An diesem gerade im schulischen Religionsunterricht vielzitierten (und vieltraktierten) Text sollten die Autorin und die Autoren das Proprium ihres Zuganges zur Geltung bringen. Dem Auftrag verpflichtet, für die wissenschaftliche Arbeit der AKRK ein angemessenes Publikationsorgan zu bieten, dokumentieren die Religionspädagogischen Beiträge diese fünf Vorträge.

Die Rubrik *Religionspädagogik aktuell* bietet in diesem Heft zwei Beiträgen Platz: Mit *Rauf Ceylan* kommt ein muslimischer Religionspädagoge zu Wort, der eine zeitgemäße Moscheekatechese bedenkt, eingespannt zwischen Tradition und Reformimpulsen. *Volker Glunz* kreuzt die wissenschaftliche Klinge mit einem religionspädagogischen Altmeister: Hubertus Halbfas. Dessen „Fundamentalkritik" (eine für Halbfas typische Vokabel!) an kompetenzorientierten Religionsbüchern nimmt *Glunz* zum Anlass, selbst Kritik am (Miss-)Verstehen von Kompetenzorientierung bei Halbfas zu üben.

Im einjährigen Turnus wird die Rubrik *Religionspädagogik international* besetzt. Das vorliegende Herbstheft enthält einen Beitrag von *Vasiliki Mitropoulou*, einer in Thessaloniki lehrenden Religionspädagogin, zu der erfreulicherweise *Ulrich Riegel*, mitverantwortlich für

den internationalen Teil der Religionspädagogischen Beiträge, einen Kontakt vermittelt hat. *Mitropoulou* behandelt ein Thema, das nicht vor Landesgrenzen haltmacht: die Bedeutung digitaler Medien für religiöse Erziehung und Bildung.

Wo Menschen arbeiten, passieren Fehler. Die Religionspädagogischen Beiträge bilden da keine Ausnahme. Bei einem Artikel von *Manfred L. Pirner*, *Annette Scheunpflug* und *Stephan Kröner* zur Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern in Heft 74/2016 wurde aufgrund eines Satzfehlers die erste Seite nicht korrekt wiedergegeben. Aus diesem Grund drucken wir den gesamten Aufsatz, nun korrekt gesetzt, nochmals ab. Diese Fassung möge der Lektüre und künftigen Zitationen zugrunde gelegt werden. Wir bitten das Versehen zu entschuldigen!

Die Sparte *Religionspädagogik kontrovers* ist in diesem Heft weniger kontrovers als komplementär zu lesen: *Michael Langer*, Mitverfasser der „Jugendbibel der Katholischen Kirche" (2015), gibt einen Werkstattbericht über dieses Pendant zum 2011 erschienenen und stark umstrittenen Jugendkatechismus YOUCAT. Sein Gesprächspartner, *Roland Schelander*, geht mit den Augen eines evangelischen Religionspädagogen an die neue Jugendbibel heran und zieht eine erste Bilanz, die Würdigung und Kritik gleichermaßen enthält.

Den Anfang des Heftes – *Religionspädagogik pointiert* – setzt *Simone Birkel*: Sie widmet sich der breit diskutierten Enzyklika „Laudato si'" von *Papst Franziskus*, indem sie Herausforderungen benennt, die aufgrund dieser „Mitwelt-Enzyklika" auf die Religionspädagogik zukommen. Den Schluss dieser Ausgabe der Religionspädagogischen Beiträge bildet wieder die Anzeige eines Reigens von religionspädagogischen Werken jüngeren und jüngsten Datums, die in sorgfältig erstellten *Rezensionen* dem wissenschaftlichen Publikum vorgestellt werden.

Die Sorge für das gemeinsame Haus

Herausforderungen für die Religionspädagogik durch die Mitwelt-Enzyklika *Laudato si'*

Simone Birkel

Niemals zuvor wurde die Veröffentlichung eines päpstlichen Lehrschreibens so minutiös und strategisch geplant wie die am Pfingstsonntag 2015 erschienene Enzyklika *Laudato si'* von Papst Franziskus. Wie ein Warnschrei sollte dieses Lehrschreiben wirken, der alle Menschen, nicht nur Katholikinnen und Katholiken, neu zur Sorge für Mitwelt und Mitmensch aufrufen will. Eingeweihte wurden vorher über wesentliche Inhalte und Strategien informiert, damit konzentriert in einer nachpfingstlichen, schöpferisch anregenden Aktion die Inhalte der Enzyklika weltweit Verbreitung finden. Und tatsächlich, die Veranstaltungen rund um das Thema Schöpfungsverantwortung erleben derzeit in Schulen und Gemeinden einen ungeahnten Höhenflug.

Dieses aufflammende Engagement kommt aber nicht von ungefähr. Seit Jahrzehnten gibt es in kirchlichen Gemeinden und Diözesen eine von der Öffentlichkeit kaum wahrgenommene engagiert arbeitende Minderheit, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die christlichen Maßstäbe von Schöpfungsverantwortung in konkret wahrnehmbare Maßnahmen umzusetzen. Die Veröffentlichung von höchster Lehramtsebene fungierte dabei tatsächlich wie ein befreiender Paukenschlag für die Engagierten: Endlich werden eine Verantwortung für die Schöpfung als höchst dringlich eingestuft und die Mitverantwortung einer westlich geprägten Lebensweise am Klimawandel nicht mehr länger geleugnet. In den nachfolgenden Ausführungen werden zunächst grundlegende Aussagen der Enzyklika benannt, diese dann in die theologische Diskussion eingeordnet und schließlich Kriterien für die Ausbildung eines neuen Lebensstils formuliert.[1]

1. Grundaussagen der Enzyklika[2]

Der Klimawandel ist menschenverursacht[3] und es ist darum die Aufgabe aller Menschen, einer weiteren Verschlechterung der globalen Situation entgegenzuwirken, jede/-r nach ihren bzw. seinen Fähigkeiten (LS 23). Den Menschen in den reichen Industrieländern kommt dabei aufgrund ihrer wohlstandsgeprägten und privilegierten

1 Wie unschwer zu erkennen ist, folgt der Aufbau dieses Artikels damit dem methodischen Dreischritt Sehen – Urteilen – Handeln, der auch der vorliegenden Enzyklika zugrunde liegt.

2 Aus redaktionellen Gründen sind an dieser Stelle lediglich einige Grundaussagen zur Enzyklika möglich; es empfiehlt sich, den Originaltext zu lesen. Die Aussagen der Enzyklika werden zitiert nach: *Papst Franziskus*: Laudato si'. Über die gemeinsame Sorge für das gemeinsame Haus, Stuttgart 2015.

3 Eine Aussage, gegen die sich insbesondere im angloamerikanischen Raum Widerstand regt, vgl. dazu die Ausführungen von *Kruip, Gerhard*: Ein dramatischer Appell. Die neue Umwelt-Enzyklika des Papstes. In: HK 69 (2015) 341–344, 341f.

Sonderstellung eine Schlüsselrolle zu, zumal ihr Lebensstil wesentlich zur Klimaveränderung beiträgt (vgl. LS 51). Papst Franziskus benennt damit klar den Zusammenhang von ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren, welche ihre besondere Ausprägung in einer Verknappung von Wasser, dem Verlust der Artenvielfalt, der weltweiten sozialen Ungerechtigkeit sowie einer Verschlechterung der Lebensqualität in vielen Bereichen nach sich ziehen.

Am meisten von den Auswirkungen des Klimawandels sind jedoch die sozial Schwachen und Armen betroffen (vgl. LS 25). Dies hat aber wiederum Auswirkungen auf die sog. entwickelten Länder, welche durch Migration und Flucht besonders herausgefordert werden, wobei, wie Franziskus bedauert, hier leider eine „allgemeine Gleichgültigkeit gegenüber diesen Tragödien [herrscht S.B.], die sich gerade jetzt in bestimmten Teilen der Welt zutragen" (LS 25). Dennoch ist Franziskus davon überzeugt: „Die Menschheit besitzt noch die Fähigkeit zusammenzuarbeiten, um unser gemeinsames Haus aufzubauen" (LS 13). Damit wendet sich Franziskus in seinem Lehrschreiben nicht nur Katholikinnen und Katholiken zu, sondern richtet sein Anliegen an alle Menschen (LS 3). Jede/-r könne mit ihren und seinen Fähigkeiten an einer Zukunft der Schöpfung mitarbeiten (LS 14).

In der theologischen Begründung seiner Ausführungen geht Franziskus auf eine Vielzahl von Traditionen ein. Allen voran knüpft er an die biblischen Schöpfungserzählungen an, wobei er den sog. Herrschaftsauftrag in Gen 1,26–28 in den Kontext des Schützens, Pflegens und Behütens einordnet (LS 67). Aber auch die Dimension der Mitmenschlichkeit und der gemeinsamen Sorge, wie sie beispielsweise in der Kain-und-Abel-Erzählung oder der Noah-Tradition zum Vorschein kommen, greift Franziskus auf und ist davon überzeugt, „dass alles aufeinander bezogen ist und dass die echte Sorge für unser eigenes Leben und unsere Beziehung zur Natur nicht zu trennen ist von der Brüderlichkeit, der Gerechtigkeit und der Treue gegenüber den anderen" (LS 70).

Daneben verweist Franziskus (LS 71) auf die „Wiederentdeckung und Achtung der Rhythmen" und die Notwendigkeit von Auszeiten. Gott wird von Franziskus als ein mit Schöpfungsmacht ausgestatteter Liebender vorgestellt, der menschlichen Allmachtsphantasien entgegenwirken kann (vgl. LS 75). Gleichzeitig ordnet Franziskus Gottes Schöpfung als Liebesakt ein und macht damit den Beweggrund für Gottes schöpferisches Handeln deutlich: „Das ganze materielle Universum ist ein Ausdruck der Liebe Gottes, seiner grenzenlosen Zärtlichkeit uns gegenüber. Der Erdboden, das Wasser, die Berge – alles eine Liebkosung Gottes" (LS 84). Umso konsequenter verbunden sind damit die Forderung nach einer gerechten Verteilung der Güter für alle (LS 95) und die „Unterordnung des Privatbesitzes unter die allgemeine Bestimmung der Güter und das allgemeine Anrecht auf seinen Gebrauch" (LS 93). Hinsichtlich jesuanischer Aussagen charakterisiert Franziskus Jesus als jemanden, der „in vollkommener Harmonie mit der Schöpfung" lebte (LS 98). Allerdings wird nicht nur der irdische Jesus in den Blick genommen, sondern auch der Auferstandene, „der mit seiner allumfassenden Herrschaft in der gesamten Schöpfung gegenwärtig ist. [...] Die gleichen Blumen des Feldes und die Vögel, die er mit seinen menschlichen Augen voll Bewunderung betrachtete, sind jetzt erfüllt von seiner strahlenden Gegenwart" (LS 100). Damit wird auf die eschatologische Dimension der Vollendung der Schöpfung angespielt.

Im Hinblick auf gesellschaftliche und philosophische Fragestellungen macht Franziskus kein Geheimnis daraus, dass er der Einstellung skeptisch gegenübersteht, die Probleme der Welt durch technologischen Fortschritt in den Griff bekommen zu wollen (vgl. LS 104). Im Rückgriff auf *Romano Guardini* stellt Franziskus klar, dass der Freiheit des Menschen Grenzen

gesetzt werden müssen (vgl. LS 105). Franziskus verlangt keinen Verzicht einer vernunftgeleiteten Nutzung neuer Technologien, aber er fordert unmissverständlich ein Überdenken des ungezügelten Wachstums: „Niemand verlangt von uns, in die Zeit der Höhlenmenschen zurückzukehren, es ist aber unerlässlich, einen kleineren Gang einzulegen [...]" (LS 114).

Eng mit der Frage der unbegrenzten Nutzung von neuen Technologien verbunden ist die Frage nach der Sonderstellung des Menschen innerhalb der Natur. Franziskus wehrt sich gegen einen „fehlgeleiteten Anthropozentrismus" (LS 118; 119), macht aber deutlich, dass eine anthropologische Perspektive unerlässlich ist (LS 118). Franziskus kritisiert darauf aufbauend einen sich breit machenden Relativismus, indem er die Kultur des Wegwerfens auf unterschiedlichen Ebenen in Frage stellt: „Ist es nicht dieselbe relativistische Denkweise, die den Erwerb von Organen von Armen rechtfertigt, um sie zu verkaufen oder für Versuche zu verwenden, oder das ‚Wegwerfen' von Kindern, weil sie nicht den Wünschen ihrer Eltern entsprechen? Es handelt sich um die gleiche Logik des ‚Einweggebrauchs', der so viele Abfälle produziert, nur wegen des ungezügelten Wunsches, mehr zu konsumieren als man eigentlich braucht" (LS 123). Eine derartige gesamtvernetzte Zusammenschau der vorhandenen Lebensbedingungen gipfelt in der Forderung nach einer „ganzheitlichen Ökologie": „Es ist nicht überflüssig zu betonen, dass alles miteinander verbunden ist" (LS 137). Es gilt auf das Gemeinwohl hinzuarbeiten (LS 156ff.) und eine generationenübergreifende Gerechtigkeit im Blick zu behalten (LS 159ff.).

Insbesondere das letzte Kapitel, welches mit „Ökologische Erziehung und Spiritualität" überschrieben ist, weckt berechtigte Erwartungen für die praktische Theologie. Um es gleich vorweg zu sagen: Diese Erwartungen werden wenig erfüllt, Franziskus formuliert lediglich eine *Wunschvorstellung*: „Die Erziehung zur Umweltverantwortung kann verschiedene Verhaltensweisen fördern, die einen unmittelbaren und bedeutenden Einfluss auf den Umweltschutz haben, wie die Vermeidung des Gebrauchs von Plastik und Papier, die Einschränkung des Wasserverbrauchs, die Trennung der Abfälle, nur so viel zu kochen, wie man vernünftigerweise essen kann, die anderen Lebewesen sorgsam zu behandeln, öffentliche Verkehrsmittel zu benutzten oder ein Fahrzeug mit mehreren Personen zu teilen, Bäume zu pflanzen, unnötige Lampen auszuschalten" (LS 211). Hierzu ist nach Franziskus die Familie der zentrale Ort des Lernens, wie z. B. der „rechte Gebrauch der Dinge, Ordnung und Sauberkeit, die Achtung des örtlichen Ökosystems und der Schutz aller erschaffener Wesen" (LS 213). Gleichzeitig sei es notwendig, „dass wir uns gegenseitig kontrollieren und erziehen" (LS 214).

Den religionspädagogischen Anforderungen einer reifen Persönlichkeitsbildung werden solche Ausführungen wenig gerecht. Treffend bringt Franziskus dagegen die Auswirkungen eines konsumorientierten Lebensstils auf den Punkt: „Da der Markt dazu neigt, einen unwiderstehlichen Konsum-Mechanismus zu schaffen, um seine Produkte abzusetzen, versinken die Menschen schließlich in einem Strudel von unnötigen Anschaffungen und Ausgaben. [...] Während das Herz der Menschen immer leerer wird, braucht er immer nötiger Dinge, die er kaufen, besitzen und konsumieren kann" (LS 203f.). Genügsamkeit und Demut sind die Dinge, die es wieder neu zu lernen gilt (vgl. LS 224), eine „Haltung des Herzens, das alles mit gelassener Aufmerksamkeit erlebt" (LS 226), soll ausgebildet werden, welche in einer „universalen Geschwisterlichkeit" ihren Ausdruck findet (LS 228).

2. *Religionspädagogische Verortung*

Die oben sehr konzentriert ausgeführten Aussagen werden nun für die religionspädagogische Arbeit reflektiert und kommentiert. Hinsichtlich der theologischen Reflexion und religionspädagogischen Praxis ist zunächst auf bestimmte sprachliche und gedankliche Engführungen bei der Übersetzung und Verbreitung der Enzyklika hinzuweisen, die vor allem für den deutschen Sprachgebrauch relevant sind, da die deutsche Übersetzung der Enzyklika nur bedingt den Geist einer gesamtvernetzten ökologischen Betrachtungsweise widerspiegelt.

2.1 Die Begrifflichkeiten der in der Enzyklika verwendeten Termini

■ MITWELT STATT UMWELT

Fast überall im deutschsprachigen Raum wird das Lehrschreiben als „Umwelt-Enzyklika" betitelt.[4] Mit dem Begriff „Umwelt" wird eine anthropozentrisch verengte Sichtweise transportiert, die bereits zu Ende des 20. Jahrhunderts von verschiedenen Seiten problematisiert wurde und gegen die sich auch Franziskus, wie oben ausgeführt, wehrt. Dem Vorschlag, stattdessen den Terminus „Mitwelt" zu verwenden, welcher eine anthropozentrische Engführung vermeidet, ohne jedoch die Anthropozentrik als ‚Denkform' einer ökologischen Ethik aufzugeben, wird selten nachgekommen.[5] Dabei betont Franziskus explizit dieses Anliegen und verwendet dazu den spanischen Begriff *medio ambiente*: „Wir sind in sie eingeschlossen, sind ein Teil von ihr und leben in wechselseitiger Durchdringung" (LS 139). Der in der deutschen Sprache existierende Begriff *Mitwelt* bringt dieses Eingebundensein des Menschen in die Natur zum Ausdruck und sollte deswegen trotz eventueller Widerstände[6] konsequent in der theologisch-praktischen Arbeit in Schule und Gemeinde Verwendung finden.

■ NACHHALTIGKEIT STATT BEWAHRUNG DER SCHÖPFUNG

Ein weiterer Terminus, der im Zuge der Enzyklika wieder zu neuen, jedoch zweifelhaften Ehren kommt, ist die aus den 1980er-Jahren stammende Formulierung von der „Bewahrung der Schöpfung".[7] Es ist das Verdienst der Kirchen, schon sehr früh[8] eine Zusammenschau von ökologischen, sozialen und ökonomischen Faktoren für eine zukunftsfähige Entwicklung im sog. *Konziliaren Prozess für Frieden,*

---

4 Auch die verschiedenen kommentierten Ausgaben der Enzyklika wie z. B. des Katholischen Bibelwerkes oder die mittlerweile multimedialen Ausführungen (Hörbuch und eBook) der Enzyklika des Herder-Verlags verwenden diesen Begriff im Untertitel, vgl. *Papst Franziskus*: Laudato si'. Über die Sorge für das gemeinsame Haus. Die Umwelt-Enzyklika mit Einführung und Themenschlüssel, Stuttgart 2015; *Papst Franziskus*: Laudato si'. Die Umwelt-Enzyklika des Papstes. Vollständige Ausgabe, Freiburg – Basel – Wien 2015.

5 Eine ausführliche Begriffsbestimmung in der religionspädagogisch-ökologischen Diskussion wurde bereits vorgelegt, vgl. *Birkel, Simone*: Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Theologie und Praxis 15), Münster – Hamburg – London 2002, 115f.

6 Diese könnten in der Ablehnung einer rein biozentrisch begründeten Schöpfungsverantwortung liegen, wobei der Begriff „Mitwelt" auch ohne eine biozentrische Engführung gebraucht werden kann.

7 Ein aktuelles Beispiel für die Beibehaltung des Terminus ist *Patenge, Markus/Beck, Roman/Luber, Markus* (Hg.): Schöpfung bewahren. Theologie und Kirche als Impulsgeber für eine nachhaltige Entwicklung (Weltkirche und Mission 7), Regensburg 2016.

8 Bereits 1983 wurde in der IV. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖKR) eine Empfehlung verabschiedet, welche die Mitgliedskirchen in einen konziliaren Prozess gegenseitiger Verpflichtung für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einbinden sollte.

Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung geleistet zu haben. Damit wurde lange vor dem offiziellen Start des weltweiten Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung ein Grundstein für eine gesamtvernetzte Betrachtungsweise gelegt. Der Terminus *Bewahrung der Schöpfung* gilt aber insofern als überholt, als dass er der theologischen Diskussion einer *creatio continua* nicht gerecht wird. Gottes Schöpfung ist nichts Statisches, was konserviert werden könnte. Auch wenn der Begriff einer nachhaltigen Entwicklung und damit die Rede von einer *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) nicht unproblematisch ist,[9] dürfen doch die Erkenntnisse und das methodische Know-How der BNE für die religionspädagogische Arbeit nicht außer Acht gelassen werden. Deshalb wird für eine Beibehaltung des Begriffs Nachhaltigkeit plädiert.[10] Franziskus geht, wie oben dargestellt, von einer ganzheitlichen Ökologie aus, die im sozialethischen Bereich mit dem Prinzip der „Retinität" (Gesamtvernetzung) wiedergegeben wird.

RETINITÄT ALS BEZUGSGRÖSSE FÜR DAS PRAKTISCHE HANDELN IN KOMPLEXEN SYSTEMEN

Das von Wilhelm Korff grundgelegte und von Markus Vogt weiterentwickelte Retinitätsprinzip[11] kann für die theologisch-praktische Arbeit zur Enzyklika als eine wichtige Bezugsgröße dienen, da Franziskus selbst diese Gesamtvernetzung im Blick hat (vgl. LS 137). Hier kommt auch die Sozialethik als Bezugswissenschaft für die religionspädagogische Arbeit zur Enzyklika in den Blick, da die meisten Veröffentlichungen und Kommentare zur Enzyklika bislang von der Sozialethik vorgelegt wurden.[12] Bildlich gesprochen kann das Bild eines Netzes, welches alles zusammenhält, gleichzeitig jedoch auch durchlässig und elastisch sein muss, ein Sinnbild für die Gesamtvernetzung allen Lebens sein. Es ist eben nicht egal, ob die Maschen eng oder weit gesetzt sind oder ob an einer einzelnen Stelle gezogen wird oder gar ein Loch entsteht; es hat Auswirkungen auf den Gesamtzusammenhalt eines Gefüges. Aufgabe der praktischen Theologie ist es mehr denn je, dieser Gesamtvernetzung methodisch fundiert in Schule und Gemeinde zum Durchbruch zu verhelfen.

2.2 Theologischer Grundrahmen für die religionspädagogische Praxis von Schöpfungsverantwortung

Da in diesem Rahmen eine theologische Grundlegung für das ökologisch-religionspädagogische Handeln weder möglich noch nötig ist,[13] möchte ich zumindest drei Eckpunkte skizzieren, innerhalb derer sich die praktisch-theologische Arbeit einer gesamtvernetzten Perspektive bewegen sollte.

Zunächst ist mit der Betonung der Verantwortung des Menschen für seine Mitwelt ein *anthropozentrischer Ansatz* grundlegend, wie ihn auch Papst Franziskus fordert und wie er in Gen 1,26–28 formuliert wird. Hier ist jedoch

9 Vgl. dazu ausführlich *Birkel* 2002 [Anm. 5], 173–177.

10 Auch *Markus Vogt* setzt sich vehement für eine Beibehaltung des Begriffes der Nachhaltigkeit ein, vgl. *Vogt, Markus*: Ein neues Kapitel der Katholischen Soziallehre. In: AMOS International 9 (2015) 3–10, 7.

11 Vgl. *Vogt, Markus*: Retinität. Vernetzung als ethisches Leitprinzip für das Handeln in komplexen Systemzusammenhängen. In: *Bornhold, Stefan* (Hg.): Komplexe adaptive Systeme, Dettelbach 1999, 159–197.

12 Vgl. beispielsweise das in Fußnote 10 zitierte Themenheft AMOS International oder das sozialethische Arbeitspapier vorgelegt von: *Heimbach-Steins, Marianne / Stockmann, Nils*: „Pope for Planet"? Laudato si' als „dringliche Einladung zum Dialog" (LS 14) und das weltweite Echo auf die Enzyklika, ICS AP Nr. 3 (2015), online verfügbar: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/fb2/c-systematischetheologie/christlichesozialwissenschaften/heimbach-steins/ics-arbeitspapiere/ics-ap_3_laudato_si_.pdf (Stand: 14.07.2016).

13 Diese wurde bereits vorgelegt, vgl. *Birkel* 2002 [Anm. 5], 85–164.

anzumerken, dass der anthropozentrische Ansatz methodisch, nicht aber inhaltlich gedacht werden muss, sodass der bekannte Vorwurf, die Kirchen würden durch den sog. Herrschaftsauftrag der Ausbeutung der Natur Vorschub leisten, widerlegt werden kann. Ein verantwortungs- und respektvolles Leben in und mit der Mitwelt ist damit unabdingbare Aufgabe des Menschen in seiner Sonderstellung und sie muss jetzt und heute und von allen Menschen erfolgen (vgl. LS 23). An diese Verantwortung gilt es in der praktischen Arbeit in Schule und Gemeinde immer wieder neu zu erinnern und sie in den jeweiligen Strukturen immer wieder neu einzufordern.

Zugleich ist es aber auch wichtig, die *theozentrische Perspektive* biblischer Verkündigung nicht aus dem Blick zu verlieren. Es ist nicht der Mensch, sondern Gott, der alles wohlgeordnet hat (Ps 104), der eine Auslöschung der Erde verhindert und die Zusage gibt, die Erde nicht mehr zu vernichten (Gen 9). Durch diese Zusage Gottes wird der Mensch von der Alleinverantwortlichkeit für die Welt entlastet und von dem bisweilen übermächtigen Druck befreit, selbst letztverantwortlich die Ordnung der Welt aufrechterhalten zu müssen. Dies ist insbesondere dann wichtig zu betonen, wenn Katastrophenszenarien in Lähmung oder gar Resignation münden, wenn unser Lebenshaus Erde nur noch als „unermessliche Mülldeponie" wahrgenommen wird (LS 21). Gerade resignierten Menschen kann diese befreiende Botschaft immer wieder neu angeboten werden.

Eine dritte ist die *eschatologische Perspektive* einer vollendeten Welt, wie sie beispielsweise in Jes 11,6–9 vorgestellt wird und die durch Leben und Auferstehung Jesu anfanghaft zum Vorschein kommt. Papst Franziskus beschreibt genau wie sein Vorbild Franz von Assisi die Schönheit der Schöpfung, die in der strahlenden Gegenwart des Auferstandenen ihre Erfüllung findet. Die Vision einer vollendet-idealen Welt beflügelt das Handeln der Menschen und setzt Energien frei, sich für die Zukunft des Lebenshauses Erde einzusetzen. Insbesondere junge Menschen lassen sich von begeisterungsfähigen Vorbildern anstecken und nur zusammen mit ihnen kann eine Vision für eine bessere Welt entwickelt und umgesetzt werden.

3. *(Aus-)Bildung eines ganzheitlich-ökologischen Lebensstils*

Franziskus hat in seinem Lehrschreiben nicht weniger als 55-mal eine Änderung des Lebensstils proklamiert. Wie dies operational in Bildungsprozesse umgesetzt werden kann, bleibt jedoch, wie schon erwähnt, offen. Insgesamt ist überhaupt eine gewisse Skepsis angebracht, welchen Stellenwert Bildung[14] für die Ausprägung eines ökologischen Lebensstils hat, hat doch die sog. Umweltbewusstseinsforschung in den 1980er-Jahren deutlich gemacht, dass ein Wissen um die ökologischen Zusammenhänge nicht automatisch in eine veränderte Lebenspraxis mündet. Auch in den Familien wird die von Franziskus geforderte Achtung nicht mehr selbstverständlich eingeübt. Für die theologisch-praktische Arbeit sind meiner Ansicht nach folgende Faktoren zu beachten, die für die Ausbildung eines ganzheitlichen und ökologischen Lebensstils von Bedeutung sind und die die Religionspädagogik wiederum in die pädagogische Diskussion erhellend einbringen kann.

3.1 Wahrnehmen, Staunen und Warten-lernen – ästhetische Bildung als Grundlage

Grundlage für die Ausbildung einer auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Achtsamkeit ist zunächst das Wahrnehmen von Natur mit allen Sinnen; ein Anliegen, welches in der Religions-

14 Hier wird im Gegensatz zur Enzyklika dem Terminus *Bildung* der Vorzug gegeben.

pädagogik durch die von *Georg Hilger* etablierte ästhetische Bildung allgemein Beachtung findet.[15] In der westlich geprägten Gesellschaft ist selbst im elementarpädagogischen Bereich eine unmittelbare Begegnung von Kind und Natur nicht mehr selbstverständlich. Haptische oder olfaktorische Begegnungen, z. B. durch unebene Wege oder das Probieren in der oralen Phase, werden durch übervorsichtige Eltern oder Erzieher/-innen erschwert. Hier bieten Wald- oder Naturkindergärten eine gute Grundlage für eine ästhetische Bildung. Nur wenn Natur als etwas Staunens- und Beschützenswertes erfahren wird, kann ein Grundstein für ein achtsames Miteinander gelegt werden.

Dieses Staunen gründet in der kindlichen Freude über die Entdeckung einer unverdienten und damit geschenkten Freude über eine prächtige Blüte oder ein kunstvoll gewebtes Spinnennetz. Das kindliche Staunen verweist dabei noch ungebrochen auf die oben beschriebene Erfahrung einer von Gott geschenkten Schöpfung. Im Sinne des generationenübergreifenden Lernens können Erwachsene sich von der kindlichen Neugier und Freude über eine Blüte oder einen Regenwurm anstecken lassen. Ein entschleunigtes Leben, welches solche Begegnungen überhaupt erst ermöglicht, ist Grundvoraussetzung dafür. Hier gilt es, den biblisch grundgelegten und in LS 71 betonten Rhythmen von Arbeit bzw. Aktivität und Ruhe wieder neue Bedeutung zu verschaffen.[16]

3.2 Eigenes schöpferisches Tätigwerden – Aktivierung und Konkretisierung

In vielen Bereichen wird eine Verkümmerung von Handlungswissen beklagt. So können junge Menschen beispielsweise nur noch selten klassische Alltagsgerichte kochen. Im Sinne einer Entwicklung von schöpferischer Kreativität ist jedoch ein selbstständiges schöpferisches Tätigsein unabdingbar. Die theologische Begründung und Befähigung dazu entspringt der Schöpfungsmacht Gottes, als dessen Abbild der Mensch gedacht ist. Der Stolz über einen selbstangelegten und bewirtschafteten Garten, über eine selbstgenähte Tasche aus ausrangierten Hemden oder die Freude über angefertigten Schmuck aus recycelten Kaffeekapseln motiviert und aktiviert zu einem ökologisch achtsamen Leben. Hier steht die Lust am Selbstgeschaffenen im Vordergrund, welche eine wesentliche Antriebsmotivation für ökologisches Handeln ist.[17]

Der im Moment feststellbare Trend zum Selbstgemachten bietet hier viele Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte. Eine kritische Unterscheidung ist jedoch auch hier vonnöten, sind doch viele Upcycling-Aktionen und Do-it-yourself-Moden wie z. B. der Häkelmützentrend mit einer Unzahl von Vermarktungs- und Verkaufsstrategien begleitet, so dass ein messbarer nachhaltiger Mehrwert fraglich ist. Überhaupt braucht es ein profundes Wissen, um in einer komplex gesamtvernetzten Welt richtig agieren zu können, weswegen ein Faktenwissen um Produktionsbedingungen und -prozesse ebenfalls mit zu den Grundfaktoren einer nachhaltigen Lebensweise gehört.

3.3 Kognitive Kompetenzen ausprägen – Zusammenhänge kennenlernen

Auch wenn es für viele ökologisch engagierte Menschen längst zur Alltagskompetenz gehört, über die Produktionsbedingungen von Kleidung, Nahrungsmitteln, technischen Geräten oder Einrichtungsgegenständen Bescheid zu wissen und entsprechende Handlungsoptionen

15 Vgl. *Hilger, Georg*: Wahrnehmen und gestalten. Ästhetisches Lernen. In: Münchener Theologische Zeitschrift 51 (2000) 201–210.

16 Vgl. dazu: *Bieberstein, Sabine* (Hg.): Auszeit (FrauenBibelArbeit 35), Stuttgart 2015.

17 Vgl. ausführlich dazu *Birkel, Simone*: Schöpfungslust statt Ökofrust. Grundlagen und Leitbilder der kirchlich-ökologischen Bildung. In: RpB 46/2001, 69–73.

zu treffen:[18] Es darf nicht vergessen werden, dass für viele Menschen dieses Wissen weitgehend Neuland ist, oder dass sie sich mangels Alternativen keine Änderung der Konsumgewohnheiten vorstellen können. Ein permanentes Einmischen und Einlenken ist insbesondere vonseiten der kirchlichen Bildungsarbeit notwendig, um kritisch und produktiv die gesellschaftliche Diskussion zu prägen.[19] Fakt ist, dass mit der Enzyklika jede/-r in der westlich geprägten Welt gefordert ist, ihren bzw. seinen Lebensstil radikal zu überdenken und zu ändern, wie es *Christiane Florin* treffend auf den Punkt bringt: „Ein paar Solarzellen auf dem Dach und ein paar Tafeln fair gehandelte Schokolade im Vorratsraum reichen nicht. Es gibt kein richtiges Leben im falschen System."[20]

Wichtig für die Ausprägung eines neuen Lebensstils ist die Kenntnis innovativer gesellschaftspolitischer Ansätze und Lebensmodelle wie z. B. die Postwachstumsökonomie[21] eines *Niko Paech* oder gemeinsam genutzte Güter wie Carsharing oder Tauschbörsen. Hier gilt es, offen zu sein für neue Entwicklungen, die gerade auch junge Menschen einbringen. Die Ideen reichen von minimalistischen Lebensformen über den Trend zu vegetarischem oder veganem Essen bis hin zu den Lebensmittelretterinnen und -rettern, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, nur von dem zu leben, was ansonsten weggeworfen wird. Solche Lebensweisen fordern uns prophetisch dazu heraus, unseren eigenen Lebensstil neu zu überdenken und bestimmte Dinge (wieder) zur Gewohnheit werden zu lassen (vgl. LS 211).

3.4 Gemeinschaft und Kommunikation – Bestätigung und Bestärkung

Um diesen auf dem Hintergrund der ökologisch-nachhaltigen Diskussion vorgestellten Bereichen von Wahrnehmungskompetenz, Gestaltungskompetenz und kognitiver Kompetenz auch zum Durchbruch zu verhelfen, braucht es unabdingbar auch eine Gemeinschaft, die eine Vision von einer anderen Welt mitträgt und kommuniziert. Eine inspirierende Gemeinschaft von Gleichgesinnten lässt, wie bereits an vielen Beispielen kirchlich-ökologischen Handelns deutlich wurde, Hindernisse und Tiefschläge überwinden und kann Wirklichkeit positiv verändern.[22] Derartige Erfahrungen wären insbesondere auch für die ekklesiologische Diskussion spannend und bedürften in nicht wenigen Gemeinden einer Reflexion der pastoralen Anforderungen.

Eine Gemeinschaft, welche Ideen mit- und durchträgt, welche ermutigt und bestätigt, schwebt Franziskus wohl vor, wenn er etwas unglücklich von der Notwendigkeit gegenseitiger Kontrolle und Erziehung spricht (LS 214). Der gegenseitige Austausch und die Kommunikation über eine andere Welt schließen auch die Überschreitung von Grenzen mit ein. Wenn beispielsweise in einer Kirchengemeinde ein solcher Kreis nicht zu finden ist, dann wäre es eben die Aufgabe, neue Kooperationspartner/-innen in den Blick zu nehmen.

---

18 Vgl. *Diözesanrat der Katholiken der Erzdiözese München und Freising* (Hg.): Anders besser leben. Lebensstile für eine lebenswerte Welt, München 2011.

19 Hier sind die Publikationen der beiden kirchlichen Hilfswerke *Misereor* und *Brot für die Welt* oder auch die von den kirchlichen Jugendverbänden mitgetragene Online-Plattform zum kritischen Konsum lobend zu erwähnen, vgl. www.kritischer-konsum.de (Stand: 29.2.2016).

20 *Florin, Christiane*: Einführung. Mehr als ein Lehrschreiben, weniger als ein Lehrschreiben. In: *Papst Franziskus* 2015 [Anm. 2], 11–18, 14.

21 Vgl. *Paech, Niko*: Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie, München ^{3}2012.

22 Beispielhaft sei hier das Benediktinerkloster Plankstetten genannt, welches, wie viele andere Klostergemeinschaften auch, Vorreiter in Sachen nachhaltiger Entwicklung ist.

Die vorgestellten Faktoren für die (Aus-)Bildung eines ganzheitlich-ökologischen Lebensstils sind nicht neu, dennoch finden sie bislang wenig Eingang in praktische kirchliche Bildungs- und Gemeindearbeit. Noch viel zu oft wird in Schulen und Gemeinden einseitig ökologisch oder katastrophenorientiert gearbeitet. Hier ist es an der Zeit, ein neues, positiv besetztes Paradigma für ein gesamtvernetztes Handeln zu entwickeln. Erste Ansätze finden sich in dem im lateinamerikanischen Raum verbreiteten Konzept des *Buen Vivir*, welches in Deutschland bislang nur vereinzelt Resonanz erfuhr. Eine (religions-)pädagogische Beschäftigung mit diesem Ansatz steht noch aus, jedoch soll hier schon einmal eine Spur gelegt werden.

4. *Weiterdenken: Das Konzept „Gutes Leben" als Paradigma für ein gesamtvernetztes Handeln*

Wie der Sozialethiker *Gerhard Kruip* ausgeführt hat, lässt sich die Enzyklika von Papst Franziskus nicht ohne den lateinamerikanischen Hintergrund der Einflüsse aus den indigenen Völkern verstehen.[23] Dabei hat im deutschsprachigen Raum das Konzept des Buen Vivir insbesondere durch den ecuadorianischen Ökonomen *Alberto Acosta* Verbreitung gefunden.[24] Auch für die religionspädagogische Diskussion kann das Konzept „Gutes Leben" fruchtbare Anknüpfungspunkte für eine gesamtgesellschaftliche Diskussion liefern. So beschreibt die in Peru lebende Befreiungstheologin *Birgit Weiler*, dass der Begriff „Tajimat pujút" („gut leben") ein zentraler Begriff des im Norden an der Grenze zu Ecuador lebenden indigenen Volkes der Aguaruna sei. „Sowohl für die christliche Überlieferung als auch für die genannten indigenen Kulturen stellt Leben damit einen zentralen Wert dar. Gut ist, was dem Leben dient, die gesamte Schöpfung eingeschlossen."[25] In Anbetracht unserer leistungsorientierten Gesellschaft wäre es mehr als lohnend, Gelingensbedingungen von gutem Leben, welches die Lebensbedingungen von Mitwelt und Mitmensch global und regional in den Blick nimmt, zu formulieren. Mit der Enzyklika *Laudato si'* setzt Papst Franziskus den Startpunkt zu einer gesamtgesellschaftlichen Suche nach einem guten Leben. Religionspädagogik und Theologie sind mehr denn je dazu aufgerufen, sich bei diesem Suchprozess in Forschung und Lehre kompetent einzubringen.

Dr. Simone Birkel
Dozentin für Jugend- und Schulpastoral an der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit (FH) und Modulverantwortliche im Masterstudiengang Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt

23 Vgl. *Kruip, Gerhard*: Buen Vivir – Gut leben im Einklang mit Mutter Erde. In: AMOS International 9 (2015) 11–18.

24 Vgl. *Acosta, Alberto*: Buen Vivir. Vom Recht auf gutes Leben, München 2015.

25 *Weiler, Birgit*, zit. nach: http://www.iwm.sankt-georgen.de/tajimat-pujut/ (Stand: 23.2.2016).

Die „Jugendbibel der Katholischen Kirche“

Ein Werkstattbericht

Michael Langer

Thesen

- Die „Jugendbibel der Katholischen Kirche“ (2015) versteht sich als ‚Appetizer‘, als Auswahlbibel, die Interesse am ganzen Text wecken will und deshalb den Text der Einheitsübersetzung aufnimmt. Sie berücksichtigt die Ergebnisse der historisch-kritischen Exegese, ohne sie in den Mittelpunkt zu stellen. Sie lädt zu einer spirituellen Lesart ein, ohne dass spiritualistische Deutungen vorherrschen.
- Die Jugendbibel versteht sich als Pendant zum 2011 erschienenen Jugendkatechismus YOUCAT. Sie kann aber auch vollkommen unabhängig von ihm benutzt werden. Im Anschluss an das Zweite Vatikanische Konzil soll sie verdeutlichen, wie sehr die Heilige Schrift im Zentrum von Kirche und Glauben steht.
- Das Erscheinungsbild orientiert sich an einer für Jugendliche attraktiven Umsetzung. Die unterschiedlichen Elemente – Strichmännchen-Grafiken, Fotos, Zitate, Kunstwerke – laden ein zu vielfältigen Zugängen. Dabei ließen sich Kompromisse und Zugeständnisse an Format und Grundvorgaben nicht in jedem Fall vermeiden.
- Schon jetzt zeigt sich, dass die Jugendbibel eine außergewöhnlich große und im Grundton ausgesprochen positive Rezeption erfährt. Sie gehört zu den Grundwerken künftiger auf Jugendliche bezogener Bibeldidaktik.

1. Jugendbibeln? Anmerkungen zum Begriff

Der Terminus „Jugendbibel“ besitzt kein Monopol. Wer im Netz danach sucht, findet mindestens ein halbes Dutzend verschiedener deutschsprachiger Bücher mit diesem Titel.[1] Manche Ausgaben sind nur noch antiquarisch erhältlich, wie die „Ökumenische Jugendbibel“, welche lediglich die vier Evangelien beinhaltet, jedoch durch eine eigene gelungene Übertragung gefällt.[2] Die „Gute Nachricht für Teens“ geht einen anderen Weg und stellt der gleichnamigen Bibelübersetzung einen 36-seitigen Katalog für junge Leute voran. In diesem finden sich unter anderem biblische Quizfragen,

1 Auf die im Netz auffindbaren sonstigen Medien wird hier nicht näher eingegangen. Besondere Beachtung würden die bei YouTube eingestellten 80 Kurzfilme „Neuer Genuss Jugendbibel“ (auch: „Jugendbibel.com“) verdienen. Sie kommen aus dem evangelikalen Umfeld und sind mit Arbeitsblättern, kostenlosen Buchdownloads, Veranstaltungshinweisen etc. versehen. Das Anliegen ist an sich begrüßenswert, allerdings ist die filmische Darstellung außerhalb jeder Diskussion: aneinandergereihte Bilder in schrillsten Farben, unendlich kitschig und simplifizierend, die Texte darüber hinaus in Schweizerdeutsch gesprochen.

2 Vgl. *Beutler, Heinz-Günter / Seidel, Uwe / Vesper, Stefan*: Ökumenische Jugendbibel. Die vier Evangelien, Ostfildern 1987.

„Abwechslungstipps", Fakten und Kurzinfos in jugendgemäßer Sprache und Aufmachung.[3] Beim Lesen des Textes selbst erhalten Jugendliche jedoch keine weiteren Informationen oder Hilfestellungen.

Ein Werk der besonderen Art ist die von der Paderborner Religionspädagogin *Agnes Wuckelt* und ihrem Kollegen *Rainer Dillmann* 2002 entwickelte „Neue Jugendbibel". Zum Verfasserteam haben sich mittlerweile noch *Tobias Weismantel* als Herausgeber und der Speyrer Bischof *Karl-Heinz Wiesemann* als Autoren hinzugesellt. Der Text der „Neuen Jugendbibel" liegt in zwei Ausgaben vor:

In einer Version wird er auf sechs Blöcke verteilt in die Gesamtausgabe der Einheitsübersetzung eingebunden und durch einen Kommentar und ein Lexikon ergänzt. Erfolgreicher – mittlerweile in 9. Auflage – ist jedoch das handliche Bändchen, das sich auf die Texte und Kommentare des Arbeitsteams beschränkt: „Beziehungen", „Zeit zum Leben", „Arbeit und Freizeit", „Mann und Frau", „Liebe", „Familie", „Geschichten, die das Leben schrieb", „Streit", „Angst", „Gewalt", „Schuld", „Tod", „Glaube", „Hoffnung" – so sind die thematischen Blöcke überschrieben, die den Bezug zum Leben junger Menschen aufgreifen. Jeder dieser Einheiten sind rund sechs bis zwölf Themen zugeordnet, mit einem entsprechenden Bibeltext, Sacherklärungen, Informationen zu Personen und Orten sowie Erschließungen zu weitergehenden Bedeutungen. Nach der Intention der Autorinnen und Autoren wollen diese deutlich machen, „dass Gottes Wort unser Leben begleitet und alle unsere menschlichen Worte dazu dienen, Gottes Wort zu verstehen. Wir hoffen, dass diese ‚Neue Jugendbibel' Euch hilft, die Bibel schätzen zu lernen. Sie ist kein verstaubtes Buch, sondern voller Leben und Kraft."[4] Diesen Intentionen können sich auch die Verfasser/-innen der hier vorzustellenden „Jugendbibel" anschließen. Nachdrücklich ist festzuhalten, dass die „Jugendbibel" von Agnes Wuckelt und anderen ein gelungener Versuch ist.

2. *Hinweise zur Entstehung*

Das Autorenteam der „Jugendbibel der Katholischen Kirche" hatte jedoch einen anderen Zugang gewählt. Wir wollten weder eine Gesamtausgabe der Bibel jugendgemäß kommentieren, noch uns auf thematische Schwerpunkte einlassen und diese mit einschlägigen Bibeltexten versehen. Unser Bestreben war es, einen ‚Appetizer' zu schaffen, eine Auswahlbibel, die Interesse am ganzen Text weckt. Die Jugendbibel sollte *gekürzt alle biblischen Bücher* des Alten und Neuen Testaments aufnehmen und verantwortet erschließen. Weder sollten die anspruchsvollen Hürden der historisch-kritischen Exegese abschrecken, noch eine simple spiritualistische Deutung vorherrschen. Das verantwortliche Kernteam bestand aus dem Bochumer Neutestamentler *Thomas Söding*, den beiden Jesuiten und Alttestamentlern *Georg Fischer* (Innsbruck) und *Dominik Markl* (Rom) sowie mir als Religionspädagogen (Regensburg und Wien) und Koordinator. Begleitet wurde die Arbeit von dem Kölner Grafiker Alexander von Lengerke, Mitarbeitern des Katholischen Bibelwerks in Stuttgart, der YOUCAT Foundation (beide Institutionen fungieren gemeinsam als Verleger) sowie letztverantwortlich von *Bernhard Meuser*, dem Leiter der Foundation.

Verschiedene Gruppen junger Leute waren bereits sehr früh in den Entstehungsprozess eingebunden. Mit einigen von ihnen wurden

3 Vgl. Gute Nachricht für Teens. Die ganze Bibel, Stuttgart 2000.

4 *Wuckelt, Agnes/Dillmann, Rainer/Wiesemann, Karl-Heinz*: Neue Jugendbibel. Mit Kommentar und Lexikon, [1]2002, Stuttgart 2014, 13.

in intensiven Arbeitswochen in Augsburg und Retz zunächst die Textauswahl sowie die Randkommentare diskutiert. Darüber hinaus waren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingeladen, persönliche Zeugnisse zu ausgewählten Bibelstellen abzugeben. Diese wurden mit Foto und Vornamen in die Bibel aufgenommen und sind nicht selten beeindruckende Dokumente davon, wie das Wort Gottes das Leben junger Menschen berührt und verändert hat.

Die Entstehungsgeschichte der Jugendbibel ist schnell erzählt: Bei Erscheinen des Jugendkatechismus „YOUCAT" 2011 wurde mir nach einem Gespräch mit Thomas Söding klar, dass es eines Pendants in Form einer Bibel bedarf, die sich von der Aufmachung her an den Jugendkatechismus anlehnt, aber vollkommen unabhängig von ihm benutzt werden kann. Nachdem die Exegetengruppe gefunden war, machte diese sich in den folgenden beiden Jahren an die Arbeit der Kürzung und Kommentierung des Textes. Noch einmal knapp zwei Jahre vergingen mit der Bearbeitung des Textes durch Jugendliche, durch das Suchen von Bildern, Zitaten, Querverweisen, Erklärungen, Sachinformationen und Lesehinweisen. Nach der Endredaktion durch die Autorengruppe und dem Plazet der Glaubenskongregation wurde die von der Österreichischen Bischofskonferenz herausgegebene Jugendbibel am 13. November 2015 in Wien durch Kardinal Schönborn der Öffentlichkeit vorgestellt. Das erste Exemplar hatte kurz zuvor Papst Franziskus vom Wiener Erzbischof bei der Bischofssynode in Rom erhalten. Der Kardinal hielt fest:

> *„Vor fünf Jahren wurde auf Initiative der Österreichischen Bischofskonferenz der Jugendkatechismus YOUCAT herausgegeben. Er ist mit einer Auflage von nahezu sechs Millionen Büchern nach der Bibel inzwischen das meistverkaufte katholische Buch der Welt und liegt inzwischen in 39 Sprachen vor. Ihm folgt nach mehrjähriger Vorarbeit jetzt die YOUCAT-Bibel. (sic!) Als Auswahlbibel stützt sie sich auf die ökumenische Einheitsübersetzung und will zentrale Texte der Heiligen Schrift jugendgemäß erschließen [...] Mit dem Erscheinen der Jugendbibel in zeitlicher Nähe zum 50. Jahrestag der Veröffentlichung des Bibeldokuments ‚Dei Verbum' beim Zweiten Vatikanischen Konzil wird deutlich, wie sehr die Heilige Schrift heute im Zentrum von Kirche und Glauben steht."*[5]

3. Konzeption und Realisierung

Verschiedene Vorentscheide bestimmten die Arbeit des Teams: Das Verhältnis der Textmenge des Alten und Neuen Testaments sollte dem der Vollausgabe entsprechen. Dadurch wollte man die bei Auswahlbibeln häufig anzutreffende stiefmütterliche Behandlung der alttestamentlichen Texte von vornherein vermeiden. Schwieriger war die Diskussion über die zu verwendende Übersetzung. Lange war überlegt worden, ob die Autoren nicht eine eigene Übersetzung vorlegen. So reizvoll dieses Unternehmen aus der Feder renommierter Bibelwissenschaftler gewesen wäre, am Ende wurde die Idee verworfen. Man fürchtete dabei weniger den Diskurs mit der Fachwelt als Umständlichkeiten im Approbationsverfahren. Auch der von mir favorisierte Text der neuen „Gute Nachricht" Bibel konnte sich nicht durchsetzen. Gerade in Blick auf die jugendliche Zielgruppe hätte ich mir diese konsequent kommunikative Übersetzung gut vorstellen können. Zudem hätten die Rechte bei unserem Kooperationspartner, dem Katholischen Bibelwerk, gelegen. Andere Übersetzungen wie „Hoffnung für alle", die Pattloch-Übersetzung oder der Elberfelder Text

5 Presseerklärung der Österreichischen Bischofskonferenz: http://www.erzdioezese-wien.at/site/nachrichtenmagazin/schwerpunkt/schwerpunktarchiv/bischofskonferenz/article/46584.html (Stand: 30.3.2016).

waren ausgeschlossen. So blieb es am Ende bei der gediegenen, aber gelegentlich doch spröde wirkenden Einheitsübersetzung, für die auch der (meiner Einschätzung nach nicht sonderlich relevante) Wiedererkennungswert in Liturgie und Religionsunterricht ins Feld geführt wurde.

In welcher Relation die Jugendbibel zum YOUCAT zu sehen ist, war eine häufig gestellte Frage. Manche befürchteten eine Unterordnung des Bibeltextes, wie er in der katholischen Katechismustradition vom Trienter Konzil bis zum II. Vatikanum selbstverständlich war. Einem solchen Missverständnis leistet auch die leider häufig zu hörende Bezeichnung „YOUCAT-Bibel" Vorschub. Die Jugendbibel will definitiv keine Bibel zum Jugendkatechismus sein. Die Bücher sind eher als ein Geschwisterpaar zu sehen, wobei die Bibel natürlich die Funktion des älteren Geschwisterteils einnimmt. Beide sind aufeinander bezogen, durch ein ähnliches Layout und das gemeinsame Logo „Y" sichtbar verwandt, aber vollkommen eigenständig.

Thomas Söding hat in einer Präsentation für unsere Arbeitsgemeinschaft die theologischen Dimensionen des Verhältnisses Bibel – Katechismus prägnant zusammengefasst:
„Gottes Liebesgeschichte mit den Menschen ist die Frohe Botschaft Gottes für die Menschen.

- Die *Bibel erzählt* die Liebesgeschichte, wie Gott sie begonnen hat, damit sie in der Kirche und der Welt weitergeht. Der *Katechismus erschließt*, welche Lehren aus dieser Geschichte zu ziehen sind.
- Die *Bibel erzählt*, wie die Frohe Botschaft in die Welt gekommen ist und weshalb sie ihre beste Zeit immer vor sich hat. Der *Katechismus erschließt*, welche Botschaft Glauben verdient und das Leben prägen soll.
- Die *Bibel erzählt*, indem sie zum Fragen einlädt, was die Geschichte damals mit dem Leben heute zu tun hat: dem eigenen und dem der anderen. Der *Katechismus erschließt*, für welche Fragen und Antworten die Kirche steht, weil sie die Bibel liest – mit offenen Augen für das, was heute ansteht."[6]

Intensive Diskussionen wurden um den Titel des Buches geführt. Nachdem „YOUCAT-Bibel" definitiv nicht in Frage kam, hatte sich die Mehrheit für „YOUBIB" entschieden, ein an sich sinnvolles Pendant zum Titel des Katechismus. Leider wird dieses Wort in den USA umgangssprachlich für „Lätzchen" verwendet, sodass es mit Blick auf die große Zielgruppe dort später ausschied. Immerhin ist der YOUCAT in den USA das am meisten verkaufte religiöse Buch. So blieb es am Ende bei dem nicht spektakulären Titel „Bibel" mit dem jedoch anspruchsvollen Untertitel „Jugendbibel der Katholischen Kirche".

Diese Namensgebung erfolgte mit Zustimmung der kirchlichen Autoritäten, allerdings ohne einen formalen Akt. Als solcher lässt sich jedoch das *Vorwort von Papst Franziskus* werten, das schon vor Erscheinen große Aufmerksamkeit auslöste und vielfach abgedruckt war. Selbst die Bild-Zeitung hatte unter der reißerischen Überschrift „Die Bibel ist ein äußerst gefährliches Buch" sowohl in der Online- wie in der Printausgabe auf fast einer ganzen Seite den Text abgedruckt.

Ein Vorwort des regierenden Papstes außerhalb offizieller kirchenamtlicher Dokumente ist eine höchst ungewöhnliche Angelegenheit. *Benedikt XVI.* hatte seinerzeit bereits das Protokoll durchbrochen und ein sehr berührendes und tiefsinniges Vorwort für den Jugendkatechismus beigesteuert. Umso größer war die Begeisterung, dass jetzt wiederum ein solcher Text unser Projekt adelte. Übrigens sind die beiden Vorworte auch eine schöne Skizze der unterschiedlichen Mentalitäten, Persönlichkeits- und Denkstrukturen der beiden Päpste. *Papst Franziskus* schreibt:

---

6 *Söding, Thomas*: Jugendbibel der Katholischen Kirche, unveröffentlichtes Manuskript, 2014.

Wenn Ihr meine Bibel sehen würdet, könnte es sein, dass sie Euch nicht besonders imponiert: Was, – das ist die Bibel des Papstes! So ein altes, abgegriffenes Buch! Ihr könntet mir eine neue schenken, eine für 1000 Dollar, aber ich würde sie nicht wollen. Ich liebe meine alte Bibel, die mich mein halbes Leben lang begleitet hat. Sie hat meinen Jubel gesehen und sie wurde von meinen Tränen benetzt. Sie ist mein kostbarster Schatz. Ich lebe aus ihr. Für nichts in der Welt würde ich sie hergeben.

Die Jugendbibel, die Ihr aufgeschlagen habt, gefällt mir sehr. Sie ist so bunt, so reich an Zeugnissen – Zeugnisse von Heiligen, Zeugnisse von Jugendlichen – und sie verlockt dazu, dass man vorne anfängt zu lesen und erst auf der letzten Seite aufhört. Und dann…? Und dann versteckt ihr sie. Sie verschwindet im Regal, hinten in der dritten Reihe. Sie verstaubt. Eure Kinder verscherbeln sie eines Tages auf dem Flohmarkt. Nein, so darf es nicht kommen.

Was haltet ihr also in Händen? Ein Stück Literatur? Ein paar schöne alte Geschichten? Dann müsste man den vielen Christen, die sich für die Bibel einsperren und foltern ließen, sagen: Wie dumm wart Ihr, es ist doch bloß ein Stück Literatur! Nein, durch das Wort Gottes ist das Licht in die Welt gekommen. Und es wird nie wieder verlöschen. In Evangelii Gaudium (175) habe ich gesagt: „Wir tappen nicht in der Finsternis und müssen nicht darauf warten, dass Gott sein Wort an uns richtet, denn Gott hat gesprochen, er ist nicht mehr der große Unbekannte, sondern er hat sich gezeigt". Nehmen wir den erhabenen Schatz des geoffenbarten Wortes in uns auf [...] Lest mit Aufmerksamkeit! Bleibt nicht an der Oberfläche wie bei einem Comic! Das Wort Gottes niemals bloß überfliegen! Fragt Euch: „Was sagt das meinem Herzen? Spricht Gott durch diese Worte zu mir? Berührt er mich in der Tiefe meiner Sehnsucht? Was muss ich tun?" Nur auf diese Weise kann das Wort Gottes Kraft entfalten. Nur so kann sich unser Leben ändern, kann groß und schön werden.

Ich will Euch sagen, wie ich in meiner alten Bibel lese! Oft nehme ich sie her, lese ein bisschen darin, dann lege ich sie weg und lasse mich vom Herrn betrachten. Nicht ich betrachte den Herrn, sondern ER betrachtet mich. ER ist ja da. Ich lasse mich von ihm anblicken. Und ich spüre – das ist keine Sentimentalität –, ich spüre zutiefst die Dinge, die der Herr mir sagt. Manchmal spricht er auch nicht. Ich fühle dann nichts, nur Leere, Leere, Leere... Aber ich bleibe geduldig da, und so warte ich. Lese und bete. Bete im Sitzen, denn es tut mir weh niederzuknien. Manchmal schlafe ich beim Gebet sogar ein. Aber das macht nichts. Ich bin wie ein Sohn beim Vater, und das ist wichtig.

Wollt Ihr mir eine Freude machen? Lest die Bibel![7]

4. *Erscheinungsbild und Ausstattung*

Das Erscheinungsbild der Bibel ist wesentlich bestimmt von den Strichmännchen des Kölner Grafikers Alexander von Lengerke. Sie sind mittlerweile ein Alleinstellungsmerkmal für alle YOUCAT-Produkte. In der Mitte platziert sind sie auf jeder Seite zu finden und wollen den biblischen Text in aufgelockerter Weise umsetzen. Vor allem bei jugendlichen Leserinnen und Lesern lösen sie zum Teil große Begeisterung aus. Ich persönlich hätte einen sparsameren Umgang – wie beim Jugendkatechismus – für diskutabel gehalten und den freien Platz dann für mehr Text oder Bilder zur Verfügung gestellt.

7 *Papst Franziskus*, Vorwort, in: Bibel. Jugendbibel der Katholischen Kirche, Augsburg 2015, 6f.

Manche Karikaturen, z. B. David gegen Goliath (S. 95) dominieren für meinen Geschmack zu sehr, andere (z. B. Schöpfungsgeschichte S. 20f.) sind jedoch durchaus sehr ansprechend und erinnern beinahe an kleine Kunstwerke. Insgesamt sind die Strichmännchen von der Umsetzung und der Qualität her besser gelungen als im YOUCAT. Dort hatte *Winfried Verburg* noch festgestellt: „Die grafische Gestaltung, gerade auch zum Thema Kreuzestod Jesu, wird leider der Dignität dieses Ereignisses unserer Heilsgeschichte und dem Selbstanspruch des Werkes nicht gerecht."[8]

Jede Seite der Jugendbibel enthält neben dem Bibeltext und den Karikaturen an der Seite eine Reihe von Kommentaren, Zeugnissen, Zitaten, Querverweisen und Bildern, dem jeweiligen Genus entsprechend stets mit acht verschiedenen unterschiedlichen Symbolen markiert. So entsteht ein dauerhafter intertextueller Dialog mit der Benutzerin bzw. dem Benutzer. Was auf den ersten Blick unübersichtlich wirken mag, wird schnell Gewöhnung. Leider ist die Schriftgröße der Randspalten für ältere Augen grenzwertig, jüngere Leser/-innen sollten jedoch damit noch zurechtkommen.

Den weitaus größten Teil nehmen die mit einem kleinen Pfeil markierten Erklärungen und Kommentare der Exegeten ein. Zusammen mit den Einleitungen, die jedem biblischen Buch vorausgehen, bilden sie das Herzstück der Begleittexte. Besonders wichtig sind ferner die Zeugnisse junger Menschen im Alter von ca. 16 bis 30 Jahren, die zeigen, wie Gottes Wort sie berührt und verändert. Mehr als ein Jahr lang wurden bei Hochschulveranstaltungen, Einkehrtagen, Jugendlagern und Ministrantenstunden diese kurzen Texte gesammelt und mit einem kleinen Foto des Verfassers versehen. Die jeweiligen Stellen hatten weitgehend wir vorgegeben.

Der Randkommentar enthält des Weiteren Fragen zum Nach- und Weiterdenken, Zitate von Heiligen, Verweise auf Überraschungen, Kontexte zu anderen Bibelstellen und zum YOUCAT und vor allem originelle Zitate von Christen und Nichtchristen, welche die Aktualität und Kraft des Wortes Gottes ausdrücken. Manche Leserin und mancher Leser werden überrascht sein, so unterschiedliche Namen wie Gustav Mahler, Johann Wolfgang von Goethe, André Gide, Thomas Mann, Molière, Sophie Scholl und David Alaba darunter zu finden. In den Randspalten finden sich neben Personenbildern auch farbige und schwarzweiße Motive der christlichen Ikonographie aus Geschichte und Gegenwart. Die äußerst kleine Reproduktion lässt jedoch Details kaum mehr erkennen. Ohnehin ist das Bildprogramm meiner Auffassung nach die einzige wirkliche Schwachstelle der Jugendbibel. Zweifelsohne gibt es sehr bewegende Bilder, so etwa die doppelseitige Aufnahme von Überlebenden nach der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau und dem Schrei um Rettung des Psalms 22: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?"

Wir hatten uns darauf verständigt, auf großformatige Kunstbilder zu verzichten und stattdessen die Bibel mit Bildern aus dem Heiligen Land zu illustrieren. Leider war ich bei der entsprechenden Sitzung verhindert und wurde zu spät mit einem Ergebnis konfrontiert, das ich nicht als befriedigend empfinde. Viele Bilder stehen in gar keinem Zusammenhang zum biblischen Text: So findet sich ein Bild des Katharinenklosters (S. 104) bei den Königsbüchern, eines von Aarons Grab (S. 382) bei den Katholischen Briefen, eine Darstellung der Pharaoneninsel am Sinai (S. 324) bei der Apostelgeschichte usw. Man vermisst Bilder aus der Landschaft Galiläas, vom See Genesareth, dem Berg der Seligpreisungen, von Tabhga,

8 *Verburg, Winfried*: Anmerkungen zum Jugendkatechismus, zit. nach: *Langer, Michael*: Katechismus 2.0. Chancen – Grenzen – Visionen. In: *Ders./Schönborn, Christoph/Mann, Christine*: Das YOUCAT-Projekt. Bedeutung – Chancen – Visionen, München ²2011, 99–106, 103.

vom Tabor, von Nazareth. Hier wurde eher nach Zufallsprinzip bebildert und die Chance vertan, illustrierende, meditative Elemente mit Sachinformation zu verbinden. Völlig irritiert ist man bei einem ganzseitigen Foto von Goldfischen zum Johannesevangelium. Bestenfalls wird man an das Koibecken des früheren Limburger Bischofs erinnert. Bei späteren Auflagen wird unbedingt noch nachzubessern sein. Dennoch hebt sich auch hier die Qualität deutlich vom YOUCAT ab, der weitgehend mit Schnappschüssen aus den Digicams der Jugendlichen bebildert ist. Sehr gelungen ist hingegen das Material an Karten und Übersichten, das in den Text eingebunden wurde. Besonders die großformatige Übersicht zur biblischen Geschichte auf Vorder- und Rückseite des Einbands ist eine wirkliche didaktische Hilfe zur zeitlichen Orientierung. Noch besser wäre es gewesen, dort gleich die jeweiligen biblischen Bücher mit anzugeben. Leider ist bei dieser auch anderweitig schon reproduzierten Übersicht die Quellenangabe vergessen worden.[9]

Eine Auswahlbibel bringt es mit sich, dass jeder halbwegs Bibelkundige Texte vermisst, die ihm besonders am Herzen liegen. Ab der 3. Auflage gibt es hier auch kleine Modifikationen, so ist die Verkündigungsszene in Lk 1 nachträglich einmontiert worden. Schade, dass kein Platz mehr für Römer 9–11 war, denn kein anderer Bibeltext bringt so deutlich die Verwurzelung der Christinnen und Christen im Judentum zum Ausdruck. Auch im Alten Testament finden sich zahlreiche Passagen, die man gern im Buch gesehen hätte, insbesondere bei den Propheten oder der Weisheitsliteratur. Ein wenig tröstet, dass kompakte Inhaltsangaben Wesentliches der fehlenden Texte referieren. Und noch einmal: Die Jugendbibel will Lust machen auf *mehr* und zur Beschäftigung mit dem Volltext anstiften. Gleichzeitig will sie aber auch denjenigen, die das nicht anstreben, die Essentials der Schrift zur Verfügung stellen. Denn eine Auswahlbibel, die gelesen wird, ist zweifelsohne sinnvoller als eine Vollausgabe, die im Regal verstaubt.

Übrigens ist die Bezeichnung „Jugendbibel" durchaus ein wenig irreführend. Natürlich ist sie primär als Buch für junge Menschen konzipiert, aber es ist ein durch und durch intergenerativ es Werk, das sich an Menschen aller sozialen Schichten richtet. Die Bibel für den „Fußballprofi, die Börsenmaklerin, das Flüchtlingsmädchen, den Schreinerlehrling", formulierte die Boulevardpresse. Ich habe hymnische Dankesschreiben von Senioren erhalten, die berichten, wie sie ganz neue Zugänge zur Heiligen Schrift bekommen hätten. Eine 42-jährige Hausfrau und Mutter schrieb mir:

> *„Wenn ich unreligiöses Wesen mich auch sonst nicht allzu sehr für religiöse Schriften interessiere, muss ich doch ehrlich zugeben, dass ich von dem Buch begeistert bin! Es weckt auch bei so schlichten und kindlichen Gemütern wie dem meinen Interesse an der Schrift und ist schlicht und einfach schön!"*[10]

9 Israel im Strom der Zeit. In: *Kaldewey, Rüdiger*: Was in Religion Sache ist, Düsseldorf 1988, 27.

10 Überraschend positiv sind auch die meisten Rezensionen bei amazon.de:

- „Ich muss sagen, diese Bibel ist spitze! Ich hatte bislang noch keine Bibel in der Hand, bei der das Lesen so viel Freude macht, da sie sich so leicht lesen lässt und gleichzeitig so informativ und erfrischend ist. Man kann sie fast nicht mehr aus der Hand legen, da sie ‚Lust auf mehr' macht."
- „Wunderbarer Zugang zur Bibel. Die Kommentare und zusätzlichen Informationen machen die Bibel zu einem lebendigen Buch. Nicht nur als Jugendbibel sondern für jedes Alter geeignet. Kaufen, auf den Nachttisch legen und immer mal ein Kapitel lesen!"
- „Die Jugendbibel begeistert mich total. Die Illustrationen sind hinreißend; jede Seite ist ein Kunstwerk für sich. Dass es eine Auswahl von Bibeltexten ist, finde ich sehr sinnvoll. Mir scheint, dass die beteiligten Theologieprofessoren die Texte mit sehr viel Sorgfalt ausgesucht haben und es schaffen, dass man trotzdem ein komplettes Bild bekommt." http://www.amazon.de/product-reviews/3460325879/ref=cm_cr_dp_see_all_btm?ie=UTF8&showViewpoints=1&sortBy=recent (Stand: 30.3.2016).

Auch beim YOUCAT war übrigens zu beobachten, dass sich Leser/-innen aus allen Altersgruppen angesprochen fühlten. Damals war freilich die öffentliche Stimmung gespalten, weil alte Ressentiments gegenüber einem Katechismus revitalisiert wurden. Nicht wenige Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich der akademischen Religionspädagogik polemisierten heftig, sodass der Eindruck entstand, das kleine Buch würde das Ende des gegenwärtigen Religionsunterrichts und seiner Didaktik einläuten wollen. In den Monaten seit Erscheinen ist mir hingegen noch keine einzige grundsätzlich negative Stimme zur Jugendbibel bekannt geworden. Mit Spannung erwarte ich hingegen die Reaktionen auf den im Juli 2016 erschienenen „Docat", den Sozialkatechismus der Kirche. Mit ihm liegt das dritte große Buch der YOUCAT Foundation vor.

5. *Perspektiven*

Die Erfolgsgeschichte der Jugendbibel ist schon jetzt beachtlich: Allein bei der Frankfurter Buchmesse wurden mehr als 20 Übersetzungsverträge abgeschlossen. Erfreulicherweise wird das Buch in einer evangelischen Ausgabe im Schweizer Brunnen Verlag mit der Übersetzung „Hoffnung für alle" erscheinen. Auch die orthodoxen Kirchen arbeiten an einer deutschsprachigen Ausgabe mit entsprechenden Ergänzungen und Modifikationen. Wenn das gelingt, hat die Jugendbibel geschafft, was andere seit Jahrzehnten vergeblich versuchen, nämlich eine gemeinsame Bibelausgabe für alle drei großen christlichen Konfessionen vorzulegen.

Die Kirche als Lesegemeinschaft des Wortes Gottes ist mit der Jugendbibel um eine Facette reicher geworden. Wie die Zielgruppe, so sind auch die Einsatzmöglichkeiten unbegrenzt. Das Buch eignet sich für die private Lektüre ebenso wie für Jugendarbeit, Bibelrunden, Sakramentenpastoral, Neuevangelisierung. Auch für den interreligiösen Dialog lassen sich Chancen erkennen. Wünschenswert sind rein praktisch Klassensätze für den Religionsunterricht. In Österreich ist die betreffende Genehmigung bereits erteilt, in der Bundesrepublik laufen diesbezügliche Anträge.

Man kann sich vieles mit dem Buch vorstellen. Hauptsache, die Liebesgeschichte Gottes mit uns Menschen wird weitererzählt. In diesem Sinn schreibt *Franziskus* im Vorwort:

> *„Ihr haltet also etwas Göttliches in Händen: ein Buch wie Feuer! Ein Buch, durch das Gott spricht. Also merkt Euch: Die Bibel ist nicht dazu da, um in ein Regal gestellt zu werden, sondern um sie zur Hand zu haben, um oft in ihr zu lesen, jeden Tag, sowohl allein als auch gemeinsam. Ihr macht doch auch gemeinsam Sport oder geht gemeinsam shoppen. Warum lest ihr nicht zu zweit, dritt, zu viert gemeinsam in der Bibel? Draußen in der Natur, im Wald, am Strand, abends, im Schein von ein paar Kerzen ... Ihr werdet eine gewaltige Erfahrung machen! Oder habt Ihr etwa Angst, Euch mit einem solchen Vorschlag voreinander zu blamieren?"*[11]

Michael Langer
Professor für Religionspädagogik und Leiter des Masterlehrgangs „Religion - Kultur - Spiritualität" an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien / Krems; apl. Professor an der Universität Regensburg, Mayerweckstrasse 1, A – 1210 Wien

11 *Papst Franziskus*, Vorwort [Anm. 7], 7.

Die neue Jugendbibel der Katholischen Kirche

Würdigungen und kritische Anmerkungen

Robert Schelander

Thesen

- Die Jugendbibel der Katholischen Kirche (JB) besticht durch ihre ästhetischen und praktischen Qualitäten. Für den biblischen Text wurde auf die schon ältere Einheitsübersetzung zurückgegriffen. Diese Entscheidung macht deutlich: Es wird nicht der Anspruch erhoben, eine grundlegende Neuerung auf dem Markt der Kinder- und Jugendbibeln zu bieten. Man möchte mit einzelnen, den Bibeltext ergänzenden Kommentierungen und Bildern ein spezielles Produkt schaffen, das zu den anderen YOUCAT-Veröffentlichungen passt.
- Die Kommentarspalte zum Text der Einheitsübersetzung (EÜ) enthält eine Fülle von Verweisen, Assoziationen und Anregungen. Vielfach wird hier eine bestimmte religiöse Sozialisation vorausgesetzt. Ohne diese werden Jugendliche nur schwer einen vertiefenden Zugang zur biblischen Botschaft finden. Damit erklärende und aktivierende Impulse und Bilder ihre Wirkung entfalten können, bedarf es eines Lesens unter Anleitung, zum Beispiel in einem schulischen oder gemeindlichen Kontext.
- Der Text-Bild-Zusammenhang setzt Grundkenntnisse in christlicher Ikonographie voraus und die Fähigkeit, Werke der christlichen Kunstgeschichte, aber auch anderer Bildgattungen sinnvoll mit biblischen Texten in Beziehung setzen zu können. Die lose Beziehung von biblischem Text und den sehr unterschiedlichen Bildern kann zu einer Fülle von Assoziationen anregen und ist für vielfältige Bedeutungen offen. Ein integratives Text-Bild-Verständnis ist durch die fehlenden Bildunterschriften jedoch nur schwer möglich.
- Interreligiöse Aspekte haben in der JB Platz gefunden, insbesondere Bezüge zur jüdischen Tradition wurden aufgenommen. Sie werden aber als solche kaum ausgewiesen. Hier hätten erklärende Kommentare zu einem vertiefenden Verständnis verhelfen können.

1. Zugang

Der erste Griff zur neuen „Jugendbibel der Katholischen Kirche" ist vertraut und anregend. Man nimmt sie gern in die Hand und dort liegt sie gut! Es ist ein Buch, das auf ästhetische Erscheinung und praktische Verwendung Wert legt. Das A5-Format, das kräftige Papier, nicht so dünn wie manche andere Ausgabe, dazu der stabile, aber doch flexible Buchdeckel fühlen sich auch haptisch gut an. Die Ausstattung (Einlegebändchen!) ist gut gelungen. Schlägt man eine Doppelseite auf, so verliert man sich in keiner Textwüste, sondern eine aufgelockerte

Seitengestaltung mit kleinen Leseanreizen verleitet dazu, dass man gerne zu lesen beginnt.

Was macht eine gute, empfehlenswerte Jugendbibel aus? Es gibt auch für Kinder- und Jugendbibeln eine eigene Gattung der Rezensionsliteratur, welche Neuerscheinungen vorstellt und im Hinblick auf bestimmte Kriterien Kaufempfehlungen ausspricht. Eine solche Ratgeberliteratur bewegt sich – gemäß ihrer vermuteten Zielgruppe – nicht primär im wissenschaftlichen Rahmen.[1] Kinderbibeln werden u. a. auf folgende Aspekte hin analysiert und auf bestimmte Kriterien hin beurteilt: Textauswahl / Sprache / Illustration / Theologische Ausrichtung / Einsatzmöglichkeiten. Als Kriterien für eine gute Kinderbibel gelten dabei zum Beispiel, dass die Bilder und Illustrationen Raum für Fantasie bieten; dass sie die Vielfalt der Gottesbilder in der Bibel angemessen widerspiegeln; oder dass Geschichten nicht moralisierend erzählt werden.

In den regelmäßigen Tagungen zur Kinderbibelforschung[2] geht eine internationale Gruppe von Forscherinnen und Forschern den Themen der Kinderbibelforschung nach. Auf diesem Hintergrund nehme ich zur neuen Jugendbibel der Katholischen Kirche Stellung. Hier wurde der breite Strom der Kinderbibelproduktion, der in letzter Zeit tendenziell an Intensität noch zugenommen hat, auf ähnliche Aspekte hin analysiert: Illustrationen, Inhalte und Auswahl usw. Diese vielfältigen Analysen und in diesem Umfeld entstandene Publikationen[3] bilden den theoretischen Rahmen für meine folgenden Ausführungen.

Das Logo, mit den vielen Symbolen auf einem sehr breitflächigen „Y"-Buchstaben, welches auf dem Titelblatt gedruckt ist, zeigt den Zusammenhang mit den anderen Produkten der YOUCAT Foundation. Diese Jugendbibel tritt mit kirchlichem Anspruch auf, wie der Titel „Jugendbibel der Katholischen Kirche. Mit einem Vorwort von Papst Franziskus"[4] deutlich macht. Ich beschränke mich auf dieses Werk, die Einbindung in das übergreifende YOUCAT-Projekt wird nicht weiter erörtert.

2. *Der Anspruch der Jugendbibel*

Der biblische Text der JB wird in einer schon längere Zeit vorliegenden Übersetzung präsentiert: der Einheitsübersetzung (EÜ). Dies überrascht zunächst, versuchen doch gerade bibeldidaktische Ansätze über aktuelle Sprachgestaltung und moderne Textübersetzungen Jugendlichen einen Zugang zur biblischen Botschaft zu eröffnen. Zudem wird die Übersetzung selbst für revisionsbedürftig angesehen.

So gesehen ist der Anspruch der neuen JB zunächst bescheiden. Der vorliegende Text der EÜ wird gekürzt und um eine Randspalte mit motivierenden, informierenden und aktivierenden Impulsen und Zugängen erweitert. Dazu kommen kurze ein- und überleitende Texte. Es ist herausfordernd, mit diesen beschränkten Mitteln Jugendlichen einen neuen Zugang zur Vollbibel zu schaffen.

Ich werde im Folgenden diese „Mittel", die biblische Botschaft für Jugendliche zu erschließen, untersuchen.

Wie sieht die JB selbst die Bedeutung der Bibel für Jugendliche? Und welche Zugänge möchte sie daher Jugendlichen eröffnen? Will sie eher bibelkundliche Informationen bieten oder sollen theologisch-inhaltliche Fragen im Mittel-

1 Vgl. www.comenius.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/Kinderbibelbibliographie_Stand_Juni_2010.pdf (Stand: 9. Mai 2016).

2 Vgl. kinderbibeln.univie.ac.at (Stand: 7. Juni 2016).

3 *Reents, Christine / Melchior, Christoph*: Die Geschichte der Kinder- und Schulbibel. Evangelisch – katholisch – jüdisch, Göttingen 2011; *Keuchen, Marion*: Bild-Konzeptionen in Kinder- und Jugendbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart, Göttingen 2016.

4 Bibel. Jugendbibel der Katholischen Kirche. Mit einem Vorwort von Papst Franziskus, Augsburg 2015. Im Text zitiert mit ungekennzeichneter Seitenzahl.

punkt stehen? Soll die lebensweltliche Relevanz der biblischen Botschaft für Jugendliche forciert werden oder ihre Bedeutung für die christliche Tradition, gegenwärtige religiöse Praxis oder eine persönliche Frömmigkeit / Spiritualität?

Wir finden diesen Anspruch der JB in jenen Texten, in denen formuliert wird, wie sie durch Jugendliche gebraucht werden möchte. Wir finden eine Anleitung zur Bibellektüre am Beginn „Wie du die Bibel lesen kannst" (8). Es werden zehn Leseregeln formuliert, die zum nutzbringenden Gebrauch für Nichtleser/-innen der Bibel gedacht sind. Zuerst und überwiegend wird die Situation des Alleine-Lesens angesprochen, nur in Regel 8 wird das gemeinsame Lesen „mit anderen" angesprochen. Ein angeleitetes Lesen in Schule oder Pfarrei unter Hilfestellung von religionspädagogisch gebildeten Personen kommt nicht in den Blick. Unsere Analyse der JB im Folgenden scheint hingegen nahezulegen, dass sie auf eine ergänzende Kompetenz hin angelegt und daher eher für den pastoralen und schulischen Gebrauch geeignet ist.

Die JB will eine Lebensbegleitung bieten, es ist vom „Kompass für dein Leben" (Regel 10, S. 9) die Rede und davon, dass Jugendliche ihr Herz öffnen (Regel 9, S. 9) sollen. Tatsächlich finden wir äußerst vielfältige Impulse, aber nur wenige zur persönlichen Lebenssituation. Es zeigt sich eine Spannung zwischen den eher bibelkundlichen, auf das Verstehen der biblischen Texte gerichteten Kommentaren und einer Anwendung der Texte auf die persönliche Lebenssituation. Mit einem „?" sind in der Randspalte Fragen an Jugendliche gekennzeichnet, die lebensverändernde Impulse (406) enthalten, welche sich aus dem biblischen Text ergeben. Solche direkten Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen sind jedoch sehr selten! Inhaltlich handelt es sich um den eigenen Glauben erforschende Fragen, die zugleich implizite Aufforderungen enthalten („Habe ich mit meinen Freunden schon einmal über Gott gesprochen?", 331). Es überrascht, dass diese Art der Impulse, die direkt Bezug auf die Jugendlichen nehmen, so knapp bemessen sind (ich habe nur fünf gezählt), bietet sich hier doch die Möglichkeit, Verbindungen des Bibeltextes zur Lebenssituation von Jugendlichen zu knüpfen. Es ist schade, dass nur Impulse mit evangelistisch-missionarischem Charakter berücksichtigt wurden. Wo bleiben die Fragen und Zweifel der Jugendlichen? Diese werden kaum angesprochen!

Die JB will weniger „biblische Geschichten", sondern *„die* biblische Geschichte" erzählen. Auf dem Vorsatzblatt (zwischen Buchdeckel und Buchblock) begegnet uns eine aufschlussreiche Grafik: „Biblische Geschichte im Überblick". Wie ein fließendes Gewässer bzw. ein fortlaufender Weg zieht sich ein stetig dicker werdendes Band mäandernd über die Doppelseite. Die zeitliche Abfolge der biblischen Geschichte wird hier dargestellt, es gibt Nebenarme (babylonisches Exil) und Verzweigungen und Abtrennungen (Untergang des Nordreiches). Sie wird auf der letzten Doppelseite fortgesetzt. Hier wird deutlich: Die JB will die eine, durchgehende Geschichte der Bibel erzählen. Dies erinnert an heilsgeschichtliche Konzeptionen, wie sie auch in Kinderbibeln zu finden sind. Die durchgehenden Strichzeichnungen, welche das äußere Erscheinungsbild deutlich beherrschen, suggerieren ebenfalls einen ununterbrochenen Handlungszusammenhang. In bibelhermeneutischer Perspektive eine problematische Position – die einleitenden Texte zu den biblischen Büchern zeigen demgegenüber ja auch ein differenziertes Bild.

3. *Christentum und Judentum*

Im Einführungstext zur Bibel (12f.) werden sehr grundlegende Bestimmungen, was die Bibel für Christinnen und Christen bedeutet, festgehalten. Es ist daher äußerst bemerkenswert, wenn als biblischer Querverweis, obwohl an dieser Stelle noch kein Bibeltext abgedruckt wurde,

das Sch'ma Israel (Dtn 6, 4–7) zitiert wird. Diesem Text wird damit grundlegende Bedeutung für das Verständnis der Bibel insgesamt zugemessen. Die Bedeutung dieses Textes für das Judentum wird nicht erwähnt. In welchem Verhältnis sieht sich die JB zu einem jüdischen Verständnis der Heiligen Schriften? Einige Seiten weiter lesen wir: „Wie die Evangelien im Neuen Testament durch ihre Stellung zu Beginn [sic!] und ihre Wichtigkeit herausragen, so auch die Tora im Alten Testament. Sie ist das Fundament, auf dem alles Weitere ruht." (17) Werden hier jüdische und christliche Perspektiven unkommentiert miteinander verbunden, ohne dass dies für den Lesenden – ohne entsprechende Vorkenntnisse – klar wird? Es ist positiv hervorzuheben, dass Ergebnisse des christlich-jüdischen Dialoges in der JB aufgenommen wurden. Es ist aber missverständlich, wenn beispielsweise davon gesprochen wird, dass das jüdische Paschafest dem Osterfest entspricht (314).

4. Die Textauswahl

Wenn man den biblischen Text in der jeweiligen Übersetzung unverändert lässt, dann beschränken sich die Mittel, einen Zugang zu ihrer Botschaft zu ermöglichen, auf die Art der Präsentation des biblischen Textes. Welche Perikopen werden ausgewählt? Mit welcher Überschrift und Einleitung werden sie versehen? Wie werden Kapitel der EÜ, die nicht übernommen worden sind, paraphrasiert? Sehen wir uns diese hinführenden und erläuternden Elemente zum biblischen Text im Einzelnen an.

Der fortlaufende biblische Text wurde belassen und an manchen Stellen weniger und bei anderen Büchern mehr weggestrichen. Manche kleineren Bücher werden nur durch einen einzigen Vers repräsentiert (2. und 3. Johannesbrief). Ein inhaltlicher Zusammenhang des jeweiligen Buches kann so nicht mehr wahrgenommen werden, man ist auf die beigefügten Informationen angewiesen.

Viele Entscheidungen, auf Texte zu verzichten, sind nachvollziehbar – das Buch Exodus ist für den christlichen Kontext wichtiger als das Buch Levitikus, welches mit nur drei Kapiteln in der JB erscheint. Dadurch, dass der fortlaufende Text vorgegeben ist, kann man einzelne Geschichten nicht neu gruppieren, und so wird auch in der JB die Geschichte Jesu viermal erzählt. Das Matthäusevangelium ist das umfangreichste (32 Seiten) und die anderen, so der Eindruck, ergänzen, was fehlt. Markus und Lukas haben daher z. B. keine Passionsgeschichte. Der Zusammenhang der Geschichte Jesu im einzelnen Evangelium ist damit nicht mehr wahrnehmbar. Das heißt: Hier wird eine übergreifende Lektüre im Zusammenhang der Evangelienbücher vorausgesetzt.

Kurze Einleitungstexte sind den biblischen Büchern vorangestellt. In einfacher Sprache werden bibelkundliche und bibelwissenschaftliche Informationen beigesteuert.

Manche Medien wie die Bibelbibliothek (14) und die Reisen des Paulus (334f.) erinnern an die Darstellungen in schulischen Religionsbüchern. Jedoch ist in Schulbüchern eine Lehrperson mitgedacht, die erklärend zur Seite steht, wenn diese Grafik als Medium zum Einsatz kommt. Was bedeutet dies, wenn diese Person fehlt?

5. Illustrationen

DIE „STRICHMÄNNCHEN"-ZEICHNUNGEN

Eine Besonderheit der JB sind die Illustrationen des Kölner „Strichmännchen-Zeichners"[5] *Alexander von Lengerke*. Seine einfachen Strichzeichnungen ziehen sich in der Seitenmitte von links nach rechts über alle Doppelseiten. Der (historische) Raum wird auf eine fortlaufende Linie, welche häufig Vordergrund und Horizontlinie zugleich ist, reduziert. Zum Teil gibt es eine

5 Selbstbezeichnung.

farbig unterlegte Fläche über diesem Handlungsstrang, der damit einen zweidimensionalen Bildraum eröffnet.

Elemente aus dem darüber und darunter stehenden Bibeltext werden aufgegriffen. Manche Bildumsetzungen sind eher schlicht und konventionell, manche überraschen und zeigen viel Humor. So ist dem Evangelisten Johannes seine Erleichterung anzumerken, als er mit seinem Evangelium endlich fertig ist (323). Diese comichafte Gestaltungstechnik erlaubt es nicht, komplexe Zusammenhänge anschaulich zu machen. Manche ältere Religionslehrer/-innen werden an die Methode des Sprechzeichnens erinnert. Dennoch wird theologischer Anspruch auch in diesen Illustrationen vernehmbar. Deutlich trennt *von Lengerke* den irdischen und auferstandenen Jesus vom himmlischen Christus, letzterer wird mit unterbrochenem Strich gezeichnet. Die „Himmelfahrt Jesu" (326) trennt beide Bereiche. Sie ist eine zentrale Herausforderung für jede Bibelillustration. Der biblische Text ist vergleichsweise nüchtern, es heißt, er wurde „emporgehoben, und eine Wolke nahm ihn auf und entzog ihn ihren Blicken" (Apg 1,9). Wie realistisch darf oder soll man diese Szene zeichnen? Soll man auf sie verzichten oder symbolisch andeuten? Bei *von Lengerke* wird Jesus nur ein klein wenig emporgehoben, die Jünger hingegen sind plötzlich am unteren Seitenrand. Sie haben sich bewegt und nicht Jesus. Eine humorvolle, aber auch anregende, illustrative Lösung und Interpretation – die Betrachtungsebene ändert sich – der Himmelfahrt Jesu.

BILDER ZU DEN BIBLISCHEN BÜCHERN UND IN DER RANDSPALTE

Häufig werden die biblischen Bücher mit einem Bild – gegenüberliegend zum einführenden Text – eingeleitet. So steht am Beginn der Genesis ein aktuelles Foto einer Badeszene und passend zum Buch Exodus ist eine wandernde Gruppe von Menschen in einem südlichen Land zu sehen. Bei diesen Fotografien ist man geneigt, an eine Studienreise ins Heilige Land zu denken. Angaben dazu finden sich nicht.

Welche Bilder wurden als Gegenüber zum biblischen Text ausgewählt? Wir erfahren nichts über Auswahl und Zuordnung, und da Bildzuschreibungen fehlen, ist dies oft schwer nachzuvollziehen. So steht ein Blumenmotiv neben Fotos, die aus dem letzten Urlaub im Süden stammen könnten. Welche Impulse möchten diese Bilder den Lesenden geben und welche Zugänge zum biblischen Text eröffnen?

Eine erste Übersicht zeigt: Wir haben es mit sehr verschiedenen Bildern und Bildgattungen zu tun. Jugendliche sind‚natürlich' versucht, hier Zusammenhänge herzustellen und die Landschaftsfotos mit den Orten des Geschehens in Israel, Palästina, Sinai oder dem Nahen Osten zu verbinden. Wer die Bilder nicht kennt, kann aber nicht wissen, ob man damit richtig liegt.

Es gibt eine Reihe von Fotos von Jugendlichen, welche den Charakter von Urlaubs-, Reise- oder Exkursionsfotos haben. Die konkrete Situation der Aufnahme und die zugemessene Bedeutung sind für Personen, die nicht dabei gewesen sind, nicht nachvollziehbar. So leitet ein Bild von drei im Toten Meer schwimmenden Personen, welche ob des hohen Salzgehaltes ohne Schwimmbewegungen aus dem Wasser ragen, den Brief an die Philipper ein (366).

Immer wieder werden ‚bekannte' Bilder verwendet, d.h. Bilder, die im öffentlichen Bewusstsein präsent sind. Ob dies auch für Jugendliche gilt? Können heutige Jugendliche das Bild der beiden alten Männer, die sich küssen, richtig interpretieren? Es handelt sich um den sozialistischen Bruderkuss von Leonid Breschnew und Erich Honecker (279). Ob sie wohl wüssten, für welche Staaten diese beiden Männer stehen? Ähnlich sieht es mit dem Bild vom Sturz einer Leninstatue aus (65). Wie interpretieren Jugendliche dieses Bild und welchen Text-Bild-Zusammenhang stellen sie her? Das Bild steht neben dem Text des Bilderverbotes („macht euch kein Gottesbildnis", Dtn 4,16).

Wenn man sich die näheren Umstände und die Geschichte dieses Bildes ansieht, kommen noch weitere Sinnbezüge hinzu (der russisch-ukrainische Konflikt), welche jedoch vermutlich nicht als Bedeutungsebene intendiert sind.

In den Kommentarleisten am Seitenrand begegnet uns eine bunte Palette: von Bildern der klassischen christlichen Kunst bis hin zu moderner Reisefotografie, von Natur- und Landschaftsmotiven bis hin zu aktuellen Bildern aus Fernsehen und Printmedien. Jede dieser Bildergattungen erfordert andere Fähigkeiten des Wahrnehmens und Verstehens. Dies ist medienpädagogisch eine komplexe Herausforderung, welche unbefangene Lesende leicht überfordern kann. Man gewinnt wiederum den Eindruck, dass hier Jugendliche mit Vorwissen angesprochen werden. Ich will dies kurz ausführen.

Die meist farbigen Bilder verzichten fast durchgehend auf Bildunterschriften. Welches Bild wir vor uns haben und woher es kommt (Kontext), ist oft nur schwer zu erkennen bzw. erfordert detaillierte Vorkenntnisse. Aus der Perspektive der Lesenden und Betrachtenden ergibt sich eine hermeneutische Spannung zwischen den Bibelversen und dem nebenstehenden Bild. Da es keine weiteren Angaben oder Vorgaben zu diesem Zusammenhang gibt, ist er in einem größtmöglichen Ausmaß bedeutungsoffen.

Viele Bilder stammen aus der klassischen christlichen Kunst, mit welcher wohl nur wenige Jugendliche vertraut sind. Am Beginn des Lukasevangeliums steht ein großformatiges Bild der „Geburtsgrotte" in Bethlehem, also jener Stelle, an welcher – der Tradition nach – Jesus geboren wurde. Dieses Bild – so erschließt es sich für den theologisch gebildeten Lesenden – ist sehr bewusst im Hinblick auf Grundaussagen des Lukasevangeliums gewählt. Wird hier nicht ein begleitender religionspädagogischer Kontext in Schule und Gemeinde vorausgesetzt, welcher auf solche Zusammenhänge aufmerksam machen kann?

Ein weiteres Beispiel: Das Bild von Häftlingen in Ebensee / Oberösterreich (eines Nebenlagers des Konzentrationslagers Mauthausen), welches eine ganze Doppelseite einnimmt (146f.), ist mit dem Text aus Ps 22 „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen [...]" versehen und mitten im Ijobbuch eingefügt. Der Bibelvers wird bekanntlich von Jesus am Kreuz zitiert. Das Bild selbst dokumentiert die Zeit nach der Befreiung des Lagers. Das Bild weckt eine Fülle von Assoziationen und trägt sie an dieser Stelle in die JB ein. Ein gewaltiges Symbol, welches zentral und mächtig ins Bild gesetzt wird. Aber darf der ursprüngliche Kontext unerwähnt bzw. vorausgesetzt werden? Was bedeutet es, wenn dieser Kontext nicht oder vielleicht in ganz anderer Weise hergestellt wird, als von den Autoren gedacht und vermutlich auch intendiert war?

BILDER, DIE AUF EINE ERKLÄRENDE HILFESTELLUNG ANGEWIESEN SIND

Zu Jesu Ankündigung von Leiden und Auferstehung im Markusevangelium (Mk 10,32–34) – in der JB überschrieben mit „Ein Wort gegen die Angst" (291) – kommt ein nachösterliches Bild von *Eugène Burnand* zu stehen, welches die Jünger Johannes und Petrus am Morgen nach der Auferstehung zum Grab laufend (entstanden 1898) zeigt. Die Angst der Jünger, so könnte man den Text-Bild-Zusammenhang interpretieren, wird im Bild durch die Botschaft von der Auferstehung aufgehoben. Das Markusevangelium berichtet davon nichts, bekanntlich schloss es ursprünglich mit der Erzählung vom leeren Grab ab. Der „Wettlauf der Jünger" steht im Johannesevangelium. Er ist zugleich liturgischer Text für die Lesung am Ostersonntag. Damit wird ein sehr kontrastreiches und spannungsvolles Feld der Assoziation und Interpretation durch den Text-Bild-Zusammenhang eröffnet, welcher freilich nur mit entsprechenden Vorkenntnissen oder mithilfe von Anleitung erkennbar ist.

Manche Text-Bild-Zusammenhänge erschließen sich nicht auf den ersten Blick. Vielleicht haben sie aber auch keine intendierte Aussage, wenn z.B. ein Bild mit einer geöffneten Handfläche (202), offenbar ein Bildausschnitt, neben einem Jesajatext platziert wird, in welchem der Arm des Herrn erwähnt wird.

Auf der anderen Seite sind recht einfache Bilder zu sehen, welche eine Aussage aus dem Text abbilden, ohne erkennbaren zusätzlichen Mehrwert, z.B. wenn Jesus das Psalmwort zitiert: „Aus dem Mund der Kinder und Säuglinge schaffst du dir Lob" und dies mit einer Fotografie von einer Mutter mit Kind kombiniert wird. Oder wenn neben der Erzählung vom Einzug in Jerusalem, in der eine Eselin mit dem Fohlen erwähnt wird, eine ihre Fohlen säugende Eselin zu sehen ist. Manche Bilder sind ohne Bildzuschrift nicht erkenntlich, so das Bild von Papst Franziskus, der Vinicio Riva mit Wucherungen im Gesicht (Neurofibromatose) umarmt. Dieses Bild hat 2013 in den Medien für Aufsehen gesorgt, ob es aber 2016 noch erkannt wird?

BILDER, DIE DEN CHRISTLICH-JÜDISCHEN DIALOG ANSPRECHEN

Etliche Bilder beziehen sich auf jüdische Traditionen (220). Es ist schön, wenn damit diese oft vernachlässigte Seite in die Bibellektüre hereingeholt wird. Das Buch der Klagelieder und das Buch Baruch werden durch das Bild eines orthodoxen Juden an der Klagemauer eingeleitet. Mit dieser Kombination werden eine Fülle von Assoziationsmöglichkeiten – auch falsche Fährten – eröffnet. Müsste die Bedeutung der Klagemauer im Judentum, die durch diesen Bild-Text-Zusammenhang angesprochen wird, nicht thematisiert werden?

Durch das A5-Format ist die Randspalte recht schmal, Bilder erscheinen in kleinem Maßstab und sind manchmal nicht gut zu erkennen bzw. es werden nur Bildausschnitte präsentiert. Gerade bei Werken der christlichen Kunst verliert damit das Bild jedoch erheblich an Aussagekraft. Der ursprüngliche Zusammenhang ist manchmal kaum noch zu erkennen (vgl. das Bild des Paulus von El Greco, 333). Ein Bild mit dem Motiv Mariä Krönung (195) als Illustration zum Jesajabuch ist leider so schlecht beschnitten, dass das Jesuskind auf dem Schoß nur halb zu sehen ist.

6. *Die Texte*

DIE EINHEITSÜBERSETZUNG UND DIE ERGÄNZUNGEN

Es wird der Text der EÜ verwendet, aber nicht ihre Überschriften zu den einzelnen biblischen Texten. Sehen wir uns die ersten Kapitel der Genesis an: Die Schöpfungserzählungen werden schlicht „erste Erzählung" und „zweite Erzählung" genannt. D.h., es werden formal bibelkundliche Aspekte herausgestrichen, aber keine inhaltlichen Themen deutlich gemacht. Statt der „Erschaffung der Welt" und „das Paradies" (so bisher in der EÜ) soll hier – so kann man vermuten – bibelwissenschaftliches Einleitungswissen in den Überschriften mitvermittelt werden. Was damit nicht mehr deutlich wird, sind inhaltliche Markierungen wie der Garten oder die sieben Tage, die den Zusammenhang zum Sabbat-Gebot herstellen könnten. Letzteres wird in der Einleitung zu diesem Abschnitt zu Recht als Zielpunkt der ersten Erzählung beschrieben.

Aus dem „Fall des Menschen" (Gen 3) wird wiederum eine nüchterne Inhaltsangabe: „das Ende des Paradieses". Werden damit nicht Chancen für eine inhaltliche Erschließung vergeben? Viele biblische Geschichten sind mit geprägten Titeln verbunden. Dieser Zusammenhang mit der Tradition des Bibellesens und -verstehens geht mit dieser neuen Benennung verloren, außerdem sind die Formulierungen der JB oft weniger pointiert und aussagekräftig. Aus der Jakobsleiter wird „der Traum in Beth-El" und aus „Jakobs Kampf mit Gott" wird „das nächtliche

Ringen". Überschriften lenken den Blick des Lesenden mit einer bestimmten Erwartungshaltung zum Text hin. Ist diese Funktion gegenüber einer bibelwissenschaftlichen Richtigkeit zu wenig bedacht?

Es fehlen die Geschichte von Kain und Abel und die Sintflutgeschichte. Dies überrascht, gehört doch letztere zu den bekanntesten Geschichten, auf die in Kinderbibeln selten verzichtet wird. Mit dieser Entscheidung gegen die Sintflutgeschichte entfallen auch die noachidischen Gebote und der Bund Gottes mit allem Lebenden, fehlt damit diese – auch interreligiös – wichtige Basis.

Ebenfalls in interreligiöser Hinsicht ist es schade, dass die Geschichte von Hagar und ihrem Sohn Ismael fehlt. Isaaks Opferung (EÜ = „Abrahams Opfer") wird hier mit „eine extreme Prüfung" (27) überschrieben und aus „Gott zu Gast bei Abraham" (Kapitel 18) wird in der neuen Fassung „eine außergewöhnliche Gastfreundschaft". Ich stelle mir einen Bibelkreis vor, in welchem angekündigt wird, dass man für das nächste Mal die biblische Geschichte einer „extremen Prüfung" vorbereiten solle. Welche Geschichten die Jugendlichen wohl auswählen würden?

ZITATE UND ZEUGNISSE

Neben den Bildern finden wir in der Randspalte Kommentare, Zeugnisse und Verweise. Drei Arten von Zeugnissen werden durch entsprechende bildliche Symbole unterschieden. *Jugendliche* erzählen, wie der biblische Text sie berührt; *Heilige*, welche „die Bibel mit ihrem Leben ausgelegt" (406) haben, und schließlich *„originelle Zitate"* (406), mit welchen die biblische Botschaft „zum Leuchten" (406) gebracht werden soll.

Am häufigsten begegnen uns Randkommentare mit „hilfreiche[n] Erklärungen aus der Bibelwissenschaft". Sie sind mit einem hinweisenden Dreiecksymbol bezeichnet. Sie bieten zusätzlich historische und religionswissenschaftliche Informationen („Almosen sind Spenden für Bedürftige", 261), aber auch theologische Deutungen („Der Stammbaum Jesu zeigt, woher Jesus kommt und wer er ist", 254).

Der Kindermord in Bethlehem wird mit dem historischen Hinweis auf Herodes' Grausamkeit unterlegt, aber auch aktuelle Assoziationen – Gewalt gegen Kinder und Jugendliche heute – werden aufgezeigt. Zwei weitere Assoziationshinweise werden hinzugefügt: die „Verfolgung der Juden" und die Passion Jesu. So sind in diesen drei kurzen kommentierenden Sätzen eine Fülle anregender Assoziationsmöglichkeiten angesprochen. Ob allen Lesenden klar ist, was exegetische Information und was pastorale Auslegung an dieser Stelle ist? Vielleicht wäre es hilfreich gewesen, zwei verschiedene Kommentar-Rubriken zu verwenden? So vermischen sich historische Erklärungen und gegenwärtige Kommentierungen.

Zitate von Jugendlichen enthalten authentische Aussagen und sind, auch dort wo sie nicht gleich auf die nebenstehende biblische Geschichte bezogen werden können, für sich aussagekräftig. Sie spiegeln gut die Lebenswelt von Jugendlichen wider. Häufig werden einzelne Aspekte der Geschichte aufgegriffen und auf das eigene Leben bezogen. Vereinzelt finden wir auch Bekehrungszeugnisse (330).

In Querverweisen zum Jugendkatechismus werden Grundbegriffe des katholischen Glaubens wie Gnade (303), Glaube (322) usw. auf Erklärungen verwiesen.

Originelle Zitate stehen zuweilen auch in einer Spannung zum Bibeltext. Hier liegt es an den Jugendlichen, inwieweit es ihnen möglich ist, den biblischen Text und das jeweilige Zitat in eine produktive Beziehung zu setzen. Beispielsweise wird Gottes Bundeszusage in Gen 9 mit dem inhaltlich weit entfernt liegenden Zitat des amerikanischen Unternehmers *Jean Paul Getty* konfrontiert: „Wenn man einem Mann trauen kann, erübrigt sich ein Vertrag. Wenn man ihm nicht trauen kann, ist ein Vertrag überflüssig." (24)

Die JB eröffnet vor allem jenen *Jugendlichen, die schon Vorkenntnisse haben*, grundlegende Informationen und einen Spielraum für Assoziationen. Für kirchenfern sozialisierte Personen ist der Weg jedoch anspruchsvoll und zuweilen schwierig. Die Bereitschaft zur selbstständigen Recherche wird vorausgesetzt.

7. *Biblische Sprache zwischen vorausgesetztem Grundwissen und modernistischer Übersetzung*

Immer wieder begegnen uns in der JB theologische Begriffe, die für Jugendliche und ihre Alltagssprache nicht verständlich sind. Der Begriff „Menschensohn", der sich im biblischen Text häufig findet und auch in den Erklärungen gebraucht wird, wird dennoch nicht näher erläutert. Hier wie an vielen weiteren Stellen wird theologisches Grundwissen vorausgesetzt.

Manche Formulierungen versuchen historische Sachverhalte durch gegenwärtige Begriffe zu veranschaulichen. So wird die Erzählung, in welcher der ägyptische Pharao den hebräischen Hebammen – vergeblich – befiehlt, die männlichen Nachkommen zu töten, überschrieben mit: „Der Diktator und die starken Frauen" (36). Damit kommt ein historisch irreführender Begriff in den Textzusammenhang. Es gibt noch weitere solche Modernisierungen, vor allem in den „ein Licht aufgehen lassenden" Kommentaren. So werden aus den Streitwagen der Ägypter „Panzer und Kampfjets" (41), aus dem Beamten des Tetrarchen Herodes Antipas wird ein „Ministerpräsident" (301) und aus Aaron der „Pressesprecher Gottes" (39). Diese anachronistischen Begrifflichkeiten sind vermutlich dem Bemühen um Aktualität und Bezug zur Lebenswelt der Lesenden geschuldet. Da sich der Großteil der Kommentare jedoch im historischen Kontext bewegt, kann es hier zu Missverständnissen kommen.

Modernisierende Übertragungen sind „trendig", aber es ist zu bezweifeln, ob es dem Verständnis dienlich ist, wenn der theologische Begriff „heiligen = heil machen" mit einer „Art Update an unserer inneren Software" (319) erklärt wird.

Ich schließe mit einem Blick auf eine Karikatur am Anfang des Johannesevangeliums. Ein sitzender Hund betrachtet ein Hundeverbotsschild (309). Was mag das Bild bedeuten? Nebenstehend ist der Text der „Heilung eines Kindes". Wie sind Bild und Text miteinander zu verbinden? Ich entwickle Ideen: „das Heilige nicht den Hunden geben" (263) oder, dass es falsch sei, „das Brot den Kindern wegzunehmen und den Hunden vorzuwerfen" (290). Keine befriedigt mich. Angeregt suche ich weiter.

Dr. Robert Schelander
A.o. Professor für Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Universitätsring 1,
A – 1010 Wien

Die Rezipienten und ihr Bibeltext

Exegetische Anmerkungen zur Alltagsexegese

Martin Ebner

Welche Rolle spielt das soziale Milieu bei der Rezeption eines Bibeltextes? Das war die Ausgangsfrage des von der DFG geförderten Projektes „Bibel im Spiegel sozialer Milieus", das in Münster vom Institut für Christliche Sozialwissenschaften gemeinsam mit dem Seminar für Exegese des Neuen Testaments in den Jahren 2004–2007 durchgeführt wurde.[1] Im Zentrum stand die Frage: Wie lesen Nichtfachleute die Bibel – und welche Auswirkung haben dabei Schichtzugehörigkeit, Alter, Bildungsniveau, kirchliche Bindung usw.? Und die Anschlussfrage lautete: Können Fachleute von diesen Alltagsexegesen etwas lernen – für ihre eigene professionelle Tätigkeit?

Ich nehme die Ergebnisse vorweg: Ja, Fachleute können von den Alltagsexegesen etwas lernen. Sie sollten zumindest zum Nachdenken gebracht werden über ihr eigenes Tun. Und: Menschen unterschiedlicher Milieus kommen bei den gleichen biblischen Texten zu ganz verschiedenen Ergebnissen. Das war nicht überraschend. Überraschender war,

(1) dass sich in der jeweiligen Interpretation das soziale Milieu der Ausleger spiegelt.
(2) Auch Nichtfachleute setzen zur Begründung ihrer Interpretation zumindest rudimentär die gleichen methodischen Werkzeuge ein, wie sie den Fachleuten vertraut sind, in Methodenbüchern elaboriert präsentiert und mit komplizierten Namen versehen werden.
(3) Am meisten hat uns überrascht, dass sich bei der Auslegung der Bibeltexte ganz unabhängig vom sozialen Milieu ein hermeneutischer Prozess feststellen ließ, der in seiner Struktur überall gleich war.
(4) Genauso das hermeneutische Ziel: Der Text von gestern interessiert – wenn überhaupt – nur in seiner Relevanz für heute. Nun zum Einzelnen.

1. *Versuchsanordnung: Gruppengespräche und Auswertung*

1.1 Die Grundeinstellung: dokumentarische Methode

Insgesamt wurden zwölf Gruppendiskussionen über jeweils zwei Bibeltexte durchgeführt und ausgewertet – und zwar auf der Grundlage der sogenannten dokumentarischen Methode der Interpretation, wie sie im Anschluss an *Karl Mannheim* von *Ralf Bohnsack* entwickelt

1 Dokumentation der Ergebnisse: *Ebner, Martin / Gabriel, Karl*: Bibel im Spiegel sozialer Milieus. Eine Untersuchung zu Bibelkenntnis und -verständnis in Deutschland (Forum Religion & Sozialkultur – Abt. A: Religions- und Kirchensoziologische Texte 16), Münster 2008; *Schramm, Christian*: Alltagsexegesen. Sinnkonstruktion und Textverstehen in alltäglichen Kontexten (SBB 61), Stuttgart 2008.

worden ist:[2] In den Diskussionen gewachsener Gruppen spiegeln sich geteilte Erfahrungsräume wider. Prinzipielle Einstellungen, geteilte Werte, abgelehnte Haltungen usw. kommen in der Diskussion über bestimmte Sachverhalte immer neu zum Vorschein – und sind dann aus dem Gespräch auch rekonstruierbar. Oft werden sie in plastischen „Fokussierungsmetaphern" zum Ausdruck gebracht. Die in der Gruppe geteilten und je neu aktivierten Deutungsmuster werden im Begriff „Orientierungsrahmen" gefasst, der sich gewöhnlich in einem positiven, bejahten und einem negativen, eben abgelehnten Pol äußert, als Horizont bzw. Gegenhorizont bezeichnet.

1.2 Die Gruppenauswahl: Kriterienbündel

Um eine möglichst kontrastreiche Gruppenauswahl zu erreichen, haben wir uns an einem bewusst zusammengestellten Kriterienmix orientiert: zunächst an den Milieutypen von Gerhard Schulze (Alter, Bildungsniveau).[3] Außerdem sollten die Gruppen möglichst unterschiedlich sein hinsichtlich der (vermuteten) Eigenrelevanz der Bibel für die Gruppe, ihrer kirchlich-konfessionellen Bindung, der regionalen Verortung (Ost- bzw. Westdeutschland) sowie der Zugehörigkeit zu städtischem bzw. ländlichem Kontext. Unter den zwölf Gruppen waren drei Jugendgruppen (mit je hohem Bildungsgrad im großstädtischen Umfeld, aber ganz unterschiedlicher kirchlicher Bindung bzw. institutioneller Einbindung und lokaler Situierung: West- und Ostdeutschland). Speziell auf diese *Jugend-Gruppengespräche* werde ich mich mit meinen Beispielen beziehen.

1.3 Der Gesprächsablauf: vier Teile

Der Gesprächsablauf hatte vier Teile, die jeweils durch formalisierte Impulsfragen initiiert wurden:

- Selbstvorstellung der Einzelnen wie der Gruppe.
- Präzisierung des eigenen Verhältnisses zur Bibel.
- Zwei Bibeltexte wurden vorgelegt, ein diskursiver und ein narrativer, ein ethischer und ein ‚mythischer' Text: die Aufforderung zur Feindesliebe (Mt 5,38–48) und die Wundergeschichte von der blutflüssigen Frau (Mk 5,24–34). Die Gruppen sollten sich zu diesen Texten äußern. In den Gesprächsverlauf wurde nicht eingegriffen, damit eine je eigene Akzentsetzung möglich war.

1.4 Auswertung: Transkript und doppelte Fragestellung

Die Gesprächsmitschnitte wurden transkribiert und dann einerseits unter soziologischer Perspektive ausgewertet – im Blick auf die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens. Maßgebliche Daten dafür lieferten die Selbstvorstellungen der Gruppen sowie die Eruierung ihrer Deutungsmuster bei der Textauslegung. Die exegetische Auswertung konzentrierte sich auf den Auslegungs*vorgang*: Wie verläuft der Weg vom Text zur Auslegung? Welche Methoden werden eingesetzt? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Auslegung und Orientierungsrahmen? Und: Was passiert sonst noch auf dem Auslegungsweg? *Dass* viel mehr passiert als pure Textauslegung, haben wir erst bei der präzisen Analyse der Transkripte gemerkt.

2. *Ergebnisse: Ein Blick hinter die Kulissen*

2.1 Auslegung und eigener Orientierungsrahmen: Spiegelbild

Erstaunlich und äußerst verblüffend war (man hätte sich's fast denken können): Die Textauslegung stand in unmittelbarer Korrespondenz

2 *Mannheim, Karl*: Eine soziologische Theorie der Kultur und ihre Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: *Ders.*: Strukturen des Denkens, hg. v. *David Kettler, Volker Meja* u. *Nico Stehr*, Frankfurt a. M. 1980, 155–322; *Bohnsack, Ralf*: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen [5]2003.

3 *Schulze, Gerhard*: Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt a. M. [8]2000.

zum Orientierungsrahmen der Gruppe. Was aus den Texten herausgelesen wurde, war geradezu ein Spiegelbild der eigenen Einstellung. Entweder hat der Text das eigene Idealbild vom Leben und Glauben bestätigt – oder er wurde ganz entsprechend den eigenen Wertvorstellungen abgelehnt und kritisiert.

Dazu sollen Beispiele aus den drei Jugend-(leiter)gruppen vorgestellt werden – und zwar bezüglich der Erzählung von der blutflüssigen Frau in Mk 5.[4]

CVJM-GRUPPE

Die befragte CVJM-Gruppe zeigt eine evangelikale Prägung. Es handelt sich um eine Ortsgruppe, die sich für die Jugendarbeit verantwortlich fühlt. Die Mitglieder sind als Gruppenleiter tätig bzw. engagieren sich bei der Vorbereitung eines jugendgerechten Gottesdienstes mit Namen „Heaven's Door". Ihr Motto in der Formulierung ihrer eigenen Fokussierungsmetapher lautet: „Wir versuchen die Jugendlichen zu erreichen [...] und denen auch irgendwie von Jesus die message rüber zu bringen."

Laut dieser Gruppe kann man in der Wundergeschichte von der blutflüssigen Frau in Mk 5 einen Menschen beobachten, der nach vielen Irrwegen endlich die Kurve kriegt – und auf Jesus „zurennt". Dabei kommt es zu einem „Aha-Effekt", der darin besteht, dass er (!) erkennt: Jesus ist der Herr. In dieser Glaubenserkenntnis besteht für die Gruppe die ‚Heilung', von der die Geschichte erzählt. Vermutlich wird konkret an das Gottesdiensterlebnis gedacht. Insgesamt dokumentiert die Erzählung von der blutflüssigen Frau für die CVJM-Gruppe den paradigmatischen Weg eines Menschen, der nach vielen Irrwegen endlich die Glaubens-Umkehr schafft.

KSJ-LEITERRUNDE

Ganz anders die Leiterrunde eines Ortsverbandes der „Katholischen Studierenden Jugend", die Gruppenstunden und Jugendaktivitäten in Anbindung an ein Jungengymnasium anbietet. Die Fokussierungsmetapher ihres Orientierungsrahmens lautet: „die Kinder zu mündigen Bürgern eben auch mit erziehen können". Zum Gegenhorizont gehören Erfahrungen aus dem Religionsunterricht, wo kritische Fragen einfach abgeblockt werden und kein Interesse am „mündigen" Gegenüber gezeigt wird, was dazu führt, dass die Schüler/-innen selbst „abblocken" und sich im Unterricht verweigern. Diese Gruppe sieht in der blutflüssigen Frau das Beispiel einer mündigen Person, die ungeheuer aktiv ist, alles einsetzt – und erst in letzter Verzweiflung, wo man nur noch hoffen kann, sich an Jesus wendet. Ihre ‚Heilung' besteht darin, dass sie in eigener Entscheidung ihm nachfolgt.

SOLID

SOLID ist eine großstädtische Ortsgruppe des Jugendverbandes der PDS im Osten Deutschlands, die ihre Unabhängigkeit gegenüber der Mutterpartei betont. SOLID steht für „sozialistisch-linksdemokratisch". Ihre Fokussierungsmetapher lautet: „sich kritisch mit dem System auseinandersetzen, meinetwegen auch Verbesserungsvorschläge unterbreiten".

Entsprechend fällt ihre Lektüre aus: Zwei leicht divergierende Anläufe lassen sich erkennen. Zum einen erscheint Jesus als ein damaliger Pop-Star, die Frau als eingebildete Kranke, die von Depressionen geplagt ist – und „vollkommen glücklich und von allen Leiden erlöst" wird, als sie ihm endlich ganz nah war. In der anderen Linie erscheint Jesus als Wunderheiler à la Lourdes, die Frau dagegen als eine Repräsentantin all derer, deren Not finanziell ausgenutzt

4 Alle Paraphrasen und Zitate aus den Transkripten sind in den beiden in Anm. 1 genannten Werken präzise belegt; vgl. außerdem: *Gabriel, Karl/Ebner, Martin/ Erzberger, Johanna* u.a.: Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland. In: *Bizer, Christoph/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga* u.a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik (JRP 23), Neukirchen-Vluyn 2007, 87–103, bes. 94–98.

wird, sodass sie in der Hoffnung auf Heilung (wie die Kranken in Lourdes für die Wässerchen) viel Geld ausgeben.

Wie kommen solche ‚Auslegungen' zustande? Wie ‚gelingt' eine solche Zuspitzung?

2.2 Der hermeneutische Prozess: Hypertext

Das Aufregendste bei der Analyse der Transkripte war für uns, dass wir empirisch miterleben konnten: Obwohl alle Gruppen die gleiche schriftliche Textvorlage in der Hand hatten, wurde noch lange nicht jeweils derselbe Text diskutiert. Jede Gruppe begann ihr Gespräch mit einem anderen Vers – und bewegte sich anders durch den Text. Verfolgt man diesen Weg durch den Text des Transkripts, kann man beobachten, dass für jede Gruppe allmählich ein eigener Text entsteht, ein *virtueller Text*: im Kopf der Diskutierenden. Die schriftliche Textvorlage wird dabei in kleine Einzelteile zerlegt, die dann neu zusammengesetzt und durch weitere, außertextliche Elemente angereichert werden.[5] Kurz: Nicht der vorliegende Text wird ausgelegt, sondern von der Gruppe wird ein neues Textkonstrukt erstellt. Wir haben dieses Konstrukt „Hypertext"[6] genannt. Diesen aus der Internetwelt stammenden Begriff haben wir gewählt, weil es schlicht und einfach um die allmähliche ‚Verlinkung' bestimmter Textelemente mit anderen Texten, Ideen, Assoziationen geht: Von den Figuren, die in der Geschichte vorkommen und handeln, werden einige in den Mittelpunkt gerückt, andere einfach ausgeblendet. Bestimmte Textelemente werden umgestellt oder anders aufeinander bezogen als im vorgelegten Text. Es werden Fremdtexte eingespielt (biblisch und außerbiblisch) – und vor allem werden vorhandene Textelemente mit eigenen Assoziationen gefüllt: durch Paraphrasen, durch Typisierung (für Figuren), durch Schlagwörter (für diskursive Texte). Im Vorfeld können Abstraktionen und Verallgemeinerungen den Boden für diese Assoziationen bereiten.

Dafür nun einige Beispiele:

■ ASSOZIATIVE FÜLLUNGEN

Dass gemäß Mk 5,26 die Frau „viel erlitten hat von vielen Ärzten und ihr ganzes Vermögen ausgegeben, es aber nichts genutzt hat, sondern ihr Zustand immer schlimmer geworden ist" – wird von der Gruppe CVJM auf „Irrwege" bezogen, die ein Mensch gehen kann. Als Beispiele werden genannt: Satanskult, Yoga, Vegetarier werden, Horoskope lesen, Wahrsagerinnen befragen, 9 Live anrufen.

Die KSJ-Gruppe dagegen assoziiert zum gleichen Vers, dass diese Frau alles Menschen-Mögliche versucht hat, eigene Aktivität gezeigt hat, sich nicht passiv hat hängen lassen: eben eine mündige Bürgerin gewesen ist.

In beiden Gruppen spielen die konkreten Ärzte und das umsonst ausgegebene Geld keine Rolle mehr. Sehr wohl dagegen bei SOLID. Aber über die Assoziation „Lourdes" wird das Geldabzocken hier mit dem Wunderheiler Jesus verbunden. Die in der Geschichte eigentlich aktive Frau jedoch wird zum passiven Objekt, das sich (wie die Kranken in Lourdes) von dieser Maschinerie finanziell ausnutzen lässt. Das Paradigma „Lourdes" ist stärker als der vorliegende Text.

■ AUSBLENDUNGEN UND ZENTRIERUNGEN

Ausblendungen und Zentrierungen lassen sich sehr leicht an der Figurenkonstellation zeigen, die von den Gruppen z. T. auffällig selektiv wahrgenommen wird: Bei CVJM und SOLID werden Jünger und Menge, die in der Geschichte eine wesentliche Rolle spielen, einfach ausgeblendet. Die Auslegung konzentriert sich auf Jesus und die Frau.

SOLID typisiert beide Figuren von aktuellen Paradigmen her – und legt sogar mehrere

5 Vgl. dazu auch *Schramm, Christian*: Im Alltag liest man die Bibel anders als an der Uni!? In: ZNT 33 (2014) 2–11, bes. 4f.

6 Zu Einzelheiten vgl. *Schramm* 2008 [Anm. 1], 91–112.

Versionen vor. Jesus ist jeweils der Anziehungspunkt, der die Frau glücklich macht (als Popstar) bzw. sie abzockt (als Wunderheiler à la Lourdes). CVJM dagegen sieht in der Frau den paradigmatischen „Menschen",[7] der zu Jesus umkehrt. Ziel ist das Treffen zu zweit.

Die KSJ-Gruppe wiederum fokussiert auf den Gegensatz zwischen der mündigen Frau, die in eigener Entscheidung handelt, und den Jüngern, „die da wieder wie kleine Kinder dargestellt werden, weil die wieder nichts verstehen, und (Gott), Jesus belehrt sie dann". Im Grunde projiziert die Gruppe ihr eigenes Lebensideal in die Frau – und setzt sich in den Jüngern von den Schulerfahrungen ab, wo die Schüler/-innen wie kleine Kinder behandelt werden.

EINSPIELUNGEN

Sehr plastisch praktiziert die Gruppe CVJM die Einspielung eines Fremdtextes. Dass die Heilung des Blutflusses symbolisch für etwas anderes steht, ergibt sich für die Gruppe über ein modernes geistliches Lied aus ihrem Repertoire. Es beginnt: „Nur einen Saum deines Gewandes berühr'n genau in einem Augenblick" – und damit ist offensichtlich das gottesdienstliche Aha-Erlebnis gemeint, das Umkehr-Erlebnis, das die Gruppenmitglieder wohl schon hinter sich haben – oder bei anderen zu erreichen versuchen. Und genau in diesem Lied ist auch vom Blick Jesu speziell auf die Frau bzw. auf den Menschen, der das Aha-Erlebnis hat, die Rede: „Nur ein Blick aus deinen Augen, nur ein Wort aus deinem Mund – und die Heilungsströme fließen, meine Seele wird gesund."[8] Dieser Text wird nicht zitiert, aber die Geschichte wird genau so gelesen: Die Heilung des Menschen besteht darin, dass durch die Umkehr und Glaubenserkenntnis (beim Treffen) seine Seele gesund wird. Die CVJM-Interpreten führen eigens aus: Jesus habe speziell auf die Frau geblickt, um ihr zu sagen (die Menge ist ja gar nicht da): „Geh in Frieden, sei gesund von deinem Leiden. Und dein Glaube hat dich gerettet".

Im Originaltext blickt Jesus auf die *Menge*, um die Person zu erspähen, die ihn angerührt hat. Aber die Menge wird von CVJM ausgeblendet. Im Originaltext steht der Friedenswunsch Jesu am Ende. CVJM stellt die Reihenfolge um: Die Rettung durch den Glauben macht den Höhepunkt aus.[9] Nicht das Lied passt zum Bibeltext, sondern der Bibeltext wird so verformt, dass er zum Lied (und zur Erfahrung) der Gruppe passt.

Erstaunlich ist nun zweierlei: (1) dass gerade die Jugendgruppen (mit Abitur/Uni) sich dieses zielgerichteten, bewusst selektierenden Auslegungsvorgangs bewusst sind – und (2) dass sie zur Unterstützung ihrer Zielrichtung gängige exegetische Methoden einsetzen.

2.3 Reflexion des Vorgangs in den Gruppen: ganz bewusst

Am besten können folgende Zitate (aus der Gruppe KSJ) dokumentieren, dass der hermeneutische Vorgang von den Akteuren durchaus wahrgenommen und sogar reflektiert wird: „Ich sag' mal, die Bibel ist halt so allround, ja, also, jeder halt sich sein Teil raussuchen und wie seine Intentionen sind und wem das nicht gefällt, der

7 Dass nicht von einer Frau, sondern von einem „Menschen" gesprochen wird, könnte damit zusammenhängen, dass nur männliche Mitglieder beim Gespräch anwesend waren.

8 Eingehend recherchiert von *Schramm* 2008 [Anm. 1], 279f.

9

Mk 5,34	CVJM
Dein Glaube hat dich gerettet.	----
Geh in Frieden!	Geh in Frieden!
Sei gesund von deinem Leiden!	Sei gesund von deinem Leiden.
----	Und dein Glaube hat dich gerettet.

muss es ja nicht lesen, der kann dann eben das andere lesen – und ich sag, das ist ja alles richtig." Oder: „Also ich denk', jeder muss für sich selbst so ein bisschen den Sinn oder die Intention dieser Geschichten [...] rausfinden, also, sich das durchlesen und was für einen selbst dann die wichtige, die Kernaussage, dieser Geschichte ist – das kann ja für jeden was anderes sein."[10]

2.4 Begründung durch methodisches Vorgehen: Mittel zum Zweck

Bei allen drei Gruppen steht am Anfang eine Gattungsbestimmung, die in der Sache übereinstimmt. Und doch werden bereits die Spuren für die folgende Auslegung gelegt.

CVJM erstellt ein Strukturgerüst in vier Etappen (analog dem Theißen'schen Gattungsschema für Wundergeschichten,[11] aber doch anders). Im Originalton CVJM: „Mensch – geht nicht gut. Mensch probiert alles, dagegen anzusteuern. Mensch im Augenblick. Heilung ist da." In der Abstrahierung dieser vier Etappen ist bereits der Umkehrweg (zur Glaubenserkenntnis) vorgezeichnet.

KSJ und SOLID ordnen beide die Erzählung zunächst der Textsorte „Märchen" zu: „So 'ne nette Geschichte, ein Märchen." Aber während SOLID damit – in der Linie ihrer materialistischen Grundeinstellung – sofort reine Fiktion verbindet, überlegt KSJ Kriterien, unter denen das „Märchen" Wirklichkeit werden kann.

Die Gruppe SOLID rationalisiert sofort: Es handle sich um einen Placebo-Effekt. Mit Blutfluss ist evtl. eine Warze (am Fuß!) gemeint, die blutet. Der Angabe „zwölf Jahre" unterstellt die Gruppe einen Übersetzungsfehler. Sicher seien zwölf Tage gemeint. Die Frau wäre ja sonst verblutet. Der nächste Schritt geht dann zur Depressions-These.

Die Gruppe KSJ dagegen erkennt gattungstheoretisch völlig korrekt – in der Erzählung von der blutflüssigen Frau eine der vielen möglichen Konkretisierungen von Wundergeschichten (wie sie sich „bestimmt noch 20mal in der Bibel wiederfinden"). Aber das prinzipielle Geschehen wird für möglich gehalten – und zwar mit Verweis auf den Spruch vom „Berge versetzenden Glauben" und sogar auf „wissenschaftliche Untersuchungen", die zeigen, dass Menschen, die an *sich* glauben und einen festen Willen zeigen, größere Chancen haben, eine Krankheit zu überwinden, als Leute, die sich selbst aufgeben. Im Laufe des Gespräches werden diese Kriterien noch verfeinert. Es geht dann nicht mehr um eine körperliche Heilung, sondern um den wahren Glauben. ‚Heilung' wird als Nachfolge verstanden, die eine persönliche Grundentscheidung voraussetzt. Grundlage ist ein Glaube, der nach Ausschöpfen alles Menschenmöglichen von innen kommen muss: „[E]s kommt meist keiner zu dir und sagt: Hej, da hängt ein Kreuz in deinem Zimmer. Denk doch vielleicht mal an Gott oder so! Sondern da muss man halt wirklich von selbst drauf kommen und nur dann kann's auch was bringen. Und dann ist's auch völlig egal, was die andren denken."

Das „Märchen" von der Wunderheilung wird lebenspraktisch und existentiell umgesetzt und auf die Beine der Realität gestellt.

2.5 Aufbrechen des Orientierungsrahmens: ganz selten

Obwohl der Orientierungsrahmen der jeweiligen Gruppe bei der Beschäftigung mit einem Bibeltext quer durch alle Milieus durchschlägt, wird er gelegentlich aufgebrochen, aber ganz selten; einmal bei einer Erwachsenengruppe

10 Analoge Statements aus anderen Gruppen zitiert *Schramm* 2008 [Anm. 1], 478–480.

11 Vgl. *Theißen, Gerd*: Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien (StNT 8), Göttingen [7]1998, 57–82, der für den narrativen Ablauf einer Wundergeschichte vier Hauptteile festmacht: Einleitung (Auftreten der Protagonisten) – Exposition (Schilderung der Not und Begegnung der Protagonisten) – Zentrum (Wunderhandlung) – Schluss (Reaktion).

(intellektuelle Kirchenmänner in gehobener Position) – und in der SOLID-Gruppe.

Im dritten Anlauf ihrer Typisierungsversuche erscheint die blutflüssige Frau als eine Person, die an *etwas* glaubt, die ihre Selbstheilungskräfte aufgrund ihres inneren Willens aktiviert – und auf diesem Wege sich sozusagen selbst heilt. Jesus (und eine irgendwie extern gedachte Kraftquelle) wird dabei ausdrücklich eliminiert: „Also war es er selber nicht." In diesem Sinn kann die Gruppe dann einen Satz der Erzählung unmittelbar auf sich selbst beziehen: „Tja, ich habe auch einen Glauben, ich bin ja auch schon oft gerettet. Hier steht: ‚Er sagt aber: Tochter, dein Glaube hat dich gerettet.'"

Aber es geht weiter: Bei der Auseinandersetzung mit dem Glaubensbegriff produzieren die Jugendlichen bewusst eine Leerstelle (Glaube ohne extrinsische göttliche Macht), die sie dann doch selbst füllen. Plötzlich erzählen mehrere von Glaubenserfahrungen ganz anderer Art, geradezu von einer Transzendenzsuche, auch wenn sie ganz pragmatisch gemeint ist: Ab und zu gingen sie selbst in eine Kirche, zündeten eine Kerze an – und beteten sogar: „So hier, Gott, bist vielleicht da draußen irgendwo […]". Damit wird das prinzipiell materialistische Weltbild der Gruppe aufgebrochen. Verbal wird zwar eine streng materialistisch orientierte Selektion der Wirklichkeitsbeurteilung beansprucht: „Ja, dass ich an Sachen glaube, die halt dazupassen, zu meinem Weltbild." In den Verhaltensweisen jedoch ‚offenbart' sich (mit dem Kerzenanzünden und Beten) etwas ganz anderes. Das wird sehr wohl reflektiert und – fast entschuldigend – in das Systemdenken eingepasst: „[D]u gehst mit deinem Verstand einmal rüber und kommst nachher wieder zurück." *Christian Schramm*, der Erstbearbeiter des Transkripts, kommentiert: „Es ist anzumerken, dass an einzelnen Stellen ansatzweise ein pragmatischer Überstieg in transzendente Dimensionen erfolgt […], worüber sich die Gruppe selbst wundert. Augenscheinlich kommt im Rahmen der Diskussion etwas zum Vorschein, was der Gruppe selbst weder bekannt noch ganz geheuer ist."[12]

Im Fall der‚Beichte' vom Kerzenanzünden fällt die Fokussierungsmetapher „sich kritisch mit dem System auseinandersetzen" auf die Gruppe selbst zurück: Es ist der Bibeltext, der ihnen Geständnisse entlockt, die (geradezu irrationale) Verhaltensweisen zum Vorschein bringen, die entgegen ihrem behaupteten materialistischen Weltbild auf eine intuitive Transzendenzsuche zu verweisen scheinen.

3. *Exegetische Reflexionen*

3.1 Ein Blick in den Spiegel

Das erste, wozu uns Exegeten die Analyse der Gruppengespräche gezwungen hat, war der Blick in den Spiegel: Sind unsere exegetischen Analysen und Kommentare nicht auch solche Selbstdarstellungen, bestimmt von unserem eigenen Orientierungsrahmen, allerdings streng methodisch geleitet, mit umfassendem Belegmaterial – und dem Anspruch der Professionalität versehen? Müssen wir uns nicht eingestehen: Auch wir blenden in unseren Analysen Textelemente aus, schwächen zumindest die einen ab und rücken die anderen in den Vordergrund – so wie es dann zum (gewollten / angezielten) Ergebnis passt? Stellen nicht auch wir Texte unter bestimmte Leitwörter (durchaus aus unserem heutigen Lebenskontext)? Spielen nicht auch wir bestimmte Texte ein (die einen reden dann von Intertextualität, die anderen von einem religionsgeschichtlichen Vergleich) – und schließen andere Vergleichstexte, die zu einem ganz anderen Ergebnis führen würden, bewusst aus (gewöhnlich in einem Fußnotenkrieg)? Sind nicht unsere Analysen ein sehr elaboriertes Hypertextverfahren? Und wäre es nicht endlich an der Zeit, deutlich die eigenen

12 *Schramm* 2008 [Anm. 1], 335, Anm. 26.

Interessen (Orientierungsrahmen) offenzulegen und ab und zu darüber nachzudenken, inwiefern diese Interessen mit der eigenen Biographie, der eigenen Herkunft genauso wie der eigenen akademischen Schule zusammenhängen?

3.2 Unterschiedliche Hypertextverfahren

In meinen Augen lassen sich die beiden im Moment am stärksten konkurrierenden Strömungen in der Exegese ziemlich wertneutral als unterschiedliche Hypertextverfahren beschreiben. Ich meine die sogenannte *kanonische Exegese*[13] und die *historisch-kritische Exegese*, speziell mit zeit- und sozialgeschichtlichem Zuschnitt.[14] Der Unterschied lässt sich sehr schön an der Auswahl der Einspielungen zeigen, für die bestimmte Regeln gelten. Das betrifft zum einen (1) den Pool, der infrage kommt: Bei der kanonischen Exegese bleibt er auf den Kanon (der Glaubensgemeinschaft) beschränkt. Bibelstellen werden durch die Brille anderer Bibelstellen gelesen, aufgefüllt und erläutert. Der Hypertext der kanonischen Exegese erzählt Bibel innerbiblisch. Zeitgeschichtlich arbeitende historisch-kritische Exegese spielt neben biblischen Texten vor allem außerbiblische Quellen ein. Ihr Hypertext erzählt Bibel im Kontext und in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Gesellschaft und Kultur.

Das führt (2) zu den Kriterien der Auswahl: Zeitgeschichtlich arbeitende Exegese achtet streng auf die historisch mögliche Korrespondenz der Einspielungstexte, kanonische Exegese dagegen eher auf die Reihenfolge der Schriften in der kanonischen Anordnung. Wer das Mt-Evangelium gelesen hat, wird bei der Lektüre des Mk-Evangeliums dort Fehlendes entsprechend (aus Mt) ‚einspielen' bzw. leicht anders Erzähltes mit Informationen aus dem Mt-Evangelium auf einen ähnlichen Stand bringen. Das bedeutet im Umkehrschluss (3): Bei der kanonischen Exegese entscheiden die Rezipientinnen und Rezipienten über die Einspielungen – gemäß dem Diktum *Gregors des Großen*: „Der Text wächst mit den Lesenden." Sollte die Polysemie zu uneinheitlich werden, muss die Glaubensgemeinschaft, letztlich (im Streitfall) das Lehramt über den definitiven Sinn einer Stelle entscheiden.[15] Historisch-kritische Exegese fragt danach, welche Einspielungen der Absicht der Autorin bzw. des Autors entsprechen – und verlangt dafür traditionsgeschichtliche Indizien: Wie und auf welchen Wegen ist der Autorin bzw. dem Autor die Kenntnis des Bezugstextes möglich?

Aus diesen Regeln für die Einspielungstechnik lässt sich ein entsprechender Orientierungsrahmen rekonstruieren, der in den Selbstdarstellungen auch so zur Sprache gebracht wird: Gemäß kanonischer Exegese garantiert der Kanon die Einheit der vielen unterschiedlichen Schriften – in einem *inhaltlichen* Sinn (*res*): Es gebe eine „Mitte" der Schrift, die letztlich das eine Wort Gottes selbst sei, dessen *Schriftwerdung* das AT und dessen *Menschwerdung* das NT bezeuge.[16] Gemäß historisch-kritischer Exegese

13 Programmatische Stimmen sind: *Schwienhorst-Schönberger, Ludger*: Einheit statt Eindeutigkeit. Paradigmenwechsel in der Bibelwissenschaft? In: HerKorr 58 (2003) 412–417; *Steins, Georg*: Der Bibelkanon – Schlüssel zur Bibelauslegung. Ein Paradigmenwechsel in der Exegese. In: PTh 95 (2006) 329–334.

14 Zur dokumentierten Auseinandersetzung zwischen Vertreterinnen und Vertretern beider Richtungen vgl. *Dohmen, Christoph*: Kanonische Exegese. In: Zur Debatte 38 (2008) 9–11; *Ebner, Martin*: Grundoptionen der historisch-kritischen Exegese. In: Zur Debatte 38 (2008) 7–9; vgl. auch *Ders.*: Die heißen Eisen anpacken. In der neutestamentlichen Exegese dominiert die Methodenreflexion. In: Glauben denken. Theologie heute – eine Bestandsaufnahme. In: HerKorr.Sp 2008, 25–28.

15 Ausdrücklich so *Schwienhorst-Schönberger, Ludger*: Einheit und Vielheit. In: *Hossfeld, Frank-Lothar* (Hg.): Wieviel Systematik erlaubt die Schrift? Auf der Suche nach einer gesamtbiblischen Theologie (QD 185), Freiburg i. Br. 2001, 48–87, 68.

16 So *Schwienhorst-Schönberger, Ludger*: Die Einheit der Schrift ist ihr geistiger Sinn. In: BiKi 63 (2008) 179–183, 183.

hält der Kanon die vielen Schriften mit ihren unterschiedlichen Theologien zusammen – in einem *formalen* (institutionellen) Sinn: Der Kanon garantiert die Basis für mögliche Verschiedenheit – unter der Voraussetzung gegenseitiger Anerkennung (nach dem Paradigma des Apostelkonvents in Gal 2). Gemäß kanonischer Exegese liegen die Unterschiede zwischen den theologischen Ansätzen auf der Text-Oberfläche, auf einer tieferen Ebene ergibt sich eine Harmonie, die sich durch „Nach-denken"[17] finden lässt, sobald man die Einzelschrift bzw. die Einzelaussage in den Gesamthorizont des Kanons stellt. Im Sprachgewand unserer Gruppengesprächsanalysen würden wir sagen: durch entsprechende Einspielungen im Hypertext herstellen lässt. Gemäß historisch-kritischer Exegese sind die unterschiedlichen Theologien ein Produkt der geschichtlichen Entwicklung – in Reaktion auf die jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse und die Auseinandersetzung innerhalb der Glaubensgemeinschaft.

Die entsprechenden kirchenpolitischen Konsequenzen liegen auf der Hand.

3.3 Auch biblische Texte sind Hypertexte

Allerdings sind auch die biblischen Texte (also unsere Textgrundlage) selbst im Grunde Hypertexte – ganz klar empirisch nachweisbar etwa für die synoptischen Evangelien. Die Veränderungen, die Mt und Lk am Mk-Text vornehmen, lassen sich am besten als Hypertext zum Mk-Evangelium verstehen: als Neu-Verlinkung der Mk-Texte.

Sowohl Mt als auch Lk stellen die Mk-Stoffe unter eine völlig neue und andere Überschrift: Was bei Mk ein „Evangelium" war (wohl in Absetzung von den kaiserlichen Evangelien), wird bei Mt ein „Buch" (wohl in Analogie zu den Chronikbüchern als Grundlage für einen Neuaufbruch des Judentums gedacht) und bei Lk zu einer „Erzählung" im Sinn eines Geschichtswerkes.

Mt und Lk stellen die Mk-Stoffe um und ordnen sie unter anderen Gesichtspunkten neu an, schreiben ihre Assoziationen in die Texte hinein. Mt und Lk lassen bestimmte Mk-Passagen wegfallen und spielen neue Texte ein, die dem vorliegenden Stoff einen völlig anderen Drive geben (Sondergutgleichnisse vor allem bei Lk; atl. Erfüllungszitate als Deutungsmuster vor allem bei Mt). Selbst wenn sie das gleiche Material verwenden, sieht die Verlinkung anders aus (wenn Jesus bei Mt seine programmatische Rede auf dem Berg hält, werden damit Sinaiassoziationen geweckt; wenn Lk seinen Jesus die gleichen Worte auf einem ebenen Ort sprechen lässt, sieht er Jesus auf einem Platz innerhalb oder außerhalb einer Stadt stehen; Mt reichert mit dem Q-Material markinische Reden an; Lk dagegen garniert damit den Weg des Wanderpredigers Jesus nach Jerusalem).

Über diese vielfältigen Veränderungen gegenüber dem Mk-Stoff eruiert die Exegese die „redaktionelle Absicht" eines Evangelisten, ein Soziologe würde vom Orientierungsrahmen sprechen – und gemeint ist nichts anderes als das, was wir gewöhnlich als „Theologie" bezeichnen: das in einer Gruppe akzeptierte Deutungsmuster der Wirklichkeit.[18]

3.4 Den anderen – und sich selbst über die Schulter schauen

Was haben wir gelernt?

- Bibelauslegung ist *interessegeleitet*. Man sollte nicht von richtig oder falsch reden, vielmehr danach fragen bzw. offenlegen, welche Interessen der Auslegung zugrunde liegen; wie die Leitbilder aussehen, unter deren Blickwinkel auf den Text geschaut wird. Was bei den Gruppengesprächen massiv

17 Ebd. 181.

18 Die sich aus den Diskussionen, die wir in der Gesellschaft, in der Wissenschaft und im kirchlichen Kontext führen, erheben lassen.

zu beobachten war und was sich analog in Neufassungen biblischer Bücher, etwa in den synoptischen Evangelien, zeigt, das ist vermutlich bei mir als Exeget nicht anders.

- Biblische Texte sind nur *lebensrelevant*, wenn sie *ins Heute transportiert* werden. Auch das zeigt sich nicht nur in den Gruppengesprächen, sondern ganz gleich z. B. in den synoptischen Evangelien (genauso wie bei den apokryphen Evangelien). Dabei werden die Texte nicht eigentlich ausgelegt, sondern neu erzählt – durch den Hypertext in die augenblickliche Welt geholt: selektiv aufgegriffen; angereichert durch zeitgenössische Assoziationen; zugespitzt durch zeitgenössische Paradigmen. Kurz: durch Elemente, die aus dem Erfahrungsbereich der Interpreten stammen, sodass gar nichts erklärt werden muss. Die Neu-Erzählung (im Hypertext) *ist* Erklärung und Verheutigung zugleich. Die offene Frage, die aus historischer Perspektive kritisch zu stellen ist, ist nur, ob und wie treffend der neue Impuls dem Impuls des Vorlagentextes entspricht bzw. dessen Intention analog in eine neue Zeit hineinschreibt. Ein Systematiker würde vielleicht sagen: ob der neue Impuls nicht der geistgegebene Impuls Gottes für eine andere Zeit ist ...

Prof. Dr. Martin Ebner
Neutestamentliches Seminar,
Katholisch-Theologische Fakultät,
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität,
Regina-Pacis-Weg 1a, 53113 Bonn

Wie träge Maschinen in Gang kommen

Plausibilisierungen und Profilierungen der bibeltheologischen Didaktik

Mirjam Schambeck sf

Natürlich ist der Titel eine Anleihe bei Umberto Eco, der Texte als faule Maschinen bezeichnet, weil sie vom Leser verlangen, seinen Teil beizutragen,[1] damit aus Buchstabenfolgen Wörter, aus Wörtern Texte und aus Texten Sinn und Verstehen entsteht. Texte und Leser/-innen sind somit von Beginn an aufeinander verwiesen und haben „bleibende" Rechte bei der Interpretation. Die Kunst der Erschließung besteht also darin, sowohl den Text als auch seine Rezeption zur Geltung zu bringen. Und obwohl – wie Eco in Bezug auf Charles S. Peirce ausführt – die daraus folgenden Semiosen unendlich sind, sind sie nicht unbegrenzt, gelten nur für Systeme und nicht für Prozesse und müssen sich gegenüber bestimmten Kriterien verantworten.[2]

1. Reicht Ecos Theorie für einen didaktischen Ansatz?

Inspiriert durch die vielen theoretischen wie poetischen Schriften Umberto Ecos nimmt auch der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik das Rezeptionsphänomen zum Dreh- und Angelpunkt seiner Konkretisierungen. Die Frage ist aber, ob damit für einen didaktischen Ansatz schon genug an Fundament gelegt ist. Reicht es, ein bestimmtes literaturwissenschaftliches Denkgebäude, selbst wenn es über die Exegese schon länger in die Theologie hineingewachsen ist, heranzuziehen, um daraus didaktische Schritte zu entwickeln?

Schon bevor der bibeltheologische Ansatz selbst diese Fragen auf seine Weise beantwortet, soll zumindest so viel angemerkt werden: Dies reicht nicht! Eine der wichtigsten Herausforderungen bibeldidaktischer Ansätze besteht darin, die Frage nach den Möglichkeiten „didaktischer Transformation" (Oliver Reis) weder als nachgängiges Geschäft zum literaturwissenschaftlichen und exegetischen Diskurs und somit als lediglich Adaptionen zu verstehen, noch unabhängig von Exegese, Literaturwissenschaft und den Lesebedingungen der Leser/-innenschaft zu entwerfen. Bibeldidaktik unterscheidet sich von der literatur- und bibelwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Bibel dadurch, dass sie die Frage nach den Möglichkeiten des Lernens und Lehrens von Anfang an mitbedenkt. Mit anderen Worten geht es von vornherein darum, wie die Lernenden – hier eben die Leser/-innen – ausgehend von ihren Zugangsvoraussetzungen mit den vielen unterschiedlichen Verstehensweisen und Implikationen der Sache – hier eben der biblischen Texte – über ausgewählte Lernwege so in ein Gespräch kommen, dass es zu Bildungsprozessen kommt.

1 Vgl. *Eco, Umberto*: Bekenntnisse eines jungen Schriftstellers. Richard Ellmann Lectures in Modern Literature, München 2015, 38.

2 Vgl. ebd., 39–42.

Der Ansatz der „bibeltheologischen Didaktik"[3], der im Folgenden anhand des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25–37) erläutert wird, konzentriert sich deshalb nicht nur auf eine Beschreibung der Textwelt oder der Textwelt in Abhängigkeit zum Leser. Es geht auch nicht lediglich darum, das Rezeptionsphänomen zu klären. Der Ansatz versucht vielmehr, das Rezeptionsphänomen ernst zu nehmen, es als typische Weise von Weltbegegnung zu lesen und die didaktischen Fragen und Konsequenzen unmittelbar damit zu verschränken. Deshalb interessieren anders als bei Eco auch die empirischen Leser/-innen und ihre Welt sowie die Beziehungen zwischen Text und Leserinnen und Lesern und ebenso die Frage, welche Lernformate es den Leserinnen und Lesern ermöglichen, so mit den Texten in Beziehung zu treten, dass sie dadurch gebildeter, freier, mündiger, positionierungsfähiger in Bezug auf Religion werden.

Ausgehend von einem Experiment, das die Bedeutung des Rezeptionsphänomens für die Texterschließung illustriert und bestenfalls plausibilisiert (2), wird der Ansatz als Ernstnehmen des Rezeptionsphänomens (3) und damit der Welt des Lesers (4) wie des Textes (5) und der Beziehung beider zueinander entfaltet, die in konkreten Analyseschritten (5) und didaktischen Überlegungen (6) ein Gesicht bekommen.

2. *Ein Experiment in klärender Absicht – Zur Beziehung von Text und Leserinnen und Lesern*

Um dem Rezeptionsphänomen, seiner Bedeutung für den Erschließungsprozess und die didaktische Transformation auf die Spur zu kommen, ist folgendes Experiment hilfreich: Eine Freiwillige oder ein Freiwilliger bekommt die Aufgabe, das Gleichnis vom barmherzigen Samariter nachzuerzählen. Es geht nicht um richtig oder falsch, sondern darum, *wie* die Erzählerin das Gleichnis formt und erzählt. Das Plenum fungiert als Beobachter. Nachdem die Erzählerin „ihr Gleichnis" zu Gehör gebracht hat, wird sie befragt: Was ist ihr beim Erzählen aufgefallen? Was war schwierig oder leicht? Erst dann äußert sich das Plenum, und erst danach wird die Erzählung in der Übersetzung der Einheitsübersetzung eingeblendet.

Was ist passiert? Menschen speichern Erzählungen, Texte, Begegnungen auf je eigene Weise ab. Diese Adaption ist von vielen Faktoren abhängig: ob Texte beispielsweise als Begründungen verwendet werden, so und nicht anders zu handeln, hier eben, dem anderen zu helfen; oder ob Texte mit bestimmten Stimmungen verknüpft sind, etwa dass das Gleichnis einmal in einer Schulaufgabe abgefragt wurde, in der man eine gute Note erhielt.

Obwohl es Texte als geschriebene Buchstaben gibt, „erinnern" und deuten wir sie auf die uns eigene Art und Weise. Zugleich – und dies ist schon eine weitere sich daraus ergebende Erkenntnis – wird deutlich, dass im Nacherzählen sowohl Elemente der Textwelt, wie die Ortsbezeichnung Jericho und Jerusalem, eine Rolle spielten als auch Faktoren der eigenen Lebenswelt. Kirchlich sozialisierte Erzähler legten z. B. großen Wert darauf, dass der Priester von Jericho aus (!) nach Jerusalem unterwegs war und nicht umgekehrt, sich also durch die Betreuung des verwundeten Samariters für den anstehenden Tempeldienst nicht verunreinigen durfte. Das Rezeptionsphänomen ernst zu nehmen, heißt also, schon zu Beginn des Erschließungsprozesses in „zwei Welten" zu springen.

3 Vgl. dazu *Schambeck, Mirjam*: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009; *dies.*: Bibeltheologische Didaktik. In: *Zimmermann, Mirjam / Zimmermann, Ruben* (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Stuttgart 2013, 437–444 sowie andere.

3. Dem Rezeptionsphänomen auf der Spur – Ein Sprung in zwei Welten

Der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik nimmt ernst, dass sowohl das Lese- als auch das Erschließungsgeschehen biblischer Texte von Beginn an in „zwei Welten" verortet ist: nämlich der Welt des Lesers und der Welt des Textes. Wenn sie produktiv aufeinander bezogen werden, bringen sie etwas Neues hervor, eben das Verstehen im umfassenden Sinne. Bemerkenswert ist, dass beide Welten gleichzeitig erstehen und einander wechselseitig bedingen (auch wenn Text und Leser als Größen dieser Welten ein „Eigenleben" führen, wie noch zu zeigen ist). Diese unmittelbare Bezogenheit von Text- und Leserwelt, die im Rezeptionsphänomen wurzelt, und ihre didaktische Entfaltung machen den Kerngedanken der bibeltheologischen Didaktik aus und spiegeln sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen, in diversen Konkretisierungen der Text- und Leserwelt sowie Operationalisierungen des Dialogs zwischen beiden Welten wider. Alle folgenden Differenzierungen sind deshalb von der Entschlüsselung des Rezeptionsphänomens und seiner Konkretisierung in bildender Absicht zu verstehen. Damit ist auch mitgesagt, dass die Operationalisierungen, die die bibeltheologische Didaktik vornimmt, Idealgrößen sind.

Allein schon das Experiment des Nacherzählens verdeutlichte z. B., dass zu unterscheiden ist zwischen dem „physischen Text" sowie den „Rekonstruktionen des Textes durch den Leser", man könnte auch sagen, den Beziehungen des Textes zum Leser, also dem Modell-Leser. Damit ist der allgemeine, mögliche „Leseraum" gemeint, den ein Text für alle denkbaren modellhaften Leser/-innen entwirft, der aber letztlich lediglich virtuell ist.

Anders verhält es sich zwischen dem physischen Text, dem von ihm ermöglichten Leseraum und den tatsächlich vorgenommenen „Rekonstruktionen des Lesers in Bezug auf den Text", man könnte auch sagen, den Beziehungen des Lesers zum Text. Es ist ein Unterschied, ob ein konkreter Leser in genau dieser Religstunde oder in jener Schulaufgabe das Gleichnis vom barmherzigen Samariter liest. Diese „Rekonstruktionen des Lesers in Bezug auf den Text" stehen für den vom Text eröffneten und zugleich vom Leser aktualisierten Leseraum im Gegensatz zum lediglich ermöglichten Leseraum. Sie hängen unmittelbar mit dem empirischen Leser zusammen und seiner facettenreichen Welt.

4. Was es auf Leserseite zu erfahren gilt ...

4.1 Die Leserwelt in ihren unterschiedlichen Facetten

Die Welt des Lesers ist durch ganz unterschiedliche Größen charakterisiert: das Lebenswissen des Lesers, sprich seine Enzyklopädie, ebenso wie die zugehörige Verstehergemeinschaft, also z. B. die Klasse, in der ein Text gemeinsam bearbeitet wird. Auch das eingespeicherte Wissen dieser Lesergemeinschaft, sprich die Enzyklopädie der Verstehergemeinschaft, spielt eine Rolle.

Im Unterschied zur „Auslegungsgemeinschaft der Tradition" ist mit der Verstehergemeinschaft die aktuelle, konkrete, im jeweiligen Erschließungsprozess tätige „Lesergemeinschaft" gemeint. Die Auslegungsgemeinschaft dagegen ist gleichsam die Verstehergemeinschaft im Vergangenheitsmodus, weshalb sich beide Größen auch überblenden.

Insgesamt helfen all diese Facetten, die Welt des Lesers näher zu bestimmen. Die Rolle der Verstehergemeinschaft und ihrer Enzyklopädie machen zudem bewusst, dass Verstehen kein selbstbezogener Prozess ist. Verstehen ist vielmehr ein Ereignis, das auf andere, deren Denken und Handeln und die Interaktion mit ihnen verwiesen ist.

Nun tritt kein Leser unabhängig von dem Kontext in Erscheinung, in dem er lebt. Deshalb erweist sich die Lebenswelt als Rahmen und Raum des Lesers. Sie ist nicht fest umrissen, sondern fließt vielmehr als Reservoir in die Textbegegnung ein, aus dem die und der Einzelne bewusst und unbewusst schöpfen. Die Lebenswelt des Lesers, sprich der Schüler/-innen, des Bibelkreises etc. zu erkunden, gehört deshalb zu den wichtigsten, aber auch schwersten Aufgaben heutiger Religionspädagogik. (Religiöse) Bildungsprozesse gelingen aber nur dort, wo Anderes, Fremdes, zu Lernendes in eine Bezogenheit zur Lebenswelt der lernenden Subjekte gesetzt werden. Eine konkrete Weise, den Einfluss der Lebenswelt auf den Lese- und Erschließungsprozess zu erhellen, ist die Klärung der Leseverfasstheiten.

4.2 Leseverfasstheiten klären

Ein wichtiges Instrument, die Leser/-innen in ihrer konkreten Leseverfassheit gewichten zu können, besteht darin, deren Verstehensbedingungen möglichst gut und genau zu erfassen. Das bedeutet, deren entwicklungspsychologische Voraussetzungen einzuschätzen, deren Vorwissen und religiöse (Nicht-)Sozialisation zu ergründen und ebenso die Erwartungen und Ziele aufzudecken, die die Lesenden mit einem Text verfolgen.

Dem Rezeptionsphänomen folgend und seine didaktische Bearbeitung weiterführend, reicht es nicht, bei der Leserwelt stehen zu bleiben. Auch die Textwelt muss in ihrer Differenziertheit didaktisch transformiert werden.

5. *Zurück zur Textwelt*

5.1 Zur Rekonstruktion des Textes durch den Leser und umgekehrt

Texte ohne Leser sind bedeutungslos. Die Öffnung auf den Leser hin ist für Texte konstitutiv. Dies ist in zweierlei Hinsicht zu verstehen.

- Zum einen zeigt sich der Textsinn als Rekonstruktion des Textes durch den Leser. Das heißt, dass sich der Text in eine Abhängigkeit zum Leser begibt. Wenn es nicht zu dieser Begegnung mit dem Leser käme, wenn der Leser den Text nicht als Wort an sich selbst verstünde und daraus Sinn für sich zöge, bliebe der Text toter Buchstabe. Wenn also die Freiwillige des Experiments nichts hätte erinnern und damit nacherzählen können, wäre der Text, obwohl es ihn als physischen Text gibt, nicht zur Existenz gekommen. Der Text hätte zwar einen Möglichkeitsraum des Verstehens aufgetan, niemand wäre aber in diesen Raum hineingegangen und hätte ihn erkundet. Zwar gibt es Texte als physische Größen und „faule Maschinen" mit einem Eigenleben (U. Eco), sie werden aber erst dort zu Sinnproduzenten, wo es Menschen gibt, die sich auf sie einlassen und ihnen aus ihrem lediglichen Vorhandensein zur Existenz verhelfen.
  Diese Aussage gilt nun nicht nur in einem literaturtheoretischen Sinn. Hier wird vielmehr die Ungeheuerlichkeit unseres Gottes deutlich, der sich selbst so entäußert hat, dass er sich in eine „Abhängigkeit zum Menschen" begibt, also darauf wartet, dass sein Angebot von Heil und Erlösung vom Menschen angenommen wird. Mit anderen Worten kann das Gleichnis vom barmherzigen Samariter literarisch noch so kunstvoll gestaltet sein; wenn es keinen Menschen gibt, der sich auf dieses Textgefälle einlässt und den Impuls für sich gelten lässt, die eigene Perspektive vom Anderen her verändern zu lassen, dann bleibt das Wort Gottes hohl und leer.
- Dieser Prozess der wechselseitigen Bedingtheit ist nun auch auf die andere Seite hin zu lesen. Auch der Leser steht in einer Abhängigkeit vom Text, den *Umberto Eco* Modell-Leser und *Wolfang Iser* den informierten Leser nennt. Seine Aufgabe ist es, die unterschiedlichen Textstrategien zu decodieren und für das Textverstehen zu nutzen.

Lk 10,25–37 macht beispielsweise zwar eindeutig, dass der Priester von Jerusalem nach Jericho ging und nicht umgekehrt. Der Gleichnistext sagt aber nichts über die expliziten Motive des Priesters aus, an dem halb tot Geschlagenen tatenlos vorbeizugehen, obwohl er ihn sah. Nur wer sich auf dieses Sehen wirklich und eben nicht so wie der Priester und der Levit lediglich reaktionslos einlässt,[4] – und so fein baut hier der Text seinen Modellleser – der kommt nicht nur auf der Textebene, sondern auch auf der Sinnebene zu einem tieferen Verstehen. Damit aber wird deutlich, dass auch der Text, das Wort Gottes, den Leser formt, ja provoziert.

5.2 Der Text und seine Enzyklopädie

Stellen Sie sich nun vor, Sie wären ganz und gar an diesem Text interessiert! Was würden Sie wissen wollen? Was verstehen Sie nicht? Welche Informationen benötigen Sie, um den Text tiefer zu ergründen? Solche Fragen könnten sein: Warum war es dem Gesetzeslehrer so wichtig zu wissen, was man tun muss, um das ewige Leben zu erlangen? Wie war der Weg von Jerusalem nach Jericho beschaffen, der im Gleichnis erwähnt wird? Außerdem kommen ein Priester, ein Levit und ein Mann aus Samarien vor: Welche gesellschaftliche und kultische Bedeutung haben diese Personen, und welche Rolle spielt die Reihenfolge ihres Auftretens, wenn sie eine spielt? Das Gleichnis verarbeitet außerdem das Wort aus Lev 19,18, in dem davon die Rede ist, den Nächsten zu lieben wie sich selbst. In welchem Zusammenhang steht das lukanische Gleichnis mit dieser Weisung der Tora? Ist es eine Aktualisierung der für Israel wichtigen Frage, wie man mit dem Nächsten umgehen und näherhin, wie man mit dem Fremden umgehen soll (vgl. Lev 19,33f.) und damit eine Erklärung der Reichweite des Gebots der Nächstenliebe? Oder ist das Gleichnis eine Frage, wie sich Loyalitäten in unterschiedlichen sozialen Welten gestalten sollen?[5] Was bedeutet es, dass Jesus die Fragerichtung umkehrt und nicht mehr den Einzelnen entscheiden lässt, wen er als Nächsten versteht, sondern vielmehr den Notleidenden und Anderen und das barmherzige Handeln an ihm zum Dreh- und Angelpunkt der Frage macht? Was heißt es, dass die Frage nach dem ewigen Leben, die im Ersten Bund eindeutig mit dem Verweis auf die Tora geklärt wird,[6] im Gleichnis vom barmherzigen Samariter auf den Nächsten konzentriert und in der sich anschließenden Maria-Marta-Erzählung (Lk 10, 38–42) auf das eine Notwendige gelenkt wird? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Frage nach dem ewigen Leben, dass im Gleichnis neunmal vom Handeln die Rede ist und dies fünfmal vom Samariter erzählt wird?[7] Welche Rolle spielt diese Erzählung für die christliche Ethik, welche Wirkungsgeschichte hat sie erzeugt und wie stehen theologische, christologische und ethische Interpretationen zueinander?[8]

4 Vgl. *Zimmermann, Ruben*: Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 538.

5 Vgl. *Wolter, Michael:* Das Lukasevangelium (= Handbuch zum Neuen Testament 5), Tübingen 2008, 395.

6 Vgl. ebd., 393f.

7 In der Rahmenhandlung (Lk 10,25–30 und 36f.) kommt das Lexem „handeln" viermal vor in: Lk 10,25.28.37b.37d; im Gleichnis ist allein der Samariter derjenige, der aktiv wird. Lk 10,34: Dieser ging hin, goss Öl und Wein auf die Wunden, verband sie, hob ihn auf sein Reittier, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. V 35: Er holte zwei Denare hervor, gab sie dem Wirt und trug ihm auf, sich um den Verwundeten zu kümmern.

8 Vgl. *Bovon, François*: Das Evangelium nach Lukas (= EKK III/2) Neukirchen-Vluyn 1996, 82. Auch die Diskussion, ob die Stelle eine Parabel ist, und damit eine ungewöhnliche, nicht auf die Alltagspragmatik zielende, sondern lediglich aufrüttelnde Erzählung oder ein Gleichnis bzw. eine Beispielerzählung, ist hier zu verorten. Vgl. *Zimmermann* 2007 [Anm. 4], 542f.

Um diese Fragen zu beantworten, muss die Enzyklopädie des Textes aufgerufen werden. Damit ist das Hintergrundwissen gemeint, das ein Text transportiert und das für sein Verstehen maßgeblich ist. Dieses Hintergrundwissen kann das Wissen um die Zeitumstände sein, in der ein Text entstanden ist, um die Theologie, die im Text explizit wird, um alle Informationen, die helfen, die Kultur und Atmosphäre näher zu verstehen, die ein Text befördert. Hier wird sowohl die Welt der Bibel virulent als auch der außerbiblische Kontext, der sich in den Texten zu erkennen gibt.

5.3 Der „Kosmos" der Auslegungen

Biblische Texte wie das Gleichnis vom barmherzigen Samariter haben einen reichen Strom von Interpretationen über die Jahrhunderte hinweg ausgelöst. Die meisten davon sind vergessen. Andere sind weitererzählt, aufgeschrieben, ja sogar für maßgeblich (kanonisch) erachtet worden und gehören zum bleibenden Schatz der Tradition. Herkömmlicherweise wird dieses Phänomen mit dem Begriff der Wirkungsgeschichte benannt. Sie zu kennen und um diesen „Kosmos" der Auslegungen zu wissen, trägt viel für den Erschließungsprozess bei.

5.4 Die Endgestalt des Textes als Bezugspunkt – Zur Frage des Kanons

Damit stellt sich eine Frage, die seit dem Experiment „Gleichnisnacherzählung" zumindest indirekt mitlief. So sicher der physische Text bei den meisten biblischen Texten ist, so ist es in der gegenwärtigen exegetischen Forschung nach wie vor strittig, welcher Text als Bezugspunkt der Auslegung gilt. Während die Vertreter/-innen der historisch-kritischen Exegese Wert auf die unterschiedlichen redaktionellen Bearbeitungen des Textes legen, heben die Protagonistinnen und Protagonisten der intertextuellen / kanonischen Exegese auf die Endgestalt des Textes als Bezugspunkt des Lese- und Interpretationsprozesses ab.

Der Ansatz der bibeltheologischen Didaktik konzentriert sich mit Letzteren auf die Endgestalt des Textes, ohne jedoch auf die Stärken der historisch-kritischen Exegese zu verzichten. Dies geschieht v. a. aus drei Gründen:

- Nur die Endgestalt steht den Lesenden unmissverständlich zur Verfügung. So wichtig es ist, alle Bemühungen anzustrengen, um die Atmosphäre und den Kontext zu klären, den ein Text transportiert und damit seiner Intention auf die Spur zu kommen *(intentio operis)*, so unmöglich ist es, die *intentio auctoris* eindeutig auszumachen. Der Autor ist lediglich über den Text zugänglich – und nicht mehr, aber auch nicht weniger und zudem nicht immer für den Erschließungsprozess wichtig (pragmatischer Grund).
- Außerdem galt nur diese Endgestalt der Auslegungsgemeinschaft als tradierungswürdiger, kanonischer Text. Das heißt jedoch nicht, dass das Erkenntnisbemühen der historisch-kritischen Exegese um die unterschiedlichen redaktionellen Veränderungen und damit Akzentuierungen unwichtig wäre. Die Anstrengungen, den Entstehungsprozess der biblischen Texte zu erhellen, werden vielmehr mittels der Analyse der Enzyklopädie des Textes in den Interpretationsprozess integriert und mittels des konkreten intertextuellen Lesens aktualisiert (traditionaler Grund).
- Die Kanonforschung hat deutlich gemacht, dass die Festlegung des Kanons nicht nur ein juridischer Akt war und ist. Vielmehr und eigentlich ist die Kanonbildung ein theologisches Geschehen. In der Kanonwerdung wird der Prozess versinnbildlicht, der die Schriftwerdung von Anfang an begleitete: Motive, Erfahrungen, die die Alten mit Gott gemacht hatten, wurden von der je aktuellen Verstehergemeinschaft für so maßgeblich erachtet, dass sie ihre neuen Erfahrungen mit Gott mittels dieser bekannten Erzählungen und Motive auslegten. Das Neue konnte ange-

sichts und auch trotz seiner Unvergleichlichkeit nicht anders als im Modus des Bekannten gesagt werden (theologischer Grund).

Weil der Kanon der biblischen Schriften heute abgeschlossen ist, ist der erste Bezugspunkt der Auslegung festgelegt. Weil sich aber zugleich die Prozesse des intertextuellen Lesens, wie Texte aufeinander bezogen und damit neu interpretiert werden, auch heute noch ereignen, ist der Raum des Kanons nach innen als offen und zudem als von der außerbiblischen Welt her geprägt zu erachten.

5.5 Intertextuelle Lesart als Instrumentarium

Die intertextuelle Lesart ist ein Instrument, das die Aktualisierung eines Textes, eines Motivs o. ä., wie sie im Prozess der Kanonwerdung erfolgte, im heutigen Erschließungsprozess biblischer Texte zur Geltung bringt. Sie ist damit als unmittelbare Konsequenz des Kanonverständnisses zu sehen.

Beim intertextuellen Lesen geht es darum herauszufinden, in welchem Bedeutungsraum sich ein Text präsentiert, indem er bestimmte biblische Motive, Figuren oder gar ganze Zitationen anspielt; zu erhellen, welche Subtexte er anklingen lässt und welche Strategien er verwendet, um ein bestimmtes Textgefälle zu erzeugen.

6. *Konkrete Analyseschritte*

Um sowohl die intertextuellen Anspielungen ernst zu nehmen als auch die Ausgestaltungen zu gewichten, die die Leser/-innen beim Erschließen kontinuierlich durchspielen, und beides didaktisch fruchtbar zu machen, kennt das Analyseverfahren des Textes mehrere Schritte: die (1) prozedurale Analyse, die (2) strukturale Interpretation und schließlich die (3) zusammenfassende Interpretation.

■ DIE PROZEDURALE ANALYSE

Bei der prozeduralen Analyse geht es darum – wie der Name schon sagt –, eine Analyse entlang des Textes zu betreiben. Das heißt, dass jeder Text Vers für Vers untersucht und genau beleuchtet wird. Beim Gleichnis vom barmherzigen Samariter heißt dies, dass die Erarbeitung nicht erst bei der Erzählung des plots ansetzt, als ein Mann von Jerusalem losgeht, um nach Jericho zu gelangen, dabei aber unter die Räuber fällt (Lk 10,30). Die prozedurale Analyse nimmt vielmehr ernst, dass Jesus das Gleichnis auf die (Fang-)Frage des Gesetzeslehrers hin erzählt, was man tun muss, um das ewige Leben zu erlangen (Lk 10,25). Wie sich in vielen „Experimenten" zeigte, hatte diese wichtige, weil dem Gleichnis erst den richtigen Erzählort gebende Einleitung fast niemand erinnert und erzählt.

Bei der prozeduralen Analyse werden unterschiedliche Prinzipien angewendet, nämlich das Prinzip vom Näheren zum Weiteren, die Analyse der sog. kanonbewussten und hermeneutischen Redaktionen, das Prinzip der Decodierung der Textstrategien sowie das ökonomische Lesen.

■ STRUKTURALE INTERPRETATION

In der strukturalen Interpretation werden die Einzelerkenntnisse, die die prozedurale Analyse zutage beförderte, für das Textganze bedacht. Das heißt, dass die Interpretationen der Einzelverse bzw. -abschnitte mit dem Gesamttext in Beziehung gesetzt, auf gemeinsame oder auch divergierende Linien abgesucht und in eine Gesamtaussage gebracht werden, die freilich Einzelerkenntnisse nicht einfach glatt bügeln darf. Genauso werden Interpretationen Einzelner – sei es einzelner Leser/-innen, Schüler/-innen, Exegetinnen und Exegeten – mit denjenigen der Verstehergemeinschaft in einen Dialog gebracht. Und drittens schließlich gilt es, einen Abgleich zwischen der gegenwärtigen Verstehergemeinschaft und der Auslegungsgemeinschaft der Vergangenheit zu erreichen.

Damit ist der Schritt zur zusammenfassenden Interpretation nicht mehr weit.

■ ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION

Hier werden sowohl die Ergebnisse aus der prozeduralen Analyse als auch aus der strukturalen Interpretation gebündelt und in eine Auslegung des Textes überführt. Dabei müssen folgende Kriterien beachtet werden:

1. Es muss die Einheit des Textes berücksichtigt werden.[9] Eine Interpretation, die sich beim Gleichnis des barmherzigen Samariters beispielsweise auf die Erkenntnis kapriziert, dass man zweimal am Notleidenden vorbeigehen könne und erst beim dritten Mal helfen müsse, kann von diesem Kriterium her leicht zurechtgerückt werden.
2. Es muss unterschieden werden, ob ein Text lediglich benutzt oder interpretiert wird. Damit ist gemeint, ob ein Text lediglich auf eine bestimmte, von außen an den Text herangetragene oder vorher vom empirischen Leser festgelegte Absicht gelesen wird, oder ob der Deutungsraum wirklich vom Text mitbestimmt wird.[10]

Um dies leisten zu können, muss die Enzyklopädie des Textes aufgerufen werden. Hier könnte eine Exegese zu Ende sein, ein didaktischer Prozess jedoch nicht.

7. *Biblische Lernprozesse als Bewegungen zwischen Text- und Leserwelt*

Nun bleibt es beim biblischen Lernen nicht bei der Feststellung, dass Textwelt und Leserwelt aufeinander bezogen sind. Der bibeltheologischen Didaktik geht es gerade darum, diese Bezogenheit und die Bewegungen zwischen Textwelt und Leserwelt zur Geltung zu bringen. Was verändert sich durch die Begegnung mit dem Text aufseiten des Lesers und seiner Absichten und aufseiten des Textes und seiner Sinngestalten? Und selbst dort, wo alles gleich bleibt, ist es interessant zu fragen, warum das so ist.

Die Bemühungen der bibeltheologischen Didaktik gehen darauf, diese Bewegungen, und damit die didaktische Ausgestaltung des Rezeptionsphänomens, auch kommunikabel zu machen. Spielte die Wahl der Lernwege sowohl beim Aufarbeiten der Leser- als auch der Textwelt schon eine Rolle, so sind sie gerade in Bezug auf die „Bewegungen zwischen Text- und Leserwelt" entscheidend. Erst wenn diese einen Ausdruck finden, sei es in der Sprache, in ästhetischen Formen oder im konkreten Engagement, wird die stattgefundene Begegnung mitteilbar und damit auch für andere relevant.

Um nochmals auf das Gleichnis vom barmherzigen Samariter einzugehen, heißt das, nach all diesen Analyseschritten erneut die Frage zu stellen, was die Einzelnen dadurch entdecken konnten, welche Überraschungen wirksam wurden, welche Irritationen oder auch Bestärkungen.

Damit wird das Ziel der Begegnung von biblischer Textwelt und Leserwelt nochmals deutlich: Es geht darum, nicht nur die syntaktische und semantische Dimension des Textverstehens zu erhellen (exegetisches Anliegen), nicht nur Text- und Leserwelt zur Geltung zu bringen und damit dem Rezeptionsvorgang Genüge zu tun (literaturwissenschaftliches Anliegen), sondern Menschen zu befähigen, über

9 Vgl. *Eco* 2015 [Anm. 1], 42–44.

10 *Eco, Umberto*: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München ^{3}1998, 74, führt hier ein sehr einleuchtendes Beispiel an, um den Unterschied zwischen Benutzen und Interpretieren eines Textes zu erläutern. Man könnte, schreibt Eco, den *Prozess* von Kafka als Detektivgeschichte lesen, was gesetzlich nicht verboten ist, aber textlich erbringe dies – so Eco – „ein äußerst kümmerliches Ergebnis. Man könnte sich aus den Seiten des Buches ebensogut Joints drehen und man fände daran erheblich mehr Geschmack." Der Text wurde hier benutzt, aber sicherlich nicht interpretiert.

biblische Texte sich zu Religion positionieren zu lernen, und zwar so, dass sie in ihren eigenen Lebensfragen, Deutungen und Lebensstilen freier, tiefer und selbstbestimmter werden (bibeldidaktisches Anliegen). Diese Zielbestimmung biblischen Lernens hilft dann auch, Kriterien für eine Auswahl von Texten zu treffen, auf die hier allerdings nicht näher eingegangen werden kann.

8. *Trotz allem ...*

Was bleibt also angesichts eines solchen Ansatzes und seiner konkreten Durchführung?

- Die bibeltheologische Didaktik versucht, konstatierte Komplexitäten ernst zu nehmen, wie z. B. diejenige des Rezeptionsphänomens, die Polyvalenz biblischer Texte als literarische Texte und erfahrungsgesättigtes Wort Gottes, die Bedeutung der Auslegungsgemeinschaften für das Textverstehen, die Erkenntnis, dass Lesen, Lernen und Verstehen kein solipsistischer Vorgang, sondern ein auf Interaktionen beruhender Prozess ist. Damit nimmt sie sowohl literaturwissenschaftliche als auch exegetische Diskurse ernst.
- Nun könnte man sagen, das machen andere Ansätze auch. Stimmt! Zumindest das Anliegen des bibeltheologischen Ansatzes, das darüber noch hinausgeht, lässt sich an zwei Punkten festmachen: Zum einen wird versucht, den didaktischen Ansatz nicht nur als Entfaltung literaturwissenschaftlicher und exegetischer Stile zu entwerfen, sondern die Frage nach den Möglichkeiten didaktischer Transformation in diese Diskurse von Anfang an hineinzulesen und dadurch zu verändern. Zum anderen zielt die bibeltheologische Didaktik auf eine Operationalisierung der zuvor angesprochenen Komplexitäten, sprich deren Überführung in konkrete Analyseschritte. D. h., dass die bibeltheologische Didaktik letztlich ein Planungsmodell für Unterricht und Lernprozesse zur Verfügung stellt, das die bildungstheoretischen, religionspädagogischen, die literaturwissenschaftlichen und exegetischen Ansprüche operationalisiert.

Dass träge Maschinen dadurch in Gang kommen und Leser/-innen in fremden und fernen Bibelwelten mehr finden und für ihr Verständnis von Welt und Gott ausloten als vielleicht anfangs gedacht, mag dann keine unbegründete Hoffnung mehr sein.

Dr. Mirjam Schambeck sf
Professorin für Religionspädagogik
und Didaktik des Religionsunterrichts
an der Theologischen Fakultät der
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg,
Platz der Universität 3, 79085 Freiburg i. Br.

„... zerriss seinen Mantel entzwei, um den Mann zu wärmen ...“

Konstruktivistische Prozesse und ihre bibeldidaktischen Konsequenzen

Joachim Theis

„Es war einmal ein Mann, der zog von Jerusalem nach Jericho. Unterwegs wurde er von bösen Räubern überfallen. Da lag er halbtot geschlagen im Graben. Erst zog ein Papst am Überfallenen vorbei, dann ein Jesuit. Dann kam der Heilige Samariter aber vorbei. Er zerriss seinen Mantel entzwei, um den Mann zu wärmen. Er teilte ihn und rettete den Verwundeten.“

Welch spannende Auslegung des ‚Gleichnisses vom barmherzigen Samariter‘! Der Exeget greift sich ans Herz und der Dogmatikprofessor hat Schwindelanfälle.

Ist das aber wirklich falsch, was hier der Leser behalten hat? Ist die Botschaft des Textes an ihm vorbeigezogen?

Jedenfalls, so muss man feststellen, hat der Leser mehr verstanden als diejenigen, die nichts wahrgenommen und behalten haben, oder die, die den Text als belanglos zur Seite legen – oft deshalb, weil er in der Bibel steht.

Die Erfahrungen im Alltag der Schule, aber auch die Erkenntnisse der Textlinguistik und des Konstruktivismus fordern heraus, darüber nachzudenken und zu forschen, was die normalen Leser von biblischen Texten wahrnehmen und verstehen.

Welche Faktoren spielen beim Textverstehen eine wichtige Rolle und was spielt sich in den Köpfen der Leser/-innen ab, wenn sie mit Bibeltexten in Kontakt kommen? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Bibeldidaktik heute? Deshalb möchte ich in einem ersten Schritt Grundzüge der konstruktivistischen Rezeptionsforschung skizzieren.

In einem zweiten Teil wird am Beispiel des Textes Lk 10,25–37 diese Theorie im Kontext einer Wirkungsforschung überprüft, um dann im dritten Gang die Bedeutung der gewonnenen Erkenntnisse für die Bibeldidaktik (für das Verstehen und Auslegen von Bibeltexten) zu betrachten.

1. Zur Rolle des Konstruktivismus für das Bibelverstehen

Wer shcon gut leesn knan, mrekt's fsat gar nihct: Die Bcuhstbaenrehenifloge in eneim Wrot ist eagl. Huaptschae, der esrte und ltzete Bcuhstbae snid an der rhcitgien Setlle.[1]

Mit diesem kleinen (alten) Experiment kann man schön zeigen, wie sehr unser Gehirn es ist, das uns Texte, Sinn und Wirklichkeit erschließt. Trifft dies auch auf die Texte der Bibel zu? Und wenn ja, was bedeutet das für die Vermittlung?

1 *Rawlinson, Graham E.*: The significance of letter position in word recognition. Unpublished PhD Thesis, Psychology Department, University of Nottingham, Nottingham 1976.

1.1 Der Konstruktivismus und einige seiner frühen Wurzeln

Seit jeher haben sich Philosophen mit den Überlegungen beschäftigt, ob das, was wir sehen auch wirklich existiert. Oder existiert das, was wir wahrnehmen und zu wissen glauben, nur durch unsere Sinnes-Wahrnehmung?

Der Konstruktivismus ist der Auffassung, dass dem Menschen die Erkenntnis einer absoluten Wahrheit verwehrt bleibt. Er kann sich innerhalb der europäischen Geistesgeschichte auf eine lange Tradition berufen. Schon *Demokrit*[2] (460–371 v. Chr.) behauptete im 5. Jahrhundert v. Chr., dass wir nicht erkennen könnten, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen sei.

Auch *Thomas von Aquin* (1225–1274) hat dies in gewisser Weise mit seiner Aussage: „Quidquid recipitur, secundum modum recipientis recipitur"[3] im Blick auf Sprache und Sprachverstehen bestätigt. Während die traditionelle Auffassung jedoch seit Platon das Verhältnis von Wahrnehmung (Kognition) und Wirklichkeit stets als eine mehr oder weniger bildhafte (ikonische) Übereinstimmung oder Korrespondenz betrachtet, sieht der Konstruktivismus *Erkenntnis als Anpassung* und *Verstehen als Konstruktion*. Auch nach Meinung der modernen Gehirnforschung ist nicht das, was unsere Augen sehen oder unsere Ohren hören, die Widerspiegelung der Wirklichkeit. Denn unser Gehirn, so ihre Erkenntnislage, konstruiert unter Verwendung der Seh- und Hörinformationen ein Bild von der Wirklichkeit, das demzufolge nicht objektiv sein kann.

Unsere Erfahrungen, Wünsche, Überzeugungen und Stimmungen beeinflussen nicht erst die Interpretation der Wahrnehmungen, sondern bereits die Wahrnehmungen selbst. Oder umgekehrt: Nicht die objektive, äußere Realität ist uns zugänglich, sondern nur die durch unsere Sinne ‚gefilterte' und konstruierte Wirklichkeit.

1.2 Konstruktivismus und Rezeptionsästhetik

Mit dem Konstruktivismus und der damit eng verbundenen Rezeptionsästhetik wurde in der Bibeldidaktik ein Paradigmenwechsel eingeläutet. Lange Zeit nahm die Bibeldidaktik überwiegend die überlieferten Texte in den Fokus ihrer Betrachtungen. Ende des 20. Jahrhunderts entwickelten sich aber Theorien, die von einer textimmanenten Interpretation der Bibel Abstand nahmen und das Hauptaugenmerk auf die Leser richteten. Galten die Leser[4] bisher als passive, bloß empfangende Zuhörerschaft, so treten sie nun als Produzenten von Bedeutungspotentialen in den Vordergrund.

Es lassen sich viele Beispiele nennen, wie das zu Beginn dieser Überlegungen angeführte Experiment *Rawlinsons* (Graham Rawlinson in sieenr Dsiestraiton von 1976), die optischen Illusionen oder die vor allem Lehrerinnen und Lehrern vertraute Tatsache, dass Schüler/-innen z. B. aufgeschnappte Satzfetzen unwillkürlich zu sinnvollen (aber nicht unbedingt richtigen) Informationen ergänzen. Die Fragwürdigkeit einer ‚einfachen' Übertragung (Sender-Empfänger-Vorstellung) von Bibeltexten auf die Gegenwart und die Illusion von Bibeltreue wird deutlich! Menschen lesen Texte aus ihrer Erfahrung, mit ihren Absichten, ihrer (Vor-)Kenntnis und Motivation sowie aus dem, was der Text anregt und ermöglicht.[5] Sie konstruieren dabei einen sinnvollen Zusammenhang. Dabei reicht

2 *Demokrit aus Abdera*, Fragmente 117.

3 *Thomas von Aquin*, De veritate 12,6.

4 Vgl. *Jahraus, Oliver:* Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft, Tübingen 2004, 292.

5 *Bransford, John D./Johnson, Marcia K.*: Considerations of some problems of comprehension. In: *Chase, William G.* (Hg.): Visual information processing, New York 1973. Zit. n. *Hörmann, Hans*: Einführung in die Psycholinguistik, Darmstadt 1981, 137.

es nicht aus, die Bedeutung einzelner Wörter und Wortkombinationen zu kennen. Man kann zugespitzt sagen, Sprache wie auch Texte übermitteln nicht, sondern sie orientieren.[6] Und der menschliche Geist konstruiert in Interaktion mit seiner Umwelt erzählbare Geschichten.

2. *Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter und seine Rezeption*

Trifft dies auch auf die Wahrnehmung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter zu? Wenn ja, wie wird es verstanden und welche Faktoren leiten das Verständnis des Textes?

2.1 Exegetische Anmerkungen

Die Erzählung vom barmherzigen Samariter ist auf den ersten Blick leicht zugänglich. Nicht ohne Grund hat sich diese ‚Parabel' durch die Jahrhunderte hin als eine der bekanntesten biblischen Geschichten erwiesen, was auch der künstlerische Umgang mit ihr belegt.

Durch die Dramaturgie des Gleichnisses begleitet Lukas Menschen auf ihrem Glaubensweg. Er führt sie, indem er Handlungsimpulse für das Leben in der christlichen Gemeinde gibt. Dafür ist auch der lukanische Rahmen verantwortlich. Zunächst setzt er sich mit der Nachfolge der Jünger Jesu auseinander (Lk 10,12–24) und im Anschluss an den vorliegenden Text mit der Gottesliebe in den Erzählungen über Marta und Maria (Lk 10,38–42).

Im vorliegenden Text werden Nachfolgethematik und Gottesliebe miteinander verwoben und vollends aufeinander abgestimmt. Lk 10,20–37 kann man deshalb als Scharniertext und als dramatischen Höhepunkt dieser Textpassagen bezeichnen. Hier belegt der Autor, warum er auch als „Theologe der Beziehung"[7] bezeichnet wird, denn für Lukas gehören Nächsten- und Gottesliebe zusammen. Sie bedingen sich gegenseitig – im Mitmenschen begegnet der Mensch Gott und in Gott dem Mitmenschen. Diese Beziehungsstruktur macht darauf aufmerksam, dass die Verkündigung Jesu vom anbrechenden Reich Gottes in die Geschichte der Menschen eingesenkt ist. Der Reichtum des Alten Testaments, der im Liebesgebot fokussiert wird, darf nicht als Barriere zwischen den Menschen stehen. Es ist das Handeln des Samariters, der ängstliches Festhalten und Streben nach Sicherheit überwindet. In diesem Rahmen ereignet sich Nachfolge in der Beziehung zu Gott und dem Nächsten. Dazu sprechen die ‚Leser im Text' (Modellleser/-innen)[8] unterschiedliche empirische Leser-/innen an und wollen mit ihnen in Dialog treten.

Zunächst geht es der lukanischen Überlieferung in 10, 20–37 um das Selbstverständnis der heidenchristlichen Gemeinde, die vor vielen Fragen stand. Unter anderem auch der, wie ihr Verhältnis zur jüdischen Gemeinde aussieht.

Der Evangelist versucht im Text darauf eine Antwort zu geben. Sein Anliegen ist es, die Selbstfindung der jungen christlichen Gemeinde zu unterstützen und die Frage zu klären, was die Identität dieser Gemeinde ausmacht. Von daher spitzt sich der Text in drei Schritten zu.

Im ersten Schritt belegt der Evangelist, dass die Christusbotschaft von der Gottes- und Nächstenliebe ganz in der Tradition der hebräischen Schrift steht. Kritisch weist die Parabel im zweiten Schritt drauf hin, dass die beiden

6 Vgl. *Glasersfeld, Ernst v.*: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: *Gumin, Heinz/Meier, Heinrich* (Hg.): Einführung in den radikalen Konstruktivismus, München–Zürich [12]2010, 9–40.

7 *Bovon, François:* Das Evangelium nach Lukas (Lk 9,51–14,35), Neukirchen-Vluyn 1996, 82.

8 Vgl. *Iser, Wolfgang:* Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München 1972.

jüdischen Repräsentanten (Priester, Levit) die Handlungserwartung des alttestamentlichen Liebesgebotes nicht erfüllen: Sie gehen am Verwundeten vorbei. Aber ein Heide (Samariter) verwirklicht die in die Gottesliebe verwobene Nächstenliebe. Die Aktanten und ihre Handlungen bilden also den Kern der Parabel. Sie stellen zugleich auch den Anziehungspunkt für die Erfahrung von Emotionen bereit. So lenkt Lukas den empirischen Leser durch den Aufbau der Erzählung (Erzählstrategie) und die Darstellung der Erzählfiguren emotional. An den Erzählfiguren haften Emotionen, welche dann auch Handlungsimpulse auslösen. Diese Emotionen leiten den Leser!

Von daher ergibt sich – wie Lukas im dritten Schritt zeigt – für die lukanische Gemeinde das entscheidende Identitätsmerkmal: Christus-Nachfolge erweist sich nicht in der expliziten Zugehörigkeit zu einer bestimmten Volksgruppe oder dem Besitz der Schrift, sondern in der handelnden Nächsten- und Gottesliebe.

2.2 Die Macht der Leser-/innen und ihre produktive Rolle

Im vorliegenden Beispiel[9] eröffneten mehrere Probanden ihre Wiedergabe wie folgt: „Diese Gesetzesdiskussion führt zum Erzählen eines Märchens durch Jesus. Es war einmal ein Mann [...]"; oder: „Es war einmal vor langer Zeit ein Mann, der von Räubern verprügelt wurde." Die Probanden deuten den Text schon in ihrer Wiedergabe gattungstypisch mit der Einleitungsformel „es war einmal" als Märchen. Dadurch zeigt sich, wie sich die Schreibkraft eines Werkes in seiner Lektüre entfaltet. Die Rezeption der lukanischen Perikope belegt, dass die Bedeutung dem Text nicht entnommen oder aus verschiedenen Anhaltspunkten zusammengerätselt werden kann. Die Bedeutung des Textes entwickelt sich in einem zwischen empirischen Lesenden und Text stattfindenden interaktiven Prozess.[10] Wahr ist, was wahr-genommen wird! So wird das Werk im Prozess und entfaltet eine mögliche Lesart.

2.3 Zum Text gehört der empirische Leser[11]

Betrachtet man nun die von 1048 Schülerinnen und Schülern rezipierten Texte, so fällt auf, dass es sich dabei nicht um Abbilder der lukanischen Vorlage handelt. Im Wesentlichen wurde Lk 10,20–37 wie folgt wiedergegeben:

- (Ein Mann) versuchte (Jesus) und sprach: (24,4 %)
- Und wer ist mein Nächster? (34,9 %)
- (Ein Mensch) fiel unter Räuber. (41,1 %)
- Durch Zufall ging ein Priester jenen Weg hinab. (54 %)
- Ebenso kam auch ein Levit, der an den Ort gelangte. (40,1 %)
- Aber ein Samariter kam hinzu. (75,2 %)
- Und verband seine Wunden. (20,5 %)
- Und er führte ihn in eine Herberge. (45,1 %)
- Jesus aber sprach zu ihm: Geh hin und handle ebenso! (26,6 %)

Es zeigt sich, dass die Probanden primär die Parabel und ihre ethische Dimension behalten haben. Im Blick auf die Gliederung des Textes bestätigt sich, dass der strukturelle Aufbau (Exposition – Anfangssituation – Komplikation – Lösung – Bewertung) die Wiedergabe gliedert. Diese sogenannte Geschichtengrammatik (story grammar) ist den Leserinnen und Lesern bekannt, sie ist der Prototyp einer Erzählung. Von daher ist es die Aufgabe des empirischen

9 Vgl. *Theis, Joachim*: Biblische Texte verstehen, Stuttgart 2005.

10 „Qualität und Rang eines literarischen Werks ergeben sich weder aus seinen biographischen oder historischen Entstehungsbedingungen noch allein aus seiner Stelle im Folgeverhältnis der Gattungsentwicklung, sondern aus den schwerer faßbaren Kriterien von Wirkung, Rezeption und Nachruhm." *Jauß, Hans R.*: Literaturgeschichte als Provokation, Frankfurt a. M. 1970, 147.

11 Vgl. *Theis* 2005 [Anm. 9], 206–212.

Lesers, diese zugrundeliegende Struktur neu – nun in der lukanischen Version – zu aktualisieren.

Dass die Parabel schnell verstanden wurde, liegt also zunächst daran, dass es keiner großen Anstrengung bedarf, um die Kohärenz des Textes zu konstruieren. Andere Textteile (besonders die Rahmenerzählung) ergeben sich jedoch erst aus einem komplexen Interpretationsprozess und werden daher weitaus schlechter oder gar nicht rezipiert. In beiden Fällen finden kognitive Prozesse des Rezipienten statt; diese sind jedoch unterschiedlich ‚aufwendig' und anstrengend. Sie können natürlich auch misslingen, dann empfindet man den Text als inkohärent, man hat ihn nicht verstanden.

2.4 Die Macht des Werkes

Lukas verfasste diesen Text für konkrete Menschen in einer konkreten Gemeinde in einer bestimmten geschichtlichen Situation. Mit der Veröffentlichung des Textes ist dieser nicht mehr an den empirischen Autor gebunden; er wird autonom.[12] Nun liegt es an der Vorstellungskraft des Rezipienten, das Gelesene in einem dramatischen Geschehen neu zu verlebendigen. Dabei geben der Text und die Erzählstrategie Hinweise auf die Intention des empirischen Autors. Eine Botschaft durch einen Autor im Text ist dabei nie beliebig. Dies gilt auch umgekehrt für den Leser. Der ‚implizite Leser' dient der Sinnkonstruktion durch den empirischen Leser. In diesem Prozess treten die Leser/-innen in die Rolle des Textproduzenten. Der empirische Leser ist herausgefordert, kognitive und affektive Codes zu imaginieren und innerlich zu phonetisieren. Nicht in allen Fällen gelingt dies, wie die Behaltensleistung zeigt. Das liegt auch daran, dass sich der geschichtliche und ekklesiologische Kontext verändert hat und damit die Erwartungen an den Text. Demnach wird also der Sinn des Textes nicht endgültig definiert, sondern lässt eine Vielzahl von Deutungen zu. Erst durch die Rezeption werden die Bedeutungen des Textes durch jede Person individuell zugeordnet.[13]

Deshalb geht es in der *Bibeldidaktik* zuerst nicht um die Entdeckung einer bestimmten Bedeutung des Textes, sondern um die Erfahrung des Werkes *im Leseprozess* selbst.[14] Das Modell des ‚Bibeltextes' als geschlossenes Konstrukt weicht somit dem Konzept des ‚Werkes', das sich als offener Prozess mit einem sich ständig verändernden Sinn definiert.[15] Das Sinnpotential des Bibeltextes erschließt sich den Leserinnen und Lesern dementsprechend nie vollends. Pointiert kann man sagen, dass Bibeltexte erst durch eine Sinngebung von Seiten der Leser/-innen zu dem werden, was sie sind. Ihr Sinnpotential ist dabei unbegrenzt und frei.[16] Somit rückt die Leserin bzw. der Leser in eine autorenhafte Rolle. „Indem der Leser die Texte liest, schreibt er sie erst eigentlich."[17]

2.5 Die Macht der Erfahrung – Bibeltexte ‚werden' im Prozess

Bibeltexte bieten Informationen und sie erörtern ein Problem oder sie stellen verkündigend die Glaubensbotschaft vor. Die Leistung von Texten kann man an einem einfachen Beispiel klarmachen: In Kleidungsstücke ist meistens ein kleiner Zettel eingenäht, der die Produktinformation enthält: ‚5 % Elastan, 95 % Baumwolle'. Der Hersteller (Autor) teilt dem Käufer (Leser) pflichtgemäß mit, dass dieser Pullover zu 5 % aus Kunststoffen und zu 95 % aus Baumwolle besteht (Ebene der wörtlichen Bedeu-

12 Vgl. ebd., 29ff.

13 Vgl. *Jahraus* 2004 [Anm. 4], 300.

14 Vgl. *Holub, Robert C.*: Zur amerikanischen Rezeption der Rezeptionsästhetik. In: *Trommler, Frank* (Hg.): Germanistik in den USA, Opladen 1989, 204.

15 Vgl. *Münker, Stefan / Roesler, Alexander*: Poststrukturalismus, Stuttgart 2000, 22.

16 Vgl. *Jahraus* 2004 [Anm. 4], 333.

17 Ebd.

tung). Wann hat nun ein Leser diese Botschaft verstanden? Zunächst muss er die Begriffe ‚Elastan' und ‚Baumwolle' kennen und er muss die Prozentangaben entschlüsseln können. Jetzt hat er die vordergründige Information entziffert (bottom-up). Verstanden hat er den knappen Text aber erst, wenn er dieser Information eine praktische Bedeutung abgewinnen kann (top-down). Beispielsweise sollte er wissen, was die Gewebemischung für die Verwendung des Kleidungsstücks bedeutet (Verträglichkeit am Körper etc.). Der Leser muss also mit dem Text kommunizieren, in Dialog treten, Leerstellen ausfüllen. Dazu muss er sein Wissen und seine Erfahrungen aktivieren (top-down) und die neue Information mit seinem Wissen und seiner Erfahrung so verknüpfen, dass der Text für ihn stimmig ist.

Das zeigt sich im vorliegenden lukanischen Beispiel darin, dass der Begriff ‚Gesetzeslehrer' von einigen Probanden in top-down-Prozessen als ‚Schüler' (miss)gedeutet wurde: ‚Ein Schüler fragte seinen Meister, wie man sein Leben rechtschaffend beenden könne.' Bibelverstehen bedeutet also nicht, aus dem gelesenen Text die ‚richtigen' Schlussfolgerungen für die Umsetzung des Textes zu ziehen, sondern Leerstellen auszufüllen, Wissen anzuschließen und Zusammenhänge zu stiften. Dies heißt letztlich, dass Lehrende mit ihren Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten haben, zu entwickeln und zu gestalten, da Bibelverstehen letztlich die Konstruktion bzw. Er-Findung von Texten ist.

Dabei gibt es jedoch drei Möglichkeiten, mit dem Text umzugehen: Es kann sein, dass die neue Information das bisherige Wissen lediglich ergänzt und bestätigt. Dann kann sie problemlos in die Vorstellungswelt eines Menschen aufgenommen werden. Es kann aber auch sein, dass die neue Information zu den bisherigen Auffassungen und Überzeugungen sperrig ist. Dann kann der Leser den Text als ungültig (für ihn) verwerfen und muss sich so mit ihm nicht weiter beschäftigen (zumindest so lange, bis er den Stoff zu heiß gewaschen hat!). Oder aber er wird genötigt, sein Welt- und Wirklichkeitsverständnis so zu verändern, dass der Text passt, d. h. wenn der Text aus der Sicht des Lesers erfolgreich verstanden und für die eigene Erfahrung brauchbar wird. Das Ergebnis eines Verstehensprozesses ist deshalb niemals Identität (zwischen Text und verstandenem Text), sondern im besten Falle relative Kompatibilität.

2.6 Die Macht des Wissens

Um die Intertextualität der lukanischen Perikope sowohl im Blick auf das Lukasevangelium selbst als auch auf das AT zu entdecken, bedarf es biblischen Wissens. Die empirische Untersuchung hat belegt, dass größeres biblisches (Vor-)Wissen die Behaltensleistung entscheidend verbessert. Gerade intertextuelle Passagen haben eine wichtige erklärende Bedeutung, weil sie zeigen, wie wichtig das Vorwissen zum Text ist. Hier wird deutlich, dass der Dialog verschiedener Texte sowohl innerhalb des NT als auch zum AT nur dann gelingt, wenn ihr Verknüpftsein auch wahrgenommen wird. Intertextualität stellt die Zusammenhänge zwischen AT und NT her und ist die Herausforderung des Vorwissens.

Für eine Bibeldidaktik bedeutet dies, dass neben den Erfahrungen des Lesers auch das biblische Wissen[18] und andere außertextliche Einsichten beachtet werden müssen. Das Verständnis eines biblischen Textes wächst in einer Bewegung, die hin- und herläuft zwischen dem Text und dem Leser, seinen Erfahrungen und Wissensbeständen.

Im Wechselspiel dieser Zugänge kommt ein vielgliedriges ‚Gespräch' zustande, das immer neue Facetten zum Textverständnis beiträgt und somit das Verstehen des Bibeltextes offenhält.

---

18 Biblisches Wissen ist ein entscheidender Faktor im Verstehensprozess: vgl. *Theis* 2005 [Anm. 9], 201ff.

3. *Bibelverstehen: ein dialogischer Prozess*

Die Erkenntnisse aus der Rezeption des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter weisen darauf hin, dass Menschen in biblischen Texten immer nur das entdecken, was sie aufgrund ihrer Wahrnehmungs- und Auffassungsstrukturen, was sie aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens erkennen und sehen können.

Bibelverstehen in dieser Sicht heißt nicht ‚Vorgegebenes abbilden', sondern ‚Eigenes ausgestalten'. Was Menschen im Kopf haben, ist daher nicht falsch, sondern (ihre) eigene Variante, die Welt zu sehen bzw. die Bibel zu lesen. Dadurch wird das Eigenrecht der unterschiedlichen Erfahrungen, Weltzugänge und Verstehensweisen in den Vordergrund gestellt.

3.1 Bibeltexte sind innovativ und kommunikativ

Sobald Bibelverstehen nicht mehr als Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit einer ontologischen Wirklichkeit, sondern als Suche nach passenden Verhaltensweisen und Denkarten verstanden wird, vermindert sich das traditionelle Problem, als Lehrer/-in den Schülerinnen und Schülern einen festgeschriebenen Textsinn vermitteln zu müssen.

Wie gesehen, wird der Leser auf eine (Verstehens-)Reise geschickt, nämlich auf eine Reise zu sich selbst. Er soll herausfinden, welche Verknüpfungen zwischen seiner Lebenswelt und der Textwelt möglich sind. Die Textwelt des Gleichnisses aber bietet eine Fülle von Codes. Damit radikalisiert sich der zuvor beschriebene Prozess und es entsteht eine offene Situation, in der der Text seine Eindeutigkeit verliert. Die verschiedenen Leser/-innen haben ja verschiedenes Wissen sowie unterschiedliche Schicksale und Erfahrungen.

Wer diesen biblischen Text verstehen will, führt also ein (offensichtliches) Gespräch, in dem er seine bisherige Erfahrungsgeschichte mit der Textwelt in Beziehung setzt oder auch nicht. Er begibt sich im Werk auf eine Reise zu sich selbst, seinem Glauben und seinen Sinnentwürfen – wie in dem Beispiel von dem Samariter alias St. Martin, das anfangs zitiert wurde, deutlich wird. Dabei bilden die Hoffnungen und Sehnsüchte, die Ängste und Glückserfahrungen des Lesers den Resonanzraum, in dem die Tragweite und Wahrheit des biblischen Textes ausgelotet wird. Indem der Leser in die Welt der Bibel eintritt, verknüpft er sie mit der eigenen Lebenswelt. Mit ihrem Verstehen werden dort Bilder, Wissen und Gefühle stimuliert. Leser machen Erfahrungen, die sie sonst nicht machen könnten.

3.2 Bibeltexte sind mehrdimensional

Wie die Auswertung des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter zeigt, wird die Rahmenerzählung (Vv 25–28; 36–37a) kaum oder gar nicht wahrgenommen. Das liegt daran, dass hier ein mehrschichtiger Lernprozess stattfinden müsste. Die Leser müssen nämlich die Problemstellung und das Thema des Abschnittes wahrnehmen und ‚intertextuell' verarbeiten, so dass sie neue Informationen einpassen können. Im Blick auf den Lukastext heißt das, zunächst zu erkennen, dass das junge Christentum sich ganz in der Tradition der hebräischen Schrift sieht. Diese Problemstellung müsste wahrgenommen, thematisiert und modifiziert werden, damit die im Text verarbeiteten Codes integriert werden können. Jedoch, so zeigen die Auswertungen, wird diese Problematik nicht bzw. selten konstruiert. Hier findet kein Gespräch im Werk statt, das Problem (Intertextualität) wird nicht erkannt und kann so auch nicht bearbeitet werden. Obwohl der Modell-Leser (Leser im Text) von der Erzählstrategie her aufgerufen ist, wie der Gesetzeslehrer zu antworten, findet er kein Echo beim empirischen Leser. Der Modellleser ist in der Rahmenerzählung zwar das narrative Beispiel und gibt Antwort auf die Frage nach dem ewigen Leben, doch schon die Wahrnehmung ‚dieser Frage' bereitet den empirischen Lesern (ohne intertextuelles Vor-

wissen) Probleme. „Ein Schüler will von seinem Lehrer wissen, was er tun müsse, um ewig leben zu können" oder „Was muss ich tun, um ewig zu leben" formulierten 60 Probanden (~7 %). Zwar ist deren Behaltensleistung mittels kognitiver Codes stimuliert, jedoch aufgrund mangelnden Vorwissens finden keine bottom-up-Prozesse statt. Die Probanden ‚erfinden' deshalb den Zusammenhang und den Sinn des Textes!

In diesem kommunikativen Prozess ist aber jeder Hörer / Leser bestrebt, seine Vorstellungen nur soweit zu ändern, wie es seine Ressourcen und Erfahrungen zulassen. Pointiert gesagt bestimmen seine Welterkenntnis und sein Weltbild den Sinn und die Bedeutung eines Bibeltextes (mit). Neue Erkenntnisse, die ihm zu viele Änderungen zumuten, überfordern ihn und er weist sie zurück. Hier findet sich eine Ursache von Verstehensblockaden: Wenn neue Informationen einen Menschen praktisch nötigen, sein bisheriges Weltbild massiv zu ändern, dann hält er lieber an seinen alten Vorstellungen fest und verwirft die neuen Einsichten, so überzeugend sie auch sein mögen.

3.3 Biblische Werke brauchen die Gemeinschaft und erfordern Toleranz

Dennoch sollte man nicht von einem Subjektivismus oder einer Beliebigkeit beim Verstehen von Texten sprechen. Gerade weil der Mensch nur einen subjektiven Zugang zur ‚Realität' des Bibeltextes hat, braucht er auch soziale Eingebundenheit, den Kontakt zu anderen Menschen beim Verstehen. Individuelle Wahrnehmung (im Sinne einer Konstruktion) ist darauf angewiesen, gemeinsam mit anderen einvernehmliche Verstehensmodelle auszumachen. Sie dienen als Orientierungsrahmen. Was ‚wirklich' gilt, wird also mit anderen ausgehandelt.

Das heißt, dass Leser/-innen von Bibeltexten ihre Verstehensprozesse gegenseitig akzeptieren (müssen) und darum wissen (müssen), dass jede/-r sich seine Wirklichkeit selbst konstruiert. Wenn also jemand sich aus unserer Sicht ‚sonderbar' gegenüber Bibeltexten verhält oder anders denkt als wir, heißt es nicht, dass sein Verhalten oder sein Denken richtig oder falsch sind. Man kann es lediglich mit den eigenen Einstellungen vergleichen, aber nicht mit den ‚objektiven' Richtig- oder Falsch-Kategorien. Keiner lernt und versteht das Gleiche, auch nicht in Gruppen. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn Bibeltexte höchst unterschiedlich verarbeitet und verstanden werden. Dies erfordert Toleranz!

Wenn es also kein ‚richtig' oder ‚falsch' gibt, führt es zu dem Schluss, dass der Streit über das richtige Verstehen von Bibeltexten überflüssig wird. Gleichwohl ist es wichtig, die gedanklichen Konstruktionen des anderen in der Kommunikation nachvollziehen zu können und das Gespräch über Bibeltexte in Gruppen zu suchen. So lernt man mit den Augen des anderen zu sehen und seine eigenen Gefühle und Gedanken in Worte zu fassen.

3.4 Biblisches Verstehen in Kultur und Geschichte

Menschen entscheiden folglich selbst, auf welche Art und Weise sie sich Bibeltexte aneignen. Dabei hängt das Verstehen nicht nur von ihrem Vorwissen, ihrer Aufmerksamkeit und ihrem Interesse ab, sondern auch vom kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, in dem biblische bzw. religiöse Inhalte stehen.

Der Mensch ist demgemäß beim Verstehen von Texten nicht völlig frei, sondern immer auch an die Konventionen und Bedingungen seiner Zeit und seiner Kultur gebunden. Schon mit dem Erlernen von Sprache lernen Menschen Erfahrungen, Denkweisen und Werte der vorangegangenen Generation und der sie umgebenden Kultur kennen. Von Geburt an stehen sie also in einer lebendigen Beziehung zur kulturellen Welt (und religiösen Welt sowie ihrer Traditionen) und legen diese mehr oder weniger kohärent bzw. sinnverstehend aus. Sie sind dabei herausgefordert (ja, geradezu

gezwungen), sich den Sinn stets neu zu erarbeiten und zu konstruieren. Es sind also zwei Quellen / Brennpunkte bedeutsam: a) die Erfahrungstradition und b) die gegenwärtigen eigenen Erfahrungen und Einsichten. Folglich sind zugleich die christliche Tradition und die eigene aktuelle Situation für das Verstehen (der Bibel) entscheidend. Erst wenn in diesem Wechselspiel das verstandene Bibelwort als befreiende Antwort auf die realen heutigen Lebensprobleme erfahrbar wird, findet das Reden über ‚Heil von Gott her in Jesus' seinen sinnvollen Ort.

3.5 Biblische Werke haben einen didaktischen Kern

Bis auf wenige Ausnahmen richten sich Bibeltexte an Adressaten. Deshalb ist es aufschlussreich, sie auch als Elemente eines didaktischen und kommunikativen Prozesses zu betrachten: Hier verständigt sich

- ein Autor
- mithilfe eines Textes
- mit Lesern
- über einen Inhalt
- im Medium der Sprache.

Dabei bringen alle Beteiligten Elemente dieser Aufzählung in den Verständigungsprozess ein: Empirischer Autor und Leser sind jeweils beheimatet in ihrer geschichtlichen Situation; unser Text bezieht sich auf außersprachliche Wirklichkeit und verweist zudem auf andere Texte. Für den vorliegenden lukanischen Text steht zudem die Handlungsanweisung für Christen im Blickfeld.

3.6 Bibel als Lernwerkstatt

Der empirische Leser bildet – wie gesehen – die Basis des bibeldidaktischen Modells. Er befindet sich stets in Interpretationsgemeinschaften und versucht den Sinn eines Textes in Abwesenheit des empirischen Autors hermeneutisch zu erfassen. Der Lehrer ermöglicht durch gezielte Informationen und Erweiterung des Wissens diesen Prozess.

Das Ziel eines verstehenden Bibellesens ist also nicht einfach Sinn-Enthüllung, sondern *Sinn-Findung* durch die transformierende Kraft des Interaktionsprozesses. Die Vorstellung eines objektiven, für alle gültigen Textsinns lässt den Leser außer Acht, dennoch muss die Text- und Autorenintention erforscht werden. Als Religionslehrer/-in bin ich zugleich Leser/-in des Textes als auch Anwalt und Anwältin des Textes; bei allem Respekt vor der individuellen Sinnerschließung des Textes durch die Schülerin bzw. den Schüler müssen ‚falsche' Auslegungen auch als solche kritisch hinterfragt werden. Hinweise zum Entstehungshintergrund des Textes sind unerlässlich. Dabei ist das Vorhaben, alle Schüler/-innen mit einem gleichförmigen Tempo zu einem bestimmten ‚Zielpunkt' zu führen, tollkühn und geht an der Realität vorbei. Hier zeigt sich, biblisches Lernen ist ein

- aktiver Prozess,
- selbstgesteuerter Prozess,
- konstruktiver Prozess,
- situativer Prozess,
- sozialer Prozess.

3.7 Grundlegende didaktische Figuren

IDENTIFIKATIONSPROZESSE

Für die Didaktik sind insbesondere Identifikationsprozesse mit erzählten Figuren zentral. Sie ermöglichen die Kommunikation mit der Erzählung und führen zur thematisch intendierten Pragmatik.

Im Samariter findet der Leser eine Figur, die beispielhaft das Leben des Helden / des Christusnachfolgers aufzeigt. Das dadurch ausgelöste Verstehen aktiviert seine individuellen Wünsche und Überzeugungen, die auf Satisfaktion zielen. In der Erzählstrategie dieser Parabel (im Textereignis) findet er Antworten auf die ethische Frage nach dem richtigen Handeln. Das Evangelium ermutigt durch die Erinnerung an das Handeln des Samariters und die damit verbundene emotionale Situation daran, gegenwärtig zu bewältigende Erfahrungen zu bestehen.

EMOTIONALE CODES IM TEXT

Der empirische Leser ist von der Erzählstrategie her aufgerufen, wie der Samariter zu handeln. Er ist das narrative Vorbild. Durch das Beispiel des Samariters führt der Modellleser den empirischen Leser an die Emotion der Nächstenliebe als Antwort auf die Frage heran: Wer ist mein Nächster? Die Nachfolgeproblematik, die in der Rahmenerzählung zentral ist, bezeichnet diese Emotion als das wesentliche Kennzeichen der Christen.

DIE POETISCHE KRAFT VON GESCHICHTEN

Es ist aber nicht nur die Identifikation mit erzählten Figuren, die didaktisch fruchtbar wird. Es kann ebenfalls entscheidend auf die narrative und literarische Kraft von Geschichten gesetzt werden.[19] Dadurch können Leser oder Hörer sich eine erzählte Welt schaffen, die mit ihrer eigenen Lebens- und Alltagswelt in Bezug steht. So kann didaktisch eine weitere Möglichkeit genutzt werden, die Geschichten durch ihre Erzählstruktur und Narrativität bieten.

Das wichtigste Anliegen dieses Ansatzes ist es also zu ermöglichen, dass sich ein Leser auf den Text als solchen einlassen kann; dass er wirklich reagiert. Wichtig ist, was die *verstehende Realisierung* des Werkes daraus beim Leser macht.

Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik fordert so die ganze Persönlichkeit der Beteiligten. Die dort entstehenden Lerneffekte sind besonders vielschichtig, tiefgehend und resistent gegen das Vergessen.

Dr. Joachim Theis
Professor für Religionspädagogik mit Katechetik an der Theologischen Fakultät der Universität Trier, Universitätsring 19, 54296 Trier

19 Vgl. *Zimmermann, Ruben*: Frühchristliche Wundererzählungen – eine Hinführung. In: *Zimmermann, Ruben/Dormeyer, Detlev*: Kompendium der frühchristlichen Wundererzählungen, Bd.1: Die Wunder Jesu, Gütersloh 2013, 5–67.

Leser – Text – Kontext

Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen

Ulrich Kropač

Die Bibel als literarischer Text und als heilige Schrift

Die Bibel ist ohne Frage ein exzeptionelles Opus der Weltliteratur, die in ihr versammelten Schriften sind literarische Texte von Rang. Von diesem Standpunkt aus liegt es nahe, auch auf die (post)moderne Literaturwissenschaft zu rekurrieren, wenn über die Gestalt einer zeitgemäßen Bibeldidaktik nachgedacht wird. Das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis heutiger Religionspädagogik als einer Verbundwissenschaft, die sowohl an der Theologie als auch an den Humanwissenschaften Maß nimmt, legitimiert ein solches Vorhaben.

Nach meiner Überzeugung gehören in das Konzept einer zeitgemäßen Bibeldidaktik Impulse aus verschiedenen (post)modernen literaturtheoretischen Ansätzen. Solche Elemente liefern die Rezeptionsästhetik als eine leserorientierte, die Dekonstruktion als eine textorientierte und die Intertextualität als eine kontextorientierte Theorie. Autorzentrierte Ansätze hingegen werden hier nicht weiter betrachtet, weil selbst in der Hermeneutik die Bedeutung des Autors schon seit längerem relativiert wird[1] – von anderen Literaturtheorien ganz abgesehen.

Biblische Texte sind nicht nur literarische, sondern auch heilige Texte. Eine Bibeldidaktik, die an eine Glaubensgemeinschaft zurückgebunden ist, wird daher literaturtheoretische Konzepte nur in dem Maß integrieren können, wie die Glaubensüberzeugung, dass sich in der Schrift Gott im Menschenwort geoffenbart hat, gewahrt bleibt und geachtet wird.

Damit ist der Horizont der folgenden Überlegungen aufgerissen: Sie bewegen sich im Spannungsfeld von (post)moderner Literaturwissenschaft und Theologie in der Absicht, Theorieelemente für eine zeitgemäße Bibeldidaktik zu identifizieren, die sich den Instanzen Leser, Text und Kontext gleichermaßen verpflichtet weiß.

1. Leser: Rezeptionsästhetik

1.1 Die Rezeptionsästhetik als literaturtheoretischer Paradigmenwechsel

Die Rezeptionsästhetik, begründet von der ‚Konstanzer Schule' gegen Ende der 1960er-Jahre, markiert einen literaturtheoretischen Paradigmenwandel: weg vom Autor und vom Werk,

1 „Auch in der Hermeneutik hat sich inzwischen zu Recht die Annahme eines ‚schwachen Subjekts' (Gianni Vattimo) durchgesetzt" – wobei hier das intentionale und autonome Autorsubjekt gemeint ist (*Klawitter, Arne / Ostheimer, Michael*: Literaturtheorie – Ansätze und Anwendungen, Göttingen 2008, 106).

hin zum Leser.[2] Mit der von ihr angezettelten „Revolte des Lesers"[3] ging sie auf Konfrontation zur herkömmlichen Produktions- und Darstellungsästhetik. Sie polemisierte gegen das Bestreben der überkommenen Interpretationspraxis, die ‚eigentliche' Bedeutung eines Texts zu eruieren unter maßgeblicher Berücksichtigung der Intention des Autors. Indem die Rezeptionsästhetik den Blick auf die Rezeption und die Wirkung von Literatur richtete, stellte sie die bislang kaum beachtete Rolle des Lesers in den Mittelpunkt.

Zwei rezeptionsästhetische Spielarten lassen sich unterscheiden. *Wolfgang Isers* Ansatz ist *wirkungstheoretisch* fundiert, d. h., er richtet sich auf die Untersuchung der konkreten Wirkung, die vom Text auf den Leser ausgeht; Iser unterstreicht mithin die synchrone Dimension des Lesens.[4] Das Konzept von *Hans Robert Jauß* hingegen ist *rezeptionsgeschichtlich* orientiert, es verfolgt die Aufnahme eines literarischen Texts im Wandel der Zeiten und ist so der Diachronie verpflichtet.[5]

Iser zufolge gibt ein Text keinen Sinn vor, er hält aber Sinnangebote bereit, die der Leser aktualisieren kann. Die Wirkung eines literarischen Texts ist daher weder auf der Text- noch auf der Leserseite allein festzumachen, beide müssen vielmehr im ‚Akt des Lesens' zusammenkommen: „Der Text ist ein Wirkungspotential, das im Lesevorgang aktualisiert wird."[6] Sinnstiftung ist ein gleichermaßen geschenktes wie aufgegebenes Geschehen: „In literarischen Werken [...] geschieht eine Interaktion, in deren Verlauf der Leser den Sinn des Textes dadurch ‚empfängt', daß er ihn konstituiert."[7]

Während in *Jauß'* Konzept der *historische Leser* eine zentrale Rolle einnimmt, ist es bei *Iser* der *implizite*. Gemeint sind damit im Text selbst angelegte Strukturmerkmale, die den expliziten bzw. empirischen Leser lenken sollen.[8] Unbestimmtheits- und Leerstellen im Text fungieren als Aufforderung, im Text angelegte Wirkungspotentiale zu aktualisieren, um so an der Sinnkonstitution des Texts mitzuwirken. Der implizite Leser „verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet"[9]. Lesekonzepte unterscheiden sich darin, ob sie mehr am empirischen oder am impliziten Leser, d. h. an den Textstrukturen mit Lenkungsfunktion für den expliziten Leser, orientiert sind.

1.2 Systematische Integration der Rezeptionsästhetik in bibeldidaktische Konzepte

In einer zeitgemäßen Bibeldidaktik muss die Rezeptionsästhetik den Rang eines Grundpfeilers in der Theoriebildung einnehmen, und zwar aus zwei Gründen: Die Rezeptionsästhetik ist zum einen in der Literaturdidaktik gewissermaßen ‚state of the art'. Insofern ein biblischer Text immer auch ein literarischer ist, kann eine zeitgemäße Bibeldidaktik auf die Rezeptions-

2 Vgl. zum Folgenden *Köppe, Tilmann/Winko, Simone*: Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft. In: *Anz, Thomas* (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft, Bd. 2: Methoden und Theorien, Stuttgart 2007, 285–371, 324–328; *Klawitter/Ostheimer* (2008) [Anm. 1], 72–82.

3 *Klawitter/Ostheimer* 2008 [Anm. 1], 80.

4 *Iser, Wolfgang*: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München ²1984.

5 *Jauß, Hans R.*: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: *Warning, Rainer* (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München ⁴1994, 126–162.

6 *Iser* ²1984 [Anm. 4], 7.

7 Ebd., 39.

8 *Iser, Wolfgang*: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München ³1994; *Ders.*: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, Konstanz ²1971.

9 *Iser* ²1984 [Anm. 4], 60.

ästhetik nicht verzichten. Dieser literaturtheoretische Ansatz erlaubt es zum anderen, den Grundsatz der Orientierung am Subjekt, dem sich die Religionspädagogik verschrieben hat, in der Bibeldidaktik mit eigenem Gewicht zu realisieren.

Die grundsätzliche Hinwendung der Bibeldidaktik zur Rezeptionsästhetik bedarf aber einiger Spezifizierungen:

1. Bibeldidaktisch ist eine Lesart von Rezeptionsästhetik zu bevorzugen, die dem *realen* Leser den Vorrang gibt. Das bedeutet: Schüler/-innen sind zuallererst zu eigenen Interpretationen zu ermutigen. Dies schließt ein, dass unpassende oder ‚unrichtige' Deutungen nicht vorschnell von der Lehrkraft zurückgewiesen werden.[10]
2. Erst in einem Folgeschritt sind die Deutungen der Schüler/-innen in den Kontext einer Lesegemeinschaft einzuordnen, was auch Relativierung und ggf. Korrektur bedeuten kann.[11] Durch die Rückbindung an die Verständigungs- und Lerngemeinschaft der Klasse erfahren Schüler/-innen, dass es viele Möglichkeiten gibt, einen Text zu verstehen, und dass daher die eigene Interpretation keine absolute Geltung beanspruchen kann. In der Person der Lehrkraft ist darüber hinaus die theologische Kompetenz einer Überlieferungs- und Auslegungsgemeinschaft präsent, so dass auch von daher ein kritisches Licht auf die Deutungen der Schüler/-innen fallen kann.
3. Rezeptionsästhetisch orientierte Verfahren greifen zu kurz, wenn sie ausschließlich den wirkungstheoretischen bzw. synchronen Aspekt betonen. Indem die Wirkung eines biblischen Texts zu unterschiedlichen Zeiten verfolgt wird, zeigt sich die Reichhaltigkeit seiner Sinnangebote. Im Unterricht eignen sich insbesondere Bilder dafür, die rezeptionsgeschichtliche bzw. diachrone Dimension der Textlektüre anschaulich zu machen.
4. Der Text mit seinen Strukturen und in seiner Kohärenz setzt dem Raum möglicher Interpretationen Grenzen.[12] Schüler/-innen sollen lernen, dass sich ihre Deutungen am Text festmachen lassen müssen, wenn sie mehr sein sollen als lediglich Assoziationen zu einer biblischen Perikope.
5. Wo rezeptionsästhetisch orientierte Verfahren in der Bibeldidaktik simplifizierend angewandt werden, verführen sie Schüler/-innen zu lediglich oberflächlichen Textdeutungen. *Joachim Theis* hat darauf aufmerksam gemacht, dass Vorwissen aktiviert und eine adäquate emotionale Disposition geschaffen werden müssen, damit eine tiefergehende Textbegegnung überhaupt stattfinden kann.

10 *Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp*: Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig' verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: *Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von* u. a. (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263.

11 Vgl. *Fricke, Michael*: ‚Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005, 231.

12 Vgl. dazu grundlegend *Eco, Umberto*: Die Grenzen der Interpretation, München – Wien 1992.

2. Text: Dekonstruktion

2.1 Dekonstruktion als Metaphysikkritik und antihermeneutisches Programm

Aus den poststrukturalistischen Ansätzen ragt die Dekonstruktion als heute bekannteste und einflussreichste Lektürepraxis heraus.[13] Sie setzt sich sowohl vom Strukturalismus als auch von der Hermeneutik kritisch ab.

Ursprünglich ist die Dekonstruktion keine literaturwissenschaftliche Methode, sondern ein philosophischer Topos, der sich dem Denken *Jacques Derridas* (1930–2004)[14] verdankt. *Derrida* fasst Dekonstruktion als programmatische Formel für eine fundamentale Kritik am abendländischen Logozentrismus, womit die Vorstellung gemeint ist, dass die Wirklichkeit exakt und umfassend durch sprachliche Zeichen repräsentiert werden könne. In diesem Sinne meint das Kunstwort ‚Dekonstruktion' ein „Niederreißen des Mauerwerks abendländischen Geistes nicht in der Absicht, es zu zerstören, sondern die Baupläne desselben freizulegen und angesichts seiner Krise eventuell neu und anders wieder aufzubauen (re-*kon*struieren)"[15]. Aus dieser Begriffsbestimmung geht hervor, dass Dekonstruktion kein nur destruktiver Akt ist, sondern auch einen konstruktiven Impetus in sich trägt.

Durch die Rezeption der Philosophie *Derridas* in der amerikanischen Literaturwissenschaft wandelte sich die Dekonstruktion von einer Kritik der abendländischen Metaphysik zu einer Form der Textlektüre, der es um ein „aufspürendes Herausarbeiten rivalisierender semantischer Kräfte innerhalb eines Texts"[16] geht. Dekonstruktion wird so zu einer Methode, die Struktur literarischer Texte freizulegen – auch wenn Dekonstruktivisten den Methodenbegriff scharf zurückweisen würden.

Eine dekonstruktive Lektüre zeichnet sich durch verschiedene Charakteristika aus. Sie beobachtet die inneren Widersprüche und Konflikte in einem Text, die Vorannahmen, Wertungen und Hierarchien, die ein Text implizit oder explizit geltend macht, und die Relaisstellen, an denen verschiedene Erzähllinien zusammenstoßen und die Textlogik suspendieren. Sie sucht nach Textmerkmalen, die eine Interpretationshypothese unterminieren können. Ihr Interesse gilt dem Nebensächlichen, der unwichtig erscheinenden Fußnote, der unscheinbaren Randnotiz, der nicht genau zum Text passenden Überschrift. Der Dekonstruktivismus ruft in Erinnerung, dass jede Deutung eine Ausblendung impliziert, jeder Blick einen blinden Fleck. Für den Leser ist er ein Memento, sich Rechenschaft über seine Blindheit gegenüber den eigenen unbewussten Voraussetzungen bei der Lektüre eines Texts zu geben.

2.2 Plädoyer für einen gemäßigten Dekonstruktivismus in der Bibeldidaktik

Unter der Voraussetzung, dass die Bibel nicht nur als literarischer, sondern auch als heiliger Text anerkannt wird, kann sich die Bibeldidaktik Dekonstruktion in der Tat nicht als Theorie bzw. Methode zu eigen machen. Dem dekonstruktivistischen Axiom von der „Unmöglichkeit wirk-

13 Zum Folgenden vgl. *Köppe/Winko* 2007 [Anm. 2], 297–304; *Klawitter/Ostheimer* 2008 [Anm. 1], 212–230.

14 *Derrida, Jacques*: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a. M. 1972; *Ders.*: Grammatologie, Frankfurt a. M. 1974; *Ders.*: Die Stimme und das Phänomen. Ein Essay über das Problem des Zeichens in der Philosophie Husserls, Frankfurt a. M. 1979.

15 *Frank, Manfred*: Die Unhintergehbarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer ‚postmodernen' Toterklärung, Frankfurt a. M 1986, 8.

16 *Johnson, Barbara*: The critical difference. Essays in the contemporary rhetoric of reading, Baltimore – London 1980, 5 (hier: „The de-construction of a text does not proceed by random doubt or arbitrary subversion, but by the careful teasing out of warring forces of signification within the text itself").

lichen Verstehens"[17] hält sie das gläubige Vertrauen entgegen, dass sich Gott in der Schrift tatsächlich vernehmbar macht bzw. offenbart, und zwar buchstäblich maß-gebend. Nichtsdestoweniger kann die Bibeldidaktik aus einem gemäßigten Dekonstruktivismus Profit ziehen:

1. Die Stärke dekonstruktiver Verfahren liegt in der Konzentration auf die Textualität. Es ist der Zusammenhang der Textelemente, der für die Aussage des Texts aufkommt und nicht die Intention des Autors. Eine dekonstruktive Lektüre zwingt zu einer detaillierten Textanalyse.
2. Diese Analyse ist sensibel für Feinheiten, Haarrisse, Brüche und Widersprüche im Text. Sie registriert widerstrebende Erzähllinien und untergründige Strömungen. Details, die eine mögliche Textdeutung stören, werden nicht unterschlagen. Vermeintlich Marginales wird ins Recht gesetzt.
3. Jede Lektüre fußt auf Vorannahmen. Eine dekonstruktive Lektüre fordert dazu auf, sich derartige Prämissen bewusst zu machen. Dies geschieht dadurch, dass im Text nach Elementen gesucht wird, die die eigenen Setzungen unterlaufen.
4. Vielleicht kann die Dekonstruktion Akteure in der Bibeldidaktik daran erinnern, dass auch sie sich in einem Geflecht von theoretischen Elementen und Methoden gut eingerichtet haben, das sie dadurch sichern, dass sie aufstörende literaturtheoretische Verfahren – insbesondere poststrukturalistischer Provenienz – ignorieren.

17 *De Man, Paul*: Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M. 1988, 105.

3. *Kontext: Intertextualität*

3.1 Polare Varianten intertextuell orientierter Ansätze

Unter ‚Intertextualität' firmiert ein einflussreicher literaturtheoretischer Ansatz, dessen Proprium darin besteht, dass er nicht auf textimmanente Eigenschaften fokussiert ist, sondern auf jene Beziehungen, die zwischen (‚inter') Texten existieren.[18] Die Sache selbst war schon in der Antike bekannt, etwa in der Gestalt der Nachahmung großer literarischer Vorbilder. Eine theoretische Unterfassung des Phänomens, dass sich Texte auf fremde Texte beziehen, geschah allerdings erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Heute versteht man unter Intertextualität „eine rezeptionsbezogene Theorie, die in literarischen Texten nach Manifestationen von Vorgängertexten sucht und nach möglichen Lesarten von Texten vor dem Hintergrund von anderen Texten fragt"[19].

‚Intertextualität' ist eine in der Literaturtheorie nach wie vor hoch gehandelte Vokabel. Sie versammelt unterschiedliche, durchaus polare Strömungen, die in einem noch andauernden Diskussionsprozess stehen. Auf die beiden wichtigsten kontroversen Richtungen sei kurz eingegangen.

Die *poststrukturalistische* Variante der Intertextualität geht auf *Julia Kristeva* zurück. *Kristeva* führte den Terminus 1967 in die Literaturwissenschaft ein. Mit ihm verbindet sie die Vorstellung einer vielfältigen Präsenz von Texten in jedem Text: „Jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes."[20] Bei

18 Zum Folgenden vgl. *Klawitter/Ostheimer* 2008 [Anm. 1], 93–108.

19 Ebd., 93.

20 *Kristeva, Julia*: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: *Ihwe, Jens* (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven, Bd. 3, Frankfurt a. M. 1972, 345–375, 348.

Kristeva werden Texte nicht mehr als geschlossene Sinneinheiten gedacht, sondern als Produkt der Kombination und Permutation anderer Texte. Sie dehnt den Textbegriff so weit aus, dass schließlich auch Gesellschaft und Geschichte als Texte aufgefasst und gelesen werden.

Kristevas totalisierender Entwurf erntete entschiedene Kritik. Hermeneutische und strukturalistische Ansätze von Intertextualität formierten sich als Gegenpol. Sie stützen sowohl den Werkbegriff als auch den Gedanken der Identität eines Textes.[21] Mag ein Text, so die Argumentation, mit anderen in Verbindung stehen, so nimmt ihm das nichts von seiner Eigenschaft, „ein Sinnfeld [zu konstituieren], dessen Mittelpunkt es zugleich ist"[22]. Ebenso löse die Beziehung zu anderen Texten die Identität eines Texts nicht auf, sondern trage im Gegenteil dazu bei, die Unverwechselbarkeit eines Werks hervorzubringen.

Hermeneutisch-strukturalistische Ansätze der Intertextualität analysieren konkrete Formen intertextueller Relationen.[23] So legen sie das Augenmerk auf die effektive Präsenz eines Texts in einem anderen in den Modi des Zitats, des Plagiats und der Anspielung. Sie interessieren sich für die Beziehungen eines Texts zu seinem Paratext, also Titel, Untertitel, Vorwort, Nachwort, Fußnoten etc. Ferner wird untersucht, inwiefern sich ein Text auf einen anderen kritisch kommentierend bezieht, selbst wenn keine expliziten Zitate oder Erwähnungen greifbar sind. Texte können schließlich durch Gattungsbeziehungen oder aufgrund der Ableitung eines Texts aus einem anderen (‚Transformation') in Relation zueinander stehen.

21 Vgl. *Stierle, Karlheinz*: Werk und Intertextualität. In: *Ders./Warning, Rainer* (Hg.): Das Gespräch, München 1984, 139–150.

22 Ebd., 144.

23 Vgl. dazu: *Genette, Gèrard*: Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe, Frankfurt a. M. 1993.

3.2 Profilierung eines bibeldidaktisch operablen Konzepts von Intertextualität

‚Intertextualität' ist kein neuer Begriff in der Bibeldidaktik, er wird seit mindestens einem Vierteljahrhundert verwendet. Erst in den letzten Jahren scheint allerdings ein geschärftes Bewusstsein dafür zu wachsen, dass mit Intertextualität ein weitreichendes literaturtheoretisches Konzept vorliegt, das in der Bibeldidaktik viel stärker konzeptionell berücksichtigt werden sollte, als dies bislang der Fall war. Dazu ist es nötig, die ausgedehnte, teils diffuse Bedeutungsaura des Begriffs zu profilieren. Dies soll in vier Thesen geschehen:

1. Alle konkreten Anwendungen von Intertextualität in der Literaturwissenschaft gehen von einem hermeneutischen bzw. strukturalistischen Ansatz aus, dem ein enggefasster Textbegriff zugrunde liegt. Daran kann die Bibeldidaktik anschließen. Poststrukturalistische Varianten implizieren die Preisgabe der Individualität des Werkes sowie des intentionalen und autonomen Autorsubjekts.
2. Zeitgemäße bibeldidaktische Konzepte nehmen Intertextualität als einen Pfeiler in ihrem Theoriegebäude auf. Sie zur Grundlage eines bibeldidaktischen Entwurfs zu machen, überdehnt jedoch ihre Leistungsfähigkeit: „Jeder Text ist auf intertextuelle Dimensionen zu befragen, kein Text aber ist allein schon dadurch hinreichend interpretiert, dass man seine intertextuellen Prägnanzen herausgestellt hat"[24]. Das aber bedeutet, dass die Intertextualität durch weitere Verfahren der Texterschließung zu ergänzen ist.
3. Damit Intertextualität operationalisierbar wird, bedarf es eines geeigneten Methodenrepertoires. Im Blick auf die Verhältnisse in Schule und Gemeinde wird dies wesentlich bescheidener ausfallen müssen als innerhalb einer intertextuellen Exegese. Hilfreich

24 *Klawitter/Ostheimer* 2008 [Anm. 1], 108.

ist die Bewegung ‚vom Nahen zum Fernen', also vom unmittelbaren Kontext einer Perikope über ihre Situierung in einem biblischen Buch bis hin zum Kanon. Zu bedenken ist ferner, dass Zitat und Anspielung die häufigsten Formen intertextueller Beziehungen sind.[25]

4. Wer kommt primär für die Stiftung von biblischen Text-Text-Bezügen auf: der empirische oder der implizite Leser? Geht man davon aus, dass „die von der Bibel intendierten Lesenden [...] ‚kanonkundig'"[26] sind, empirische Lesende hingegen immer weniger, erscheint es sinnvoll, den Akzent auf den impliziten Leser zu legen.[27] Dies bedingt eine besondere Verantwortung der Lehrkraft im Religionsunterricht. Wo aber, wie in der Katechese oder in Bibelkreisen, gläubige Menschen mit der Schrift umgehen, sollte auch der empirische Leser stärker zum Zug kommen.

4. *Grundzüge einer Bibeldidaktik in der Postmoderne*

Leser, Text, Kontext: Allen drei Instanzen hat eine zeitgemäße Bibeldidaktik Beachtung zu schenken. Entsprechende theoriebildende Elemente wachsen ihr, wie gezeigt worden ist, aus der Auseinandersetzung mit der Rezeptionsästhetik, dem Dekonstruktivismus und der Intertextualitätstheorie zu. Daraus kann das bibeldidaktische Grundgerüst einer dreifachen Lektüre gewonnen werden:

1. AKTUALISIERENDE LEKTÜRE:
Sie nimmt Anleihen bei der Rezeptionsästhetik und deren Betonung des Lesers. Erst im Akt des Lesens wird das materiale Artefakt zum Werk, erst in dieser Begegnung entsteht ein Textsinn. Anders als in manchen rezeptionsästhetischen Theorien verlangt sollte in der Bibeldidaktik das Interesse zuallererst dem empirischen Leser und seiner Textdeutung gelten. Erst in einem zweiten Schritt kommen die Textstrukturen in den Blick, an denen der empirische Leser seine Interpretation zu plausibilisieren hat. Beispiele aus der Rezeptionsgeschichte können den bereits aufgespannten Horizont weiten bzw. differenzieren.

Zu Lk 10,25–37

- Der Perikope ist eine markante Appellstruktur eingezeichnet, die Fragen der Leser wie von selbst provoziert:[28] Wer ist der Wanderer auf dem Weg von Jerusalem nach Jericho? Ist er ein Jude? Was geht im Inneren des Priesters und des Leviten vor, als sie den Halbtoten sehen? Warum helfen sie nicht? Fehlt es gerade den offiziellen Repräsentanten einer Religion an Mitleid? Wer ist der Samariter? Warum hilft er? Hätte die Geschichte nicht schon an der Stelle enden können, wo Samariter und Überfallener die Herberge erreichen? – Mühelos könnte diese Fragenkaskade fortgesetzt werden.
- Die ausgedehnte Rezeptionsgeschichte des Texts vermag weitere Deutungen einzuspielen. Insbesondere Bilder der Kunst sind hierfür hilfreich. Drei Beispiele:[29]
  - In einer Darstellung aus dem *Rossano Codex* (6. Jahrhundert) ist der Samariter

25 Vgl. ebd., 107.

26 Vgl. *Steins, Georg*: Amos und Mose rücken zusammen. Oder: was heißt intertextuelles Lesen der Bibel? In: rhs 44 (2001) 20–28, 22.

27 Gegen *Schambeck, Mirjam*: Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2009, 119–121.

28 Vgl. *Zimmermann, Ruben*: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter). Lk 10,30–35. In: *Ders.* (Hg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 538–555, 540f.

29 Vgl. hierzu *Spijkerboer, Anne M.*: „Der barmherzige Samariter" mit den Augen Rembrandts und Van Goghs neu gelesen: Lukas 10,25–37. In: *Crüsemann, Marlene / Janssen, Claudia / Metternich, Ulrike* (Hg.): Gott ist anders. Gleichnisse neu gelesen auf der Basis der Auslegung von Luise Schottroff, Gütersloh 2014, 273–283, 276–282.

mit einem Kreuznimbus geschmückt. Sie gibt ganz offenbar eine christologische Deutung des Geschehens: Der Samariter ist Christus selbst, dem ein hingebungsvoller Engel Assistenz leistet.

Auf einer Zeichnung *Rembrandts* (1606–1669), die die Ankunft des Samariters in der Herberge zeigt, liegt der Verletzte rücklings der Länge nach auf dem Reittier. Eine solch ungewöhnliche Haltung findet sich in *Rembrandts* Werk in einem anderen Kontext, nämlich in Abbildungen der Grablegung Christi. Ist der verwundete Mann also Christus?

In einem Gemälde *Vincent van Goghs* (1852–1890) nimmt der Samariter eine merkwürdige Position ein. Der Kopf ist vom Verwundeten abgewandt, die Augen sind geschlossen. Der Samariter scheint die Last kaum schultern zu können. Kann Nächstenliebe bedeuten, dass sie Menschen an Grenzen führt und überfordert?

2. AUFSPÜRENDE LEKTÜRE:

Dieser Lektüremodus schöpft aus einem gemäßigten Dekonstruktivismus. Er versteht sich als Korrektiv gegenüber dem Geltungsanspruch einer ausschließlich aktualisierenden Lektüre. Dieser begegnet eine aufspürende Lektüre mit Skepsis. In einer sorgfältigen Textanalyse werden irritierende Momente, Spannungen und Widersprüche im Text kenntlich gemacht. Zudem wird der Leser aufgefordert, sich jener Prämissen bewusst zu werden, die seine Lektüre leiten und sie auf diese Weise verzerren. Man kann in dieser Art der Lektüre auch das Anliegen einer apophatischen Theologie gewahrt sehen: ‚Si comprehendis non est Deus' (nach Augustinus).

Zu Lk 10,25–37

Ruben Zimmermann bemerkt zu dieser Perikope: „So klar der Text als Beispiel für Hilfshandeln beim ersten Lesen erscheint, so doppeldeutiger, rätselhafter, verwirrender wird er, je tiefer man in ihn eindringt. Eine klare, eindeutige Aussage zerrinnt in den Händen."[30] Ein paar Beispiele für Spannungen im Text und Rätsel, die er aufgibt:

- Wird die Überschrift „Das Beispiel vom barmherzigen Samariter" dem Text gerecht?[31] Immerhin kommt das Adjektiv „barmherzig" nicht im Text vor, die Überschrift bezieht es zudem auf eine Person, während die Perikope den Blick auf die Handlung des Samariters lenkt. Und überhaupt: Legt der Titel nicht von Anfang an eine Spur dafür, die Parabel ausschließlich als eine moralische Lektion zu verstehen? Unterdrückt er nicht auf diese Weise eine mögliche christologische Lesart, dass sich nämlich im Samariter der mitleidende und helfende Gott in Christus zeige?
- Schon immer ist die Spannung zwischen VV 27 und 29, nach denen der Nächste derjenige ist, der geliebt werden soll, und V 36, nach dem es ein ethisches Ziel ist, der Nächste eines anderen zu werden, bemerkt worden. Ist also „der Verletzte oder der Samariter der Nächste des andern"[32]? Im Liebesgebot jedenfalls ist der Empfänger des Erbarmens der Nächste, in der Parabel ist es der Spender!
- Wie viele Personen haben mit dem Verletzten zu tun? Der Text lenkt in V 36 das Augenmerk auf drei: Priester, Levit und Samariter. Tatsächlich aber ist auch der Wirt (V 35) in den Prozess der Hilfeleistung einbezogen. Die Herbergsszene kann sogar als „ein narrativer wie auch theologischer Höhepunkt"[33] betrachtet werden. Sie durchkreuzt eine christliche Traditionslinie, die zu bedingungsloser, aufopfernder Liebe aufruft. Anders der Text:

30 *Zimmermann* 2007 [Anm. 28], 541.

31 Vgl. *Bovon, François*: Das Evangelium nach Lukas. 2. Teilband. Lk 9,51–14,35, Zürich – Düsseldorf 1996, 81f.

32 Ebd., 88.

33 *Zimmermann* 2007 [Anm. 28], 552.

In ihm werden selbstlose Hilfsbereitschaft und Delegation von Hilfe zueinander in Beziehung gesetzt.

- Die Parabel lockt die Leser/-innen in eine „narrative Falle"[34]: Sie fühlen sich bestätigt, wenn die Scheinheiligkeit des Kultpersonals dekuvriert wird, sie identifizieren sich – natürlich! – mit dem Samaritaner. Indem aber die Parabel eine verkehrte Welt präsentiert, hält sie uns einen Spiegel vor: Zeigt sich in unserer Identifikation mit der ‚richtigen Sache' nicht genau jene Selbstgerechtigkeit, die für Priester und Levit kennzeichnend sind? Und spiegelt nicht deren Versagen mithin das unsere?

3. KANONSENSIBLE LEKTÜRE:

Sie bezieht Leitideen hermeneutisch-strukturalistischer Intertextualitätstheorien auf einen speziellen Kontext, nämlich den des biblischen Kanons. Indem eine Perikope in Resonanz mit anderen biblischen Texten gebracht wird, kann sie Bedeutungen gewinnen, die sie als isolierter Text nicht hätte hervorbringen können. Der Kanon erweist sich so als ein Referenzrahmen für die Genese von Sinnzusammenhängen. Umgekehrt kommt ihm aber auch eine begrenzende Funktion zu, indem er heilige Literatur einer Auslegungsgemeinschaft ist, die sich als Wächter und Bürge für die intentio operis begreift. Didaktisch bedeutet dies, dass es einer Lektüreanleitung durch eine ‚kanonkundige' Lehrperson bedarf, die den empirischen Leser dabei unterstützt, die Verweise in einer Perikope auf andere biblische Texte wahrzunehmen und ihnen zu folgen. Der Zugewinn an Sinnstiftung kann dabei sehr unterschiedlich ausfallen.

Zu Lk 10,25–37

Die Perikope lässt vielfache Bezüge zu anderen Texten des Kanons erkennen. Einige Beispiele:

- Für den ‚kanonkundigen' Leser liegen die Verbindungen zwischen V 27 und Dtn 6,5 sowie Lev 19,18 vor Augen. Die Verschmelzung der beiden alttestamentlichen Zitate begründet die Originalität des neutestamentlichen Doppelgebotes der Gottes- und Nächstenliebe, auch wenn es keine analogielose Schöpfung ist.
- Es können VV 25–28 mit Mt 22,35–40 und Mk 12,28–34 verglichen werden. Jeder der drei Synoptiker setzt charakteristische Akzente in der Darstellung. Unter anderem fällt auf, dass es Matthäus und Lukas um die vorrangigen Gebote geht, während es Lukas um die Haltung zu tun ist, die zum ewigen Leben führt.[35]
- Schließlich bietet es sich an, die Lektüre der Perikope vom barmherzigen Samariter mit jener der unmittelbar anschließenden Erzählung „Maria und Marta" (Lk 10,38–42) zu verbinden. Auf diese Weise wird deutlich, dass die Anordnung der beiden Perikopen einer zweifachen Illustration von V 27 dient: Während die Erzählung von Maria und Marta das Gebot der Gottesliebe veranschaulicht, erläutert die Parabel vom barmherzigen Samariter das Gebot der Nächstenliebe.

5. *Zusammenfassung*

Das im vorhergehenden Abschnitt entwickelte Grundgerüst einer dreifachen Lektüre beansprucht nicht, sämtliche Theorieelemente einer zeitgemäßen Bibeldidaktik namhaft zu machen. Aber es legt einen Mindeststandard vor, dem sich bibeldidaktische Entwürfe in der Postmoderne zu stellen haben. Das nachfolgende Schema bündelt knapp diesen Ertrag.

34 Ebd., 550.

35 Vgl. *Bovon* 1996 [Anm. 31], 84.

Lektüremodus	Kurzcharakteristik	Instanz	Literaturtheoretischer Ansatz
Aktualisierende Lektüre	Die Bedeutungsfülle biblischer Texte durch individuelle Sinnstiftungen und Beispiele aus der Rezeptionsgeschichte zur Geltung bringen	Leser	Rezeptionsästhetik
Aufspürende Lektüre	Die Uneindeutigkeit und Vielstimmigkeit biblischer Texte sowie die Voraussetzungen der eigenen Lektüre wahrnehmen	Text	Gemäßigter Dekonstruktivismus
Kanonsensible Lektüre	Textbedeutungen durch das Aufdecken von Verflechtungen eines biblischen Texts innerhalb des Kanons gewinnen	Kontext	Hermeneutisch-strukturalistische Intertextualitätstheorien

Dr. Ulrich Kropač
Professor für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt

Lässt sich ein gerne moralisierter Text auch anders lesen?

Überlegungen zu einer vielperspektivischen Bibeldidaktik[1]

Burkard Porzelt

Mit diesem Beitrag darf ich den Reigen der Referate zur Samariterperikope abschließen. Ihn vorzubereiten fiel mir nicht leicht. Dies lag nicht nur daran, dass kaum abzuschätzen war, welche wichtigen Erkenntnisse die vor mir Referierenden ins Feld führen würden, weshalb ich sie nicht noch einmal zu wiederholen brauche. Weit mehr Bauchschmerzen bereitete mir der Text selbst, den *Mirjam Schambeck* und *Sabine Pemsel-Maier* für diese Tagung ausgewählt hatten. Mit dem Samaritergleichnis (Lk 10,30b–35) und dem dieses rahmende Lehrgespräch (Lk 10,25–30a.36f.) haben sie eine Perikope ausgesucht, die alles andere als ein Feuerwerk an literarischen Leerstellen verspricht.[2] Nicht umsonst wurde das Samaritergleichnis in der jüngeren Auslegungsgeschichte kaum als eine rätselhafte Parabel kategorisiert, sondern – im Anschluss an *Adolf Jülicher* – bevorzugt als eine Beispielerzählung,[3] die einen zur Identifikation einladenden Musterfall präsentiere. Bis heute wird das Gleichnis im Unterricht eingesetzt, um eine ethische Botschaft zu transportieren. Klipp und klar stellt dabei der Musterfall des Samariters vor Augen, wie man sich idealerweise zu verhalten habe, worauf sich dann gute Vorsätze formulieren lassen, deren Nichteinlösung wiederum ein schlechtes Gewissen schüren kann. Moral mit der Fliegenpatsche also, normative Heteronomie in Reinform.

1. *Vielperspektivische Bibelarbeit: hermeneutische und didaktische Prämissen*

Bevor ich die Samariterperikope genauer in den Blick nehme, will ich jene Prämissen umreißen, die mir bibelhermeneutisch und -didaktisch am Herzen liegen. Dabei will ich an das letzte Interview von *Günter Grass* anknüpfen, das dieser zehn Tage vor seinem Tod am Karfreitag 2015 gegeben hat. In diesem Gespräch, das der Zukunft des Theaters gewidmet war, erhob *Grass* massiven Einspruch gegen ihm allzu willkürlich erscheinende Inszenierungen literarischer Werke. Dies untermauernd, gab er zu bedenken:

1 Referat beim 39. Symposion der AKRK-Sektion Didaktik vom 15.–16.01.2016 in Würzburg. Der mündliche Duktus wurde beibehalten.

2 Dass dieser erste Eindruck täuscht und die Samariterperikope sehr wohl zentrale Informationen verschweigt, zeigt *Zimmermann, Ruben*: Berührende Liebe (Der barmherzige Samariter). In: *Ders.* (Hg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007, 538–555, 540.

3 Vgl. z. B. *Via, Dan Otto*: Die Gleichnisse Jesu. Ihre literarische und existentiale Dimension, München 1970, 23f.; *Theißen, Gerd/Merz, Annette*: Der historische Jesus. Ein Lehrbuch, Göttingen ^{3}2001, 295 oder *Müller, Peter/Büttner, Gerhard/Heiligenthal, Roman* u. a.: Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002, 172–187. Dezidierten Widerspruch erfährt die Einordnung von Lk 10,30b–35 als Beispielgeschichte durch *Zimmermann* 2007 [Anm. 2], insb. 542.

„Jeder Roman, jedes Theaterstück, jedes Gedicht – wenn sie denn gelungen sind und Substanz haben – verträgt tausend und mehr Interpretationen. Das Buch gehört mir, solange ich am Manuskript sitze. Danach ist es wie enteignet, es geht seinen eigenen Weg. Jeder Leser liest es ganz anders – aber immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird!"[4]

Leichthändig stellt *Grass* die Relationen vor Augen, die eine moderne, rezeptionsästhetisch geläuterte Hermeneutik zwischen Autor, Text und Leser gegeben sieht.[5] Zuerst erschafft der Autor den Text, allerdings um ihn freizulassen. Mit der Veröffentlichung nämlich verliert der Autor die Verfügungsmacht über sein Werk, dieses wiederum emanzipiert sich vom Autor. *„Das Buch gehört mir, solange ich am Manuskript sitze. Danach ist es wie enteignet, es geht seinen eigenen Weg."* Der Text gewinnt Eigenständigkeit, Autonomie sowohl gegenüber dem Autor als auch gegenüber jedem zukünftigen Leser. Niemand herrscht in dem Sinne über den Text, dass er (oder sie) ihn letztverbindlich deuten könnte. Mit der Autonomie des Textes verquickt ist dessen Polyvalenz – also Vieldeutigkeit. Als poetisches Gebilde birgt der Text ein uneinholbares Potenzial möglicher Deutungen. *„Jeder Roman, jedes Theaterstück, jedes Gedicht – wenn sie denn gelungen sind und Substanz haben – verträgt tausend und mehr Interpretationen."* Um das Sinnpotenzial des Textes zu aktivieren, bedarf es schließlich des aktiven Lesers. Mit seiner Deutung schreibt er den Text vorläufig zu Ende. Er – der Leser – ist konstitutiv für jegliches Verstehen, ohne ihn bleibt jedes poetische Werk sinnlos. *„Jeder Leser liest es ganz anders – aber immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird!"*

Die Eckpunkte des Verstehens – nämlich Autonomie und Polyvalenz des Werkes und Konstitutivität des Lesers –, die *Grass* hier knapp vorstellt, gelten nicht nur für säkulare Literatur. Auch die Gottesliteratur, die für Christinnen und Christen in der einen Bibel mit ihren zwei Testamenten gipfelt, ist autonom, auch sie ist vieldeutig, auch sie braucht den aktiven Leser, um je neu zu Ende geschrieben zu werden. Biblische Texte sind kein Illustrationsmaterial für dogmatische oder ethische Eindeutigkeiten, sie sind keine ausschmückende Beigabe für satzhafte Wahrheiten. Schon in der Entstehung vielfach reinterpretiert, wurden und werden sie in ihrer bis heute währenden Wirkungsgeschichte immer wieder neu und anders gelesen und befragt, gedeutet und aktualisiert.

Die geschichtliche Dynamik, die gleichermaßen für säkulare wie für Gottesliteratur gilt, ermöglicht und erlaubt verschiedenste Lesarten. Das Sinnpotenzial eines Textes vermag unterschiedlich wachgerufen zu werden, je nachdem, wer ihn in welcher Situation liest. Literarische Texte sind somit nicht festgelegt auf eine bestimmte Leserschaft in ihrer besonderen Zeit und Kultur. Und so können eben auch die Texte der biblischen Gottesliteratur über Zeiten, Schichten, Kulturen und Räume hinweg ganz verschiedene Leser/-innen ansprechen – und von ihnen auch unterschiedlich gedeutet werden.

Wie ich aufzuzeigen suchte, realisiert sich die Auslegung poetischer Texte in einem offenen und beweglichen Prozess, der maßgeblich durch ihre Rezipienten geprägt wird. Dies aber wirft die entscheidende Frage auf, ob es trotz der unhintergehbaren Vielfalt unterschiedlicher Lesarten nicht doch bessere und schlechtere, ob es nicht verantwortete, schiefe und sogar schlichtweg falsche Interpretationen eines Textes gibt. Der Streit um die Deutung literarischer Texte lohnt nur, wenn es hinsichtlich der Angemessenheit ihrer Deutung inhaltlich etwas zu streiten gibt. Dies aber setzt voraus, dass Texte nicht als vollkommen beliebige Projektionsflächen angesehen werden dürfen. Ich jedenfalls teile die Überzeugung

4 Günter Grass. In: *Ders./Perceval, Luk*: Man muss ins Herz treffen [Interview mit *Christof Siemes*]. In: Die Zeit Nr. 16 vom 16.04.2015, 50f., 51.

5 Zum Folgenden vgl. *Porzelt, Burkard*: Grundlinien biblischer Didaktik, Bad Heilbrunn 2012, 92–102.

beispielsweise von *Umberto Eco*, dass es bei aller legitimen Pluralität der Interpretationen keineswegs gleichgültig sei, wie ein Text verstanden wird. *Eco* schreibt:

> *„Zu sagen, daß ein Text potentiell unendlich sei, bedeutet nicht, daß* jeder *Interpretationsakt gerechtfertigt ist. Selbst der radikalste Dekonstruktivist akzeptiert die Vorstellung, daß es Interpretationen gibt, die völlig unannehmbar sind."*[6]

Auf Basis meiner hermeneutischen Überlegungen will ich nun den Bogen schlagen zur Bibeldidaktik. Zu fragen steht, was die Auseinandersetzung mit dem Buch der Bücher in pädagogischen Kontexten kann und soll. Dieser Frage voraus liegt der begründete Optimismus in die erhellende Kraft der biblischen Texte. Wer ihnen selbst nichts zutraut, der braucht sie nämlich erst gar nicht im Unterricht zu thematisieren! Die bildende Relevanz der Bibel kann ich an dieser Stelle nicht eingehender bedenken, weshalb ich auf meine Monographie verweise, in der ich mich ausführlicher mit dieser Legitimationsaufgabe beschäftige.[7] Mit dem *Synodenbeschluss zum „Religionsunterricht in der Schule"* traue ich den Texten der Bibel zu, die kulturgeschichtliche, die ideologiekritische und die existenzielle Selbstvergewisserung der Schüler/-innen zu befeuern.[8] Als Gottesliteratur konfrontiert die Bibel darüber hinaus mit der religiösen Option, das Dasein in einem göttlichen Grund und Horizont zu verorten – eine Option, die Schüler/-innen kennen und verstehen sollten um ihrer mündigen Selbstverortung und der respektvollen Begegnung mit anderen, religiösen Menschen willen. Bei aller Bedeutung einer auf der Metaebene sich bewegenden Legitimation muss sich das Zutrauen in die erhellende Wirkmacht der Bibel letztendlich aus dem situativen Gebrauch ihrer konkreten Texte speisen. In jedem singulären Akt der Textbegegnung kann und muss sich diese erhellende Kraft neu erweisen, wovor uns nicht bange sein muss, da sich die biblischen Texte ja bereits in der Begegnung mit ungezählten Generationen als wertvolle Dialogpartner bewährt haben.

Was aber kann, was soll die Auseinandersetzung mit dem Buch der Bücher in pädagogischen Kontexten? Zentrales Ziel des biblischen Unterrichts ist es, die Schüler/-innen in ein ernsthaftes Gespräch mit biblischen Texten zu verwickeln. Als deutungsmächtige Subjekte sollen sie befähigt werden, eigene, verantwortete Lesarten dieser Texte zu entwickeln. Dass ebendiese Lesarten keine bloßen Kopien fachtheologischer Erkenntnisse darstellen und Schüler/-innen biblische Texte – gemessen am Maßstab einer Erwachsenentheologie – „auch ‚unrichtig'"[9] verstehen dürfen, liegt auf der Hand. Um aber Schüler/-innen zur eigenen, verantworteten Bibeldeutung zu befähigen, bedarf es einer Unterrichtsgestaltung, die eigene Lesarten zu artikulieren und zu inspirieren hilft.

Erster Lehrmeister jeder verantworteten Bibeldeutung ist der Text selbst mit seiner ihm eigenen Struktur, schließlich fallen „die Grenzen der Interpretation [...] zusammen mit den Rechten des Textes"[10]. Auf ebendiesen Konnex verwies auch *Günter Grass* im eingangs angeführten Zitat, als er in seiner Abwehr von willkürlichen Inszе-

6 *Eco, Umberto*: Die Grenzen der Interpretation, München ^{3}2004, 22.

7 Vgl. *Porzelt* 2012 [Anm. 5], 47–83.

8 Vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*: Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule. In: *Bertsch, Ludwig / Boonen, Philipp / Hammerschmidt, Rudolf* u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1976, 123–152, insb. 135.

9 *Wegenast, Klaus / Wegenast, Philipp*: Biblische Geschichten dürfen auch ‚unrichtig' verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: *Bell, Desmond / Lipski-Melchior, Heike / Lüpke, Johannes von* u. a. (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel, Wuppertal 1999, 246–263.

10 *Eco* 2004 [Anm. 6], 22.

nierungen hervorhob, dass Literatur zwar sehr unterschiedlich interpretiert werden dürfe, aber eben „immer ausgehend von dem, was im Text geboten wird"[11]. Gleichermaßen zentral wie die Texterkundung ist der kommunikative Ausdruck und Austausch unterschiedlicher Lesarten, der diese Lesarten zu prüfen und zu erweitern hilft. Sinnhaltig erscheinen Interpretationen nämlich erst, insofern sie kommunikabel werden – also intersubjektiv mitteilbar und nachvollziehbar. Die demnächst erscheinende Dissertation von *Rebecca Deurer* stellt die heuristische Kraft biblischer Unterrichtsgespräche eindrucksvoll vor Augen.[12] Substanziell erweitert wird das Interpretationsgeschehen schließlich durch gezielt, sparsam und sinnvoll auszuwählende Medien, die intertextuelle, exegetische, wirkungsgeschichtliche und säkulare Deutehorizonte einspielen können. Ein Bibelunterricht, der Schüler/-innen ins Gespräch mit der Bibel verwickelt, um sie zu eigenen, verantworteten Deutungen zu ermuntern, kombiniert somit die fünf elementaren Vollzüge des Vernehmens und Verwickelns, des Verständigens, Vertiefens und Verstörens.

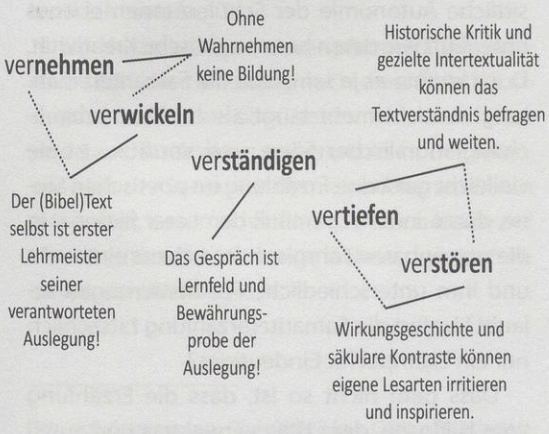


Abb. 1: Fünf elementare Vollzüge eines Bibelunterrichts, der auf die Entwicklung verantworteter Lesarten zielt.

11 Günter Grass. In: *Ders./Perceval* 2015 [Anm. 4], 51.

12 Vgl. *Deurer, Rebecca*: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen, Diss. theol. Regensburg 2015.

2. *Lk 10,25–37 – eine Einladung zu moralisierender Vereindeutigung?*

Nach Konturierung meiner bibeldidaktischen Konzeption will ich mich erneut der Samariterperikope zuwenden. Sie schließt mit Jesu Imperativ „Dann geh und handle genauso!" (Lk 10,37). Dieser eindeutige Appell – dieses „genauso" – lässt fragen, ob die ihm vorausgehende Erzählung vom Mann, der unter die Räuber geraten ist, denn zu unterschiedlichen Entdeckungen einlädt, ob sie manche Fragen offen lässt, ob sie gar vielfältige Interpretationen wachrufen kann. Lässt sich die Botschaft der Samaritererzählung nicht einfach im glasklaren Satz zusammenfassen, dass es allen Menschen zu helfen gilt – und damit basta?

Dass es nicht weit hergeholt ist, die Samaritererzählung dergestalt zuzuspitzen, zeigt ein Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe I, den *Johannes Krug* 2002 im Loccumer Pelikan veröffentlichte.[13] Höchst differenziert nimmt *Krug* zunächst exegetische Befunde auf,[14] hermeneutisch betrachtet er Erzählungen (wie ich auch) als vieldeutige Gebilde, welche sich die Leser/-innen selbst „schöpferisch"[15] erschließen. Dessen ungeachtet mündet jene Unterrichtsstunde, die er beschreibt, in folgender Sequenz:

> *„Als Übergang [...] zu dem anschließenden Unterrichtsgespräch wird die Frage Jesu an den Gesetzeslehrer an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben: ‚Was meint ihr, wer von den Leuten war für den überfallenen Juden der Nächste?' Daraufhin werden die Schülerinnen und Schüler an die auf der Tafel zu lesende Ausgangsfrage verwiesen mit der Bitte zu überlegen, welche Antwort Jesus mit dem ‚Gleichnis' gibt. An dieser Stelle ist zu*

13 Vgl. *Krug, Johannes*: Wer ist mein Nächster? Eine Unterrichtsstunde in der OS zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter. In: Loccumer Pelikan 1/2002, 17–22.

14 Vgl. ebd., 17f.

15 Ebd., 18.

erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage in dem Sinne beantworten, dass für Jesus die Nächstenliebe allen *Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen. Eine Antwort dieserart (die Formulierung sei den Schülerinnen und Schülern überlassen) soll das Tafelbild ergänzen [...]. Damit ist der Transfer der affektiven und kognitiven Unterrichtsintention auf das biblische ‚Gleichnis' vollzogen"*[16].

Krugs Unterrichtsentwurf lässt es letztlich mit der vorgestanzten Einsicht bewenden, *„dass für Jesus die Nächstenliebe* allen *Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen"*. Bewusst verzichtet er immerhin darauf, die Aussage zur universalen Nächstenliebe in den „ethischen Appell" umzumünzen, „einander über alle Grenzen hinweg Nächste"[17] zu werden. *Krug* überlässt es den Schülerinnen und Schülern selbst, „ob sie der Stunde diese ethische Wendung geben oder im Stillen überlegen wollen, wo sie selbst Samariter werden [...] können"[18].

Solche Zurückhaltung, solcher Takt ist einem zweiten Unterrichtsentwurf fremd, der sich an Schüler/-innen der Primarstufe richtet. Fast 30 Jahre nach der Erstveröffentlichung dokumentiert ihn *Christian Herrmann* 2010 erneut[19] – und wertet ihn als „bleibend aktuell und überzeugend."[20] Abermals wird hier die Samaritererzählung fokussiert, wie schon bei *Krug* nicht im übersetzten Wortlaut, sondern vermittels einer Paraphrase. Der Grundschulentwurf scheut sich nicht, die nacherzählte Samaritererzählung in einen kollektiven Vorsatz und ein gemeinsames Gebet münden zu lassen:

„Was können unsere Hände tun, wenn auch wir barmherzig sein wollen wie der Samariter? Der Lehrer heftet nach den Schülerbeiträgen Fotos, auf denen Menschen zu sehen sind, die ihre Hände zum Helfen gebrauchen, [...] an die Tafel. Was tun die barmherzigen Hände auf diesen Fotos? Erzählt! Der Lehrer schreibt die Schüleräußerungen unter die Fotos. Ich habe euch ein kleines Lied mitgebracht. Es spricht davon, was zum Helfen wichtig ist. ‚Gott, du hast uns Hände gegeben: Lass uns dem andern helfen! Amen, amen, amen, amen.'"[21]

3. Kunstgeschichtliche Rezeptionen als Spiegel vielfältiger Lesarten

Offensichtlich liegt es nahe, die Samariterperikope moralisch engzuführen. Heraus kommt dann der blasse Satz, *„dass für Jesus die Nächstenliebe* allen *Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen"*, oder gar der die Schüler/-innen vereinnahmende Vorsatz, dass *„auch wir barmherzig sein wollen wie der Samariter"*. Pädagogisch ist solch gelenkte Moralisierung höchst fragwürdig, da sie die sittliche Autonomie der Schüler/-innen ebenso unterläuft wie deren hermeneutische Kreativität. Doch könnte es ja sein, dass die Samaritererzählung zu nicht mehr taugt als zur Veranschaulichung moralischer Sätze und Vorsätze. Ist sie vielleicht gar keine Erzählung im poetischen Sinne, deren innere Dramatik den Leser fiktional in die unwägbaren Fährnisse des Lebens eintaucht und ihm unterschiedliche Positionierungen erlaubt? Liefert die Samaritererzählung tatsächlich nur ein Exempel für Eindeutiges?

Dass dem nicht so ist, dass die Erzählung vom Hilflosen, dem Hilfe verweigert und zuteil wird, sehr wohl anschlussfähig ist für differente Erfahrungen des Menschseins, das verdeutlichte mir die fulminante Ausstellung, die 2015 unter dem Titel *„Caritas. Nächstenliebe von den*

16 Ebd., 21f. Im Gleichnistext selbst wird der überfallene Mann keineswegs als Jude identifiziert.

17 Ebd., 19.

18 Ebd.

19 Vgl. *Herrmann, Christian*: Nächstenliebe lernen. Unterrichtsanregungen und Praxiserfahrungen. In: Regensburger RU-Notizen 30 (2/2010) 48–59, 54-59.

20 Ebd., 53.

21 Ebd., 57f.

frühen Christen bis zur Gegenwart" in Paderborn veranstaltet wurde.[22] Die Geschichte der christlichen Caritas vor Augen stellend, präsentierte besagte Ausstellung auch eine Vielzahl von Bildern zum barmherzigen Samariter. Unzweifelhaft wird erkennbar, dass nicht das rahmende Lehrgespräch, sondern der narrative Kern der Perikope die Aufmerksamkeit der Künstler bannte. Hier, in der Narration, schlägt das wirkungsgeschichtliche Herz der gesamten Perikope![23] Über Jahrhunderte hinweg gestalteten, kombinierten und verfremdeten Künstler den Fundus der Szenen und Figuren dieser Erzählung. Sie weigerten sich, vorschnell – wie die Lehrer – über die Erzählung hinwegzugehen, sie, die Künstler, ließen sich in das erzählte Geschehen verwickeln – und stellen vor Augen, dass der gerne moralisierte Text unterschiedlichste Saiten der menschlichen Existenz zum Klingen bringt und im Lichte dieser Existenz ganz verschieden gelesen werden kann. Drei Beispiele will ich kurz vorstellen, welche – entgegen aller didaktischen Verkürzungen – die Poesie der Samaritererzählung eindrucksvoll ins Recht setzen.

Ein Holzschnitt aus dem späten 15. Jahrhundert stellt die Handlung nach dem Überfall simultan dar. Rechts oben sehen wir, wie Priester und Levit ihrer Wege gehen, links in der Mitte, wie sich der Samariter dem überfallenen Mann zuwendet, unten schließlich, wie sich beide auf dem Reittier der Herberge nähern, vor der sie schon der Wirt begrüßt.

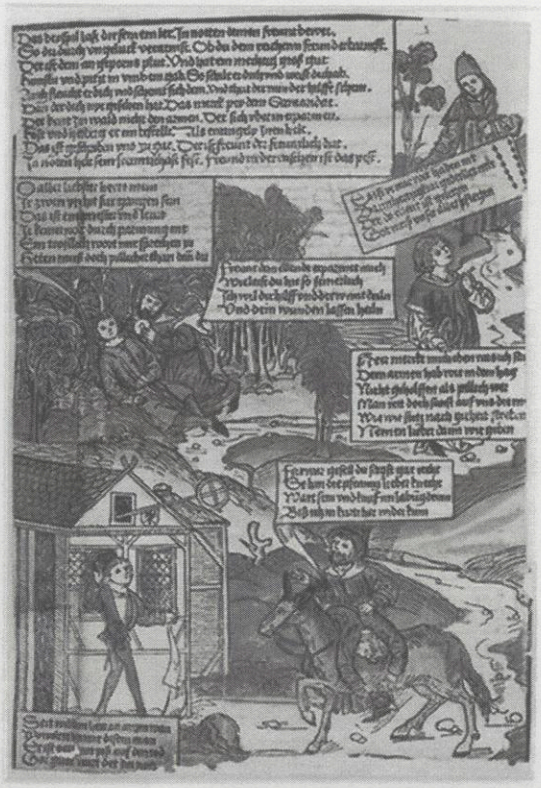


Abb. 2: Der barmherzige Samariter, 1480–1500, kolorierter Holzschnitt, Graphische Sammlung Albertina[24]

Ein Ölbild des Schweizer Künstlers *Ferdinand Hodler* (1853–1918), den auch *Hubertus Halbfas* wiederholt in seinem Schulbuchwerk aufgreift, fokussiert eine einzige Szene. *Hodler* holt den Betrachter ganz nahe heran an die berührende Zuwendung des Helfers zu einem nackten, verletzten Mann. „Abgewandt vom Rezipienten, schutzlos den Elementen ausgeliefert, das Gesicht sonnenverbrannt, scheint er die Beine anzuziehen, um wenigstens seine Blöße zu bedecken. Sein Retter kauert links. Über den Verletzten gebeugt stützt er in einer Geste höchster Umsicht dessen Kopf und gibt ihm zu trinken. Er hat den

22 Vgl. *Stiegemann, Christoph* (Hg.): Caritas. Nächstenliebe von den frühen Christen bis zur Gegenwart. Katalog zur Ausstellung im Erzbischöflichen Diözesanmuseum Paderborn [23.07.-13.12.2015], Petersberg 2015.

23 Vgl. *Zimmermann* 2007 [Anm. 2], 548: „Die immense Wirkungsgeschichte der Parabel ist nicht unbegründet. Der Text bietet in seiner Prägnanz und Appellstruktur Auslegungspotenziale in ganz unterschiedlichen Richtungen."

24 http://sammlungenonline.albertina.at/?query=Inventarnummer=[DG1930/27]&showtype=record [24.02.2016]. Auch dokumentiert in *Stiegemann* 2015 [Anm. 22], 338.

Abb. 3: Ferdinand Hodler, Der barmherzige Samariter, um 1883, Öl auf Leinwand, Leihgabe der Gottfried Keller-Stiftung; © 2014 Kunsthaus Zürich. [25]

deutlich jüngeren Mann offenbar auf seinen roten Mantel gebettet und studiert mit gerunzelter Stirn und konzentriertem Blick dessen Reaktionen."[26]

Ein Triptychon handkolorierter Holzschnitte des Expressionisten *Erich Heckel* (1883–1970) verlegt drei Szenen der Samaritererzählung auf die Schlachtfelder Flanderns, wo *Heckel* selbst im Ersten Weltkrieg als Sanitäter tätig war. „Auf dem ersten Blatt wird dargestellt, wie die Räuber dem Mann seine Kleider rauben. Durch ihre Schläge ist er bereits so sehr geschwächt, dass sein Kopf [...] auf die Brust gesackt ist. Das zweite Blatt zeigt im Vordergrund den hilflosen und geschundenen Mann nackt auf dem Boden liegend, mit flehend ausgestreckten Armen und geöffnetem Mund. Doch die beiden schwarz gekleideten Gestalten im Hintergrund, Priester und Levit, ignorieren die Hilferufe des Opfers. Das dritte und letzte Blatt stellt die Ankunft des barmherzigen Samariters dar. Er versorgt die Wunden des Verletzten und reicht ihm etwas zu trinken, um ihn anschließend auf seinem Pferd in eine Herberge zu bringen."[28]

Abb. 4: Erich Heckel, Triptychon „Der barmherzige Samariter": Räuber, Verwundeter, Samariter, kolorierte Holzschnitte, 1915, Berlin, Brücke-Museum, Foto Roman März; © Nachlass, Erich Heckel, Hemmenhofen.[27]

25 http://caritas-ausstellung.de/pressebilder/ [24.02.2016]. Auch dokumentiert in ebd., 605.

26 *Kepetzis, Ekaterini*: Der barmherzige Samariter. In: Ebd., 604–606, 604.

27 http://caritas-ausstellung.de/pressebilder/ [24.02.2016]. Auch dokumentiert in ebd., 630f.

28 *Soika, Aya*: Der barmherzige Samariter: 1 Räuber, 2 Verwundeter, 3 Samariter (Triptychon). In: Ebd., 630f., 631.

4. Was geschieht da eigentlich – und weshalb bewegt es die Menschen?

Bestärkt in der Zuversicht, dass die Samariterperikope tatsächlich eine poetische Erzählung birgt, lohnt es, sie gemeinsam mit Schüler/-innen zu erkunden und zu ergründen. Dabei gilt es den Spannungsreichtum des biblischen Textes ebenso wertzuschätzen wie die Sinnkonstruktionen der jetzigen Rezipientinnen und Rezipienten. Nachdem ich der Perikope vom barmherzigen Samariter selbst jahrelang aus dem Weg gegangen war, weil sie mir abgenutzt und verbraucht schien durch all die unterrichtlichen Moralisierungen, wagte ich vor einigen Tagen mit Studierenden das Experiment, sie im Sinne einer vielperspektivischen Bibeldidaktik zu erschließen. Leitend war der Gedanke, dass die poetische Narration das Kraftzentrum der Perikope darstellt, an ihr – der Erzählung – haften nämlich in aller Regel die Erinnerungen der Leser/-innen, an ihr entzündet sich bevorzugt ihre Fantasie.[29] Dies würdigend, unternahmen wir zunächst eine strukturale Analyse,[30] die immer wieder neu bei der Eigengestalt der Erzählung einsetzte, um dann erst das Lehrgespräch in den Blick zu nehmen – im Gegensatz zur exegetischen Norm, umgekehrt vorzugehen.

In der Vielzahl des Beobachteten will ich mich auf die Akteure konzentrieren:

[25] Da stand **ein Gesetzeslehrer** auf, und um **Jesus** auf die Probe zu stellen, fragte er ihn: Meister, was muss ich tun, um das ewige Leben zu gewinnen? [26] Jesus sagte zu ihm: Was steht im Gesetz? Was liest du dort? [27] Er antwortete: *Du sollst* **den Herrn, deinen Gott,** *lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft* und all deinen Gedanken, und: **Deinen Nächsten** *sollst du lieben wie dich selbst.* [28] Jesus sagte zu ihm: Du hast richtig geantwortet. Handle danach und du wirst leben. [29] Der Gesetzeslehrer wollte seine Frage rechtfertigen und sagte zu Jesus: Und wer ist mein Nächster? [30] Darauf antwortete ihm Jesus: **Ein Mann** ging von Jerusalem nach Jericho hinab und wurde von **Räubern** überfallen. Sie plünderten ihn aus und schlugen ihn nieder; dann gingen sie weg und ließen ihn halb tot liegen. [31] Zufällig kam **ein Priester** denselben Weg herab; er sah ihn und ging weiter. [32] Auch **ein Levit** kam zu der Stelle; er sah ihn und ging weiter. [33] Dann kam **ein Mann** aus Samarien, der auf der Reise war. Als er ihn sah, hatte er Mitleid, [34] ging zu ihm hin, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie. Dann hob er ihn auf **sein Reittier**, brachte ihn zu einer Herberge und sorgte für ihn. [35] Am andern Morgen holte er zwei Denare hervor, gab sie **dem Wirt** und sagte: Sorge für ihn, und wenn du mehr für ihn brauchst, werde ich es dir bezahlen, wenn ich wiederkomme.
[36] Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als **der Nächste dessen** erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? [37] Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!

(Lk 10,35–37)

Abb. 5: Strukturaler Blick auf die Samariterperikope in der Einheitsübersetzung

In der Erzählung selbst (V 30b–35) begegnet ein unbestimmter „Mann"[31], der „von Räubern überfallen" wird (V 30b). „Ein Priester" (V 31) und „ein Levit" (V 32) sehen den Geschundenen – und gehen weiter. Ein – abermals unbestimmter – „Mann aus Samarien" taucht auf (V 33). Auch er sieht, aber voller „Mitleid" (V 33). Auch er geht, aber auf den Überfallenen zu (V 34). Der Mann aus Samarien hilft und transportiert den Geschundenen auf seinem „Reittier" zum „Wirt", mit dem er schließlich eine Vereinbarung trifft, die seine Wiederkunft betrifft (V 33–35).

Das rahmende Lehrgespräch (V 25–30a und 36f.) bestreiten ein Toralehrer und Jesus. In der Tora (V 26) – ein Ortswechsel! – begegnet ‚der Herr, dein Gott' und ‚dein Nächster' (V 27). Als schwer zu erkennen, aber aufschlussreich erwies sich, dass

29 Dass Schüler/-innen bevorzugt die Handlungsfolge der konkreten Erzählung behalten, während das abstrakte Lehrgespräch eher verblasst, findet eine eindrückliche empirische Bestätigung in *Theis, Joachim*: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, insb. 206–208 und 215–217.

30 Vgl. *Porzelt* 2012 [Anm. 5], 107–115 mit Bezug auf *Hans Zirker*.

31 Noch elementarer spricht der griechische Text von ‚irgendeinem Menschen' (ἄνθρωπός τις)!

Jesus abschließend nicht den je eigenen Nächsten benennt, nach dem zuvor gefragt wurde. Jesus spricht vielmehr vom Nächsten jener anderen, dritten Person, die unter die Räuber gefallen ist (V 36).

Aus der sorgsamen Erkundung des Textes heraus ergaben sich in unserem Experiment unterschiedliche Möglichkeiten der Perspektivenübernahme. Nicht nur die Motivik des Samariters und die Situation des Opfers, sondern gerade auch die Optik der religiösen Funktionäre bannt die Aufmerksamkeit. Analogien zum Hin- und Wegsehen im Alltag tun sich auf. Vergleiche mit dem heutigen Versagen kirchlicher Verantwortungsträger im Missbrauchsskandal werden gezogen. Wie zu erwarten, fiel es weit schwerer, ins Lehrgespräch zu tauchen. Tastend wird erschlossen, dass Jesus den abstrakten Diskurs jäh unterbricht, indem er urplötzlich zu erzählen beginnt – und von der Halacha in die Haggada wechselt.[32] Zusehends richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, dass Jesus die Frage „Wer ist mein Nächster" (V 29) abschließend umwandelt, indem er vom Nächsten eines Dritten spricht (V 36). Offene Fragen ergeben sich: Durften Priester und Levit vielleicht gar nicht helfen? Wollte der Gesetzeslehrer Jesus aufs Glatteis führen – oder diskutieren beide redlich miteinander?

Pendelnd zwischen Erkunden und Besprechen zog die Auseinandersetzung mit der Samariterperikope die Studierenden in den Bann. Nicht genötigt, eine klare Botschaft herauszudestillieren, entwickeln sie eigene Fragen, Hypothesen und Ideen.[33] Nach Sättigung des Gesprächs wäre es wohl fruchtbar gewesen, einige wirkungsgeschichtliche Zeugnisse einzuspielen. Dies hätte die Chance eröffnet, fremde Blickwinkel auf die selbst erkundete Erzählung einzunehmen. Auch so frage ich die Studierenden, warum die schlichte Erzählung vom barmherzigen Samariter aus ihrer Sicht seit Jahrhunderten immer wieder neu Menschen bewegt. Weil das Gleichnis dazu einlade, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, antworten sie, und weil es sich mit verschiedenen Lebenssituationen verknüpfen lasse.

In eigenen Worten habe ich zu umschreiben versucht, was geschieht, wenn heutige Leser/-innen der Samariterperikope in behutsamer, konzentrierter und offener Weise auf den Zahn fühlen. Erst wenn wir uns in die erzählte Handlung und deren diskursive Rahmung entführen lassen, kann der Text uns – mit *Mario Vargas Llosa* gesprochen – helfen, das Leben „besser [...] zu verstehen, uns in dem Labyrinth zurechtzufinden, in das wir geboren werden, in dem wir leben und sterben."[34]

Es liegt nicht an der Samariterperikope selbst, wenn sie moralisiert wird, sondern an einem religionsdidaktischen Umgang mit ihr, der die Bibel als bildendes Buch ad absurdum führt, indem er vieldeutige Gottesliteratur zu eindeutigen Botschaften verdünnt.

Dr. Burkard Porzelt
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

32 Vgl. *Riniker, Christian*: Lukas. In: Evangelisch-reformierte Landeskirche des Kantons Zürich (Hg.): Erklärt – Der Kommentar zur Zürcher Bibel. Band 3, Zürich 2010, 2086–2175, 2127.

33 Vgl. *Zimmermann* 2007 [Anm. 2], 541: „So klar der Text als Beispiel für Hilfshandeln beim ersten Lesen erscheint, so doppeldeutiger, rätselhafter, verwirrender wird er, je tiefer man in ihn eindringt. Eine klare, eindeutige Aussage zerrinnt in den Händen. Stattdessen werden eigene Deutungsprozesse in Gang gesetzt."

34 *Vargas Llosa, Mario*: Ein Lob auf das Lesen und die Fiktion. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Nobelpreis für Literatur 2010. In: Universitas 66 (5/2011) 5–23, 21.

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern

Einblicke in eine Forschungswerkstatt[1]

Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner[2]

1. Thesen

■ THESE 1:

Zur Frage, ob bzw. inwieweit die Religiosität von Lehrkräften ihr berufliches Denken und Handeln beeinflusst, besteht ein eklatantes Forschungsdefizit. Dies ist umso gravierender, als religionspädagogische Überlegungen und kirchlich-offizielle Verlautbarungen immer wieder davon ausgehen, dass christliche Perspektiven von Bildung und Schule das Denken und Handeln von christlich orientierten Pädagoginnen und Pädagogen prägen, und zwar auch über den Religionsunterricht hinaus.

■ THESE 2:

Das von *Jürgen Baumert* und *Mareike Kunter* 2006 für die COACTIV-Mathematiklehrerstudie entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz empfiehlt sich als Anknüpfungspunkt für die Generierung und Strukturierung von Forschungsfragen zu Zusammenhängen zwischen der Religiosität und Professionalität von Lehrkräften.

■ THESE 3:

Für Zusammenhänge zwischen der Religiosität und der Professionalität von Religionslehrkräften wie anderen Lehrkräften stellen deren bildungstheologische Überzeugungen eine moderierende Variable dar: Überzeugungen der Lehrer/-innen, ob es Zusammenhänge zwischen dem religiösen und dem pädagogischen Bereich gibt oder geben sollte (= ‚bildungstheologische Überzeugungen'), haben einen Einfluss darauf, inwieweit ihre Religiosität tatsächlich etwas mit ihrem beruflichen Denken und Handeln zu tun hat.

---

1 Der Beitrag erschien erstmals in Heft 74/2016 (S. 69–80). Aufgrund eines Satzfehlers wurde hier aber die erste Seite des Beitrags (= S. 69) nicht korrekt wiedergegeben. Daher wird der Artikel in diesem Heft komplett neu abgedruckt. Wir bitten darum, die korrigierte Fassung des Heftes 75/2016 der RpB der Lektüre und Zitation zugrunde zu legen.

2 Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 10.3.2015 bei der ökumenischen Tagung der „Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten Theologinnen und Theologen in Bayern" (KLT) und der „Konferenz der ReligionspädagogInnen an bayerischen Universitäten" (KRBU) in Schloss Hirschberg, Beilngries, gehalten wurde.

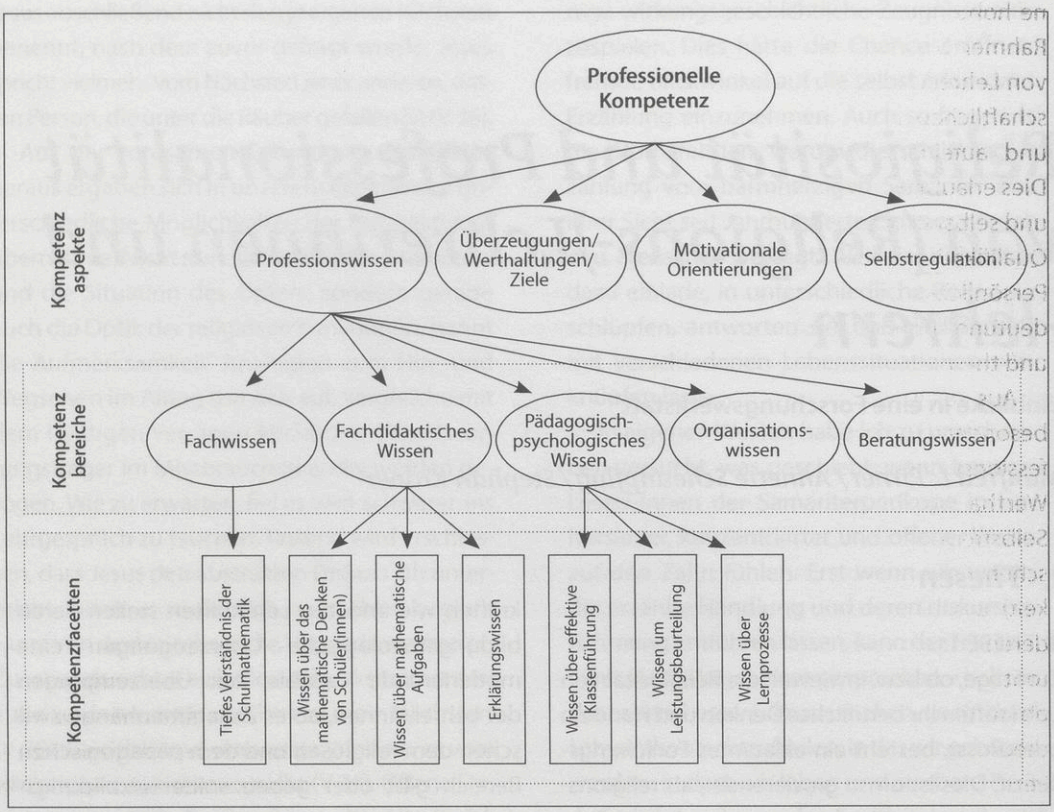


Abb. 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss 2011, 183)[3]

2. *Das Lehrerprofessionsmodell von Baumert und Kunter*

In der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahren immer mehr ein Theorie-Modell durchgesetzt, das versucht, die professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu systematisieren. Es handelt sich um das von *Baumert* und *Kunter* (2006) für die Mathematiklehrerstudie COACTIV entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz (siehe Abb. 1).[4] Es ist nicht nur als theoretisch wie empirisch fundiertes Modell positiv diskutiert, sondern mittlerweile auch über die Mathematikdidaktik hinaus vielfach als Basis für empirische Studien verwendet worden.[5] Maßgeblich für sei-

3 *Krauss, Stefan*: Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: *Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin* (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster–New York–München u. a. 2011, 171–191.

4 *Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike*: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520; vgl. auch *Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner* u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011.

5 Vgl. z. B. *Corvacho del Toro, Irene*: Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschülern, Bamberg 2013; *Hachfeld, Axinja*: Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzim-

ne hohe Akzeptanz dürfte sein, dass es einen Rahmen bietet, in den alle relevanten Bereiche von Lehrerkompetenzen, auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, integriert und aufeinander bezogen werden können. Dies erlaubt es, wie von den Autoren intendiert und selbst umgesetzt, „empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren".[6]

Aus religionspädagogischer Perspektive ist besonders zu begrüßen, dass neben dem Professionswissen auch den Überzeugungen und Werthaltungen, den Motivationen und der Selbstregulation (z. B. rechtes Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit) eigens Beachtung geschenkt wird und deren Wechselbeziehungen zueinander betont werden. Trotzdem kann gefragt werden, ob nicht die mit dem Modell verbundenen theoretischen Weichenstellungen weg von der Persönlichkeits- und Beziehungsorientierung auch bestimmten Einseitigkeiten und Defiziten des Lehrerverständnisses und der Lehrerprofessionsforschung Vorschub leisten. Es soll daran erinnert werden, dass sich *Baumert* und *Kunter* bei der ersten Vorstellung ihres kompetenzorientierten Professionsmodells inbesondere kritisch gegenüber dem strukturtheoretischen Professionsansatz abgegrenzt haben, wie er vor allem von *Ulrich Oevermann* und *Werner Helsper* konzeptionell erarbeitet worden ist.[7] An deren Ansatz kritisieren sie, dass das professionelle Lehrerhandeln darin „nach dem Idealtypus der psychoanalytischen Therapie" modelliert werde, was zur „Generalisierung der Erziehungserwartungen" an die Lehrkräfte führe und somit zu jenen „theoretischen Dilemmata und Aporien", die im Mittelpunkt der strukturtheoretischen Lehrerprofessionstheorie stehen, welche deshalb letztlich keinen konzeptuell-grundlegenden Weg zu einer konstruktiven Sicht der Aufgaben und dazu nötigen Kompetenzen von Lehrkräften weisen könne.[8]

Insbesondere richtet sich die Kritik von *Baumert* und *Kunter* auf das strukturtheoretische Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung, das analog zur psychoanalytischen Patient-Client-Beziehung gefasst werde und nach der „der Schüler im Rahmen einer personalen Sozialbeziehung in seiner ganzen Persönlichkeit thematisiert"[9] wird. Dem stellen sie eine kultur- und bildungstheoretische Sicht von Schule gegenüber, die „eine spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin und Schüler begründet", welche sich von einer persönlichen, familiären Beziehung unterscheide, was die „Fürsorge und individuelle Förderung" der Schüler/-innen durch die Lehrkraft nicht aus-, sondern einschließe. Allerdings rücke unter diesem Blickwinkel nicht die Erziehung, sondern der Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Fokus: „Der Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen

mer, Berlin 2013; *Korneck, Friederike / Kohlenberger, Max / Oettinghaus, Lars* u. a.: Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik (2013). In: PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 4: http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/472/612 [Stand: 21.07.2014]; *Jüttner, Melanie / Spangler, Michael / Neuhaus, Birgit*: Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen des Professionswissens von Biologielehrkräften. In: Erkenntnisweg Biologiedidaktik (2009) 69–82.

6 *Baumert / Kunter* 2006 [Anm. 4], 470.

7 Vgl. dazu genauer *Helsper, Werner*: Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: *Terhart / Bennewitz / Rothland* 2011 [Anm. 3], 149–170; *Pirner, Manfred L.*: Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In: *Burrichter, Rita / Grümme, Bernhard / Mendl, Hans* u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 13–32.

8 *Baumert / Kunter* 2006 [Anm. 4], 472.

9 Ebd., 470.

erlaubt es, die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu identifizieren".[10]

Die zweite, nach dem Skizzierten folgerichtige Frontstellung von *Baumert* und *Kunter* richtet sich gegen die Entgrenzung der Berufsmoral von Lehrkräften. Sie beziehen sich dabei auf *Fritz Osers* bis heute viel zitiertes Standardwerk zur Berufsmoral von Lehrkräften, der darin drei Verpflichtungsaspekte dieser Berufsmoral herausgearbeitet hat: Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit.[11] Diese Verpflichtungen, so betonen *Baumert* und *Kunter* weiter, „gelten jedoch nicht unbegrenzt und uneingeschränkt, sondern sind im Rahmen des Organisationszwecks der Schule und des spezifischen Auftrags von Lehrkräften zu interpretieren." Professionsmoral sei eben „keine entdifferenzierte Welt-, Sozial- und Lebenszuständigkeit".[12]

Unabhängig davon, ob man mit *Baumerts* und Kunters Sichtweise auf die strukturtheoretische Lehrerprofessionstheorie übereinstimmt,[13] ist gerade aus religionspädagogischer Sicht die Frage zu stellen, ob sie in ihrem Ansatz nicht eine allzu rigorose Trennung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle vornehmen. Es dürfte kaum zu bestreiten sein, dass insbesondere in der Grund- und Haupt- (bzw. Mittel-) schule und insbesondere im Religionsunterricht die pädagogische Beziehungsarbeit einen hohen Stellenwert hat,[14] erzieherische Aspekte der Lehreraufgabe eine zentrale Rolle besitzen und die Lehrkraft auch in moralischer Hinsicht in ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität gefordert ist. Und während *Baumert* und *Kunter* betonen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung keine intime, familiäre Beziehung darstelle, zielen gerade Schulen in christlicher Trägerschaft häufig auf eine schulische Gemeinschaft, die sich als ‚Schulfamilie' oder ‚Schulgemeinde' versteht und in die sich Lehrkräfte mit ihrer ganzen Person einbringen sollen.

So sehr also die Abwehr von manchmal überzogenen, idealisierten Erwartungen an die persönliche und moralische Integrität von Lehrpersonen in dem Ansatz von Baumert und Kunter zu begrüßen ist, stellt sich doch die Frage, ob die starke Abkopplung der professionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften von persönlichkeitsbezogenen Aspekten wie Beziehungsfähigkeit oder moralischer Orientierung den Anwendungsbereich des Modells in den genannten Bereichen nicht unnötig einschränkt. Aus einer Lehrerbildungsperspektive wäre zumindest zu fordern, dass künftige Lehrpersonen lernen, die Potenziale und Begrenzungen ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen, sie mit den Anforderungen ihres Berufs in Beziehung zu setzen und mit ihnen produktiv-entwicklungsorientiert umzugehen. Ein Ansatz, der entsprechende Kompetenzen ausdifferenziert und elaboriert, könnte eine geeignete Grundlage für die empirische Erforschung möglicher Zusammenhänge zwischen persönlichen und berufsorientierten Faktoren bei Lehrkräften darstellen. Wie gleich noch zu zeigen sein wird, trägt die Fokussierung auf Fachkompetenzen im ge-

10 Ebd., 473.

11 Vgl. *Oser, Fritz*: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

12 *Baumert/Kunter* 2006 [Anm. 4], 474.

13 Vgl. dazu die Replik von *Helsper, Werner*: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007) 567–579.

14 Vgl. pointiert *Boschki, Reinhold*: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 173–184.

genwärtig vorherrschenden Forschungsparadigma dazu bei, dass die aktuellen Forschungsdefizite in diesem Bereich fortbestehen.

3. Zum Verhältnis von professionellen Lehrerkompetenzen und Religiosität

Aus religionspädagogischer Sicht ist es besonders die Religiosität von Lehrkräften – hier offen verstanden als deren weltanschaulich-religiöse Orientierung –, die in Forschung und Lehrerbildung Beachtung finden sollte. Im Folgenden soll überlegt werden, wie Aspekte von Religiosität mit Aspekten der Lehrerprofessionalität nach dem Modell von *Baumert* und *Kunter* aufeinander bezogen werden können. Aus forschungspragmatischen Gründen gehen wir dabei heuristisch vom eingangs dargestellten Lehrerprofessionsmodell aus, wohl wissend, dass damit die Gefahr besteht, dass die Strukturlogik des Modells die Strukturlogik von Religiosität dominiert. Auch die grafische Darstellung (siehe Abb. 2) spiegelt lediglich eine gewählte mögliche Option wider, in der die Aspekte der Religiosität in einem äußeren Kreis einerseits das ‚Umgreifende', Umfassendere symbolisieren, andererseits das aus der Sicht der Lehrerprofessionalität eher Periphere.

Wichtiger als diese Anordnung sind uns die Bezüge, die zwischen den einzelnen Aspekten hergestellt werden. Bezüglich der Religiosität orientieren wir uns dabei an dem mehr-

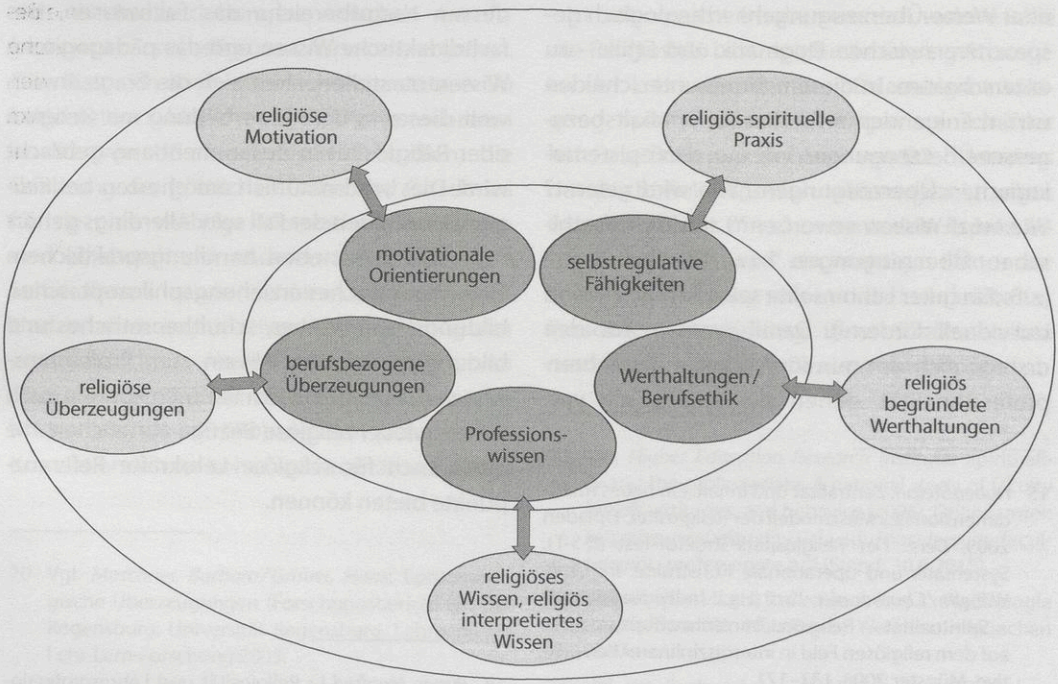


Abb. 2: Heuristische Zuordnung von Aspekten von Religiosität zu Aspekten von Lehrerprofessionalität

dimensionalen Religiositätsverständnis von *Stefan Huber*,[15] beziehen aber auch andere Konzepte mit ein, wie sie etwa im „Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality" greifbar werden.[16]

Bevor eine Zuordnung stattfindet, schlagen wir vor, den von *Baumert* und *Kunter* mit „Überzeugungen/Werthaltungen" bezeichneten Bereich der ‚teachers beliefs' weiter zu unterteilen. Auch wenn es sich in der internationalen Lehrerbildungsforschung eingebürgert hat, darunter sowohl sachverhaltsbezogene als auch normative Überzeugungen zu verstehen,[17] entspricht es sowohl der philosophischen Einsicht seit Kant als auch theologischen Perspektiven seit Schleiermacher, zwischen Überzeugungen zum Sein (wie die Sachverhalte sind, was Wirklichkeit ist) und Überzeugungen zum Sollen (wie etwas sein sollte im Sinne von ethischen oder Werte-Überzeugungen) – theologisch gesprochen: zwischen Dogmatik und Ethik – zu unterscheiden. In diesem Sinne unterscheiden wir im Folgenden zwischen sachverhaltsbezogenen Überzeugungen wie v. a. den epistemologischen Überzeugungen (‚Wie wird gelernt? Wie wird Wissen erworben?') und berufsethischen Überzeugungen bzw. Werthaltungen (z. B. ‚Ein guter Lehrer sollte seine Schüler/-innen individuell fördern'). Damit werden aus den ursprünglich vier nun fünf Aspekte der Lehrerprofessionalität, denen sich heuristisch verschiedene Aspekte von Religiosität zuordnen lassen. Dabei sind Zusammenhänge jeweils vor allem, aber nicht ausschließlich, zwischen den jeweils einander zugeordneten Aspekten von Professionalität und Religiosität zu erwarten; zudem ist im Auge zu behalten, dass alle Religiositätsaspekte ebenso wie die Professionsaspekte in vielfachen Wechselbeziehungen zueinander stehen.

Im Folgenden werden wir die einzelnen Aspekte knapp erläutern und dabei, wo möglich, exemplarische Belege oder zumindest Anhaltspunkte aus der internationalen empirischen Forschung anführen; weitere Aspekte und Belege können im vom Erstautor 2013 veröffentlichten Literaturbericht nachgelesen werden.[18]

Beim im Fokus der aktuellen Lehrerbildungsforschung stehenden *Professionswissen*, dessen Hauptbereiche das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen darstellen, stellt sich die Frage, inwieweit dieses in der Lehrerbildung mit Religion oder Religiosität in Zusammenhang gebracht wird. Dies wird natürlich am ehesten bei Religionslehrkräften der Fall sein. Allerdings gehört nach *Shulman* neben handlungspraktischem auch theoretisches erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches und bildungshistorisches Wissen zum Professionswissen dazu;[19] in diesem Rahmen können auch immer wieder religiöse Bezüge auftauchen, die dann auch für religiöse Lehrkräfte Referenzpunkte bieten können.

15 *Huber, Stefan*: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003; *Ders.*: Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte. In: *Gräb, Wilhelm/Charbonnier, Lars* (Hg.): Individualisierung – Spiritualität – Religion. Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive, Münster 2008, 137–171.

16 *Paloutzian, Raymond F./Park, Crystal L.* (Eds.): Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality, New York ²2014.

17 Vgl. *Fives, Helenrose/Gill, Michele G.* (Eds.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs, New York 2015.

18 *Pirner, Manfred L.*: Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 201–218.

19 *Shulman, Lee S.*: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1987) 1–22.

Im Überschneidungsfeld von Wissen und epistemologischen Überzeugungen liegen Fragen nach dem Status von Wissen, seiner Sicherheit und Wertigkeit sowie seiner Abhängigkeit von Autoritäten.[20] Von einer religiösen, theologischen Perspektive her wird die Sicherheit von Wissen eher skeptisch beurteilt werden, wird der Wert von nicht funktional brauchbarem Wissen vermutlich durchaus hoch eingestuft und wird, je nach konfessioneller oder theologischer Orientierung, die Abhängigkeit des Wissens von Autoritäten unterschiedlich eingeschätzt werden. In der Religion, und gerade auch im Religionsunterricht, geht es immer wieder um unbeantwortbare Fragen, deren Bedenken aber dennoch als sinnvoll und bildend eingeschätzt wird – was den Status von ‚Wissen' grundsätzlich relativiert.

Auch im Bereich der *Werthaltungen* dürften sich Wechselbeziehungen zwischen berufsbezogenen und religiösen Aspekten ergeben. Dies lässt sich auch empirisch unterstützen. So berichteten zahlreiche Lehrkräfte in mehreren qualitativen US-amerikanischen Studien, die Erfahrung der göttlichen Liebe und Gnade sei für sie eine wichtige Motivation, einfühlsam und hilfsbereit mit anderen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern umzugehen.[21] Und in einer quantitativen Untersuchung des amerikanischen *Higher Education Research Institute* von 2006 unter College-Professoren in den USA (N=40.670) ergaben sich positive Korrelationen von hoher Spiritualität mit „Focus on Students' Personal Development", „Student-Centered Pedagogy, Civic-Minded Practice, and Civic-Minded Values" sowie einem „Positive Outlook in Work and Life".[22]

Letztere Aussage weist bereits in Richtung des professionsbezogenen Aspekts der *Selbstregulation*. Angesichts von zahlreichen Studien, die auf (meist positive) Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Selbstregulation einerseits und (meist christlich-nicht-fundamentalistisch verstandener) Religiosität bzw. Spiritualität andererseits verweisen,[23] ist es geradezu erstaunlich, dass Religiosität oder Spiritualität in aktuellen Forschungsarbeiten zum Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern meist keine Beachtung finden. Auch im Rahmen von Studien mit Religionslehrkräften – in denen ein im Vergleich zu anderen Lehrkräften eher geringes Belastungserleben festgestellt wurde[24] – ist bislang nicht erhoben worden, welche Rolle die Religiosität bzw. spirituelle Coping-Strategien der Lehrkräfte bei ihrer Belastungsbewältigung spielen. Als Erziehungswissenschaftler hat Fritz Bohnsack anhand von 22 Interviews mit (Nicht-Religions-)Lehrkräften gezeigt, dass ihre Religiosität mit dem zentralen Aspekt eines „Seinsvertrauens" ein wichtiger Faktor der Selbststabilisierung sein und die Lehrkräfte zur Persönlichkeitsstärkung ihrer Schüler/-innen motivieren kann.[25] Außerdem sind in der Rat-

20 Vgl. *Moschner, Barbara/Gruber, Hans*: Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18), Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung 2005.

21 Vgl. *Nelson-Brown, Jason E.*: The keys of the kingdom. How teachers' religious identity impacts their experience of teaching (Dissertation), University of Washington; *Pajak, Edward/Blase, Joseph J.*: The Impact of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment. A Qualitative Analysis. In: American Educational Research Journal 26 (1989) 283–310.

22 Vgl. *Higher Education Research Institute*: Spirituality and the professoriate. A national study of faculty beliefs, attitudes, and behavior (2006). Online unter: http://www.spirituality.ucla.edu/docs/results/faculty/spirit_professoriate.pdf [Stand: 30.8.2015].

23 Vgl. als Überblick z. B. *Bucher, Anton A.*: Psychologie der Spiritualität. Handbuch, Weinheim – München 2007.

24 Vgl. v. a. *Bucher, Anton A./Miklas, Helene*: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Münster 2005.

25 *Bohnsack, Fritz*: Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege, Bad Heilbrunn 2009.

geberliteratur für Lehrer/-innen spirituelle Aspekte wie Meditation, Achtsamkeit oder Sinnvergewisserung bis hin zu esoterischen Orientierungen zu finden, was als Hinweis auf deren potenzielle Bedeutsamkeit gewertet werden kann.[26]

Auch für die *motivationalen Orientierungen* von Lehrkräften lassen sich Zusammenhänge mit deren Religiosität nicht nur plausibel machen, sondern auch empirisch belegen. Wieder stammen die meisten Studien dazu aus den USA. So versteht dort offensichtlich eine beträchtliche Anzahl der Lehrkräfte ihren Beruf als Berufung, als (zumindest teilweise religiös dimensioniertes) „calling". Nach einer Studie von Robert Serow zeigen Lehramtsstudierende, die sich solchermaßen berufen fühlen, eine signifikant höhere Zuversicht, dass Lehrkräfte zum sozialen Wandel beitragen können, sie möchten zu einem höheren Anteil Menschen helfen und bringen der Arbeit mit jungen Menschen mehr Wertschätzung entgegen.[27] In der deutschen Forschung findet das Berufungsmotiv keine Berücksichtigung, obwohl es, wie *Rothland* einräumt, „historisch [...] bezogen auf den Lehrerberuf eine lange Tradition hat".[28]

In einer Pilotstudie des Erstautors unter Lehramtsstudierenden an der Universität Erlangen-Nürnberg ($N = 284$) konnten keine Zusammenhänge zwischen der Religiosität der Studierenden und ihrer Zustimmung zur Aussage „Ich fühle mich zum Lehrer / zur Lehrerin berufen" festgestellt werden.[29] Allerdings gaben nicht nur über die Hälfte an, eine religiöse Sozialisation erlebt zu haben – was noch über die Basisrate einer entsprechenden Sozialisation in Bayern erklärbar sein mag –, sondern es waren auch 46 % „selbst zeitweise Mitarbeiter/in im Kindergottesdienst, in der religiösen Kinder- oder Jugendarbeit oder ähnlichen religiösen Einrichtungen". Dies lässt sich als erster Hinweis auf die Bedeutsamkeit religiöser Sozialisationserfahrungen für die Berufswahl deuten, der jedoch durch weitere Untersuchungen geklärt werden muss.

Besonders vielfältige Bezüge sind zwischen den religiösen und berufsbezogenen *Überzeugungen* zu erwarten, und in der Tat liegen hier auch etliche empirische Anhaltspunkte vor. Im vorgegebenen Rahmen sollen nur zwei Bereiche exemplarisch genannt werden. Wie eine Studie aus England zeigt, haben Überzeugungen zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion offensichtlich Auswirkungen auf die didaktische Praxis. So tendierten von den 92 befragten englischen Grundschul-Referendarinnen und -Referendaren diejenigen, die Naturwissenschaft und Religion als eher gleichwertige, unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit sahen, dazu, offene Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, welche den Kindern Freiraum zu eigenem Denken und Urteilen lassen.[30] – In der oben bereits genannten Pilotstudie unter Lehramtsstudierenden zeigte sich für die abgefragte

26 Vgl. z. B. *Altner, Nils*: Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik, Immenhausen bei Kassel 2006; *Kutting, Dirk*: Lehrer sein. Spirituelle Lösungen, Göttingen 2008; *MacDonald, Elizabeth / Shirley, Dennis*: The mindful teacher, New York 2009.

27 *Serow, Robert C.*: Called to teach. A Study of Highly Motivated Preservice Teachers. In: Journal of Research and Development in Education 27 (1994) 65–72.

28 *Rothland, Martin*: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: *Terhart / Bennewitz / Rothland* 2011 [Anm. 3], 268–295, 285.

29 Vgl. *Pirner, Manfred L.*: Religiosität und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. In: Pastoraltheologische Informationen 33 (2013) 123–134.

30 *Stolberg, Tonie*: The Religio-scientific Frameworks of Pre-service Primary Teachers. An analysis of their influence on their teaching of science. In: International Journal of Science Education 29 (2007) 909–930.

Einschätzung der Bedeutung von religiösen Bildungsangeboten an der Schule erwartungsgemäß ein starker Zusammmenhang mit der Religiosität der Studierenden ($r = .65$).[31]

Zusammenfassend liegen damit theoretisch begründete und durch erste empirische Befunde gestützte Hinweise darauf vor, dass die Religiosität von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur bei Religionslehrkräften – deren professionelles Denken und Handeln beeinflussen dürfte. Dass die empirischen Nachweise häufig aus den USA stammen, verwundert nicht, denn US-Bürger sind nicht nur, nach allen Umfragen, religiöser als Deutsche, sondern weisen auch häufiger evangelikale bis fundamentalistische Orientierungen auf. Lehrkräfte mit solchen Tendenzen, auch das lassen einige Studien erkennen, neigen besonders stark dazu, auch ihren Lehrerberuf zu spiritualisieren.[32] Es ist also ratsam, bei empirischen Erhebungen nicht nur den *Grad* der Religiosität, sondern auch die *Art* ihrer Ausprägung bzw. die entsprechende theologische Orientierung mit zu berücksichtigen. Zugleich verdeutlicht dies, dass für eine Abschätzung der Generalisierbarkeit auf Deutschland empirische Forschung auch hierzulande erforderlich ist.

Diese theologische Orientierung, aber auch andere Faktoren wie die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, das Reflexionsniveau oder persönliche Einstellungen sind ausschlaggebend dafür, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen ihrer Religiosität und ihrem Beruf denken. Wir nennen solche Überzeugungen im Anschluss an *Pirner* (2013) *bildungstheologische Überzeugungen*.[33] Sie sollen abschließend genauer betrachtet werden.

4. *Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen*

Mit dem Begriff „bildungstheologische Überzeugungen" bezeichnen wir diejenigen Überzeugungen von Lehrkräften, in denen sich zeigt, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen Religiosität und Lehrerprofessionalität denken. Im Anschluss an *Reusser*, *Pauli* und *Elmer* lassen sich solche Überzeugungen in epistemologische (auf Aspekte von Wissen, Erkennen und Lernen bezogene), personenbezogene und kontextbezogene unterscheiden.[34] Außerdem kann noch differenziert werden zwischen Überzeugungen, die sich auf Sachverhalte beziehen, also darauf, wie etwas ist (empirisch), oder auf Idealvorstellungen, also darauf, wie etwas sein sollte (normativ). Denken Lehrkräfte z. B., dass Religion und Pädagogik grundsätzlich unterschiedliche Bereiche sind, die nichts miteinander zu tun haben (epistemologisch)? Sind sie der Meinung, dass religiöse Lehrer/-innen idealistischer sind als nicht-religiöse (personenbezogen, empirisch)? Finden sie es problematisch oder gut, ihre eigene Religiosität in ihren Beruf einzubringen (personenbezogen, normativ)? Sind sie der Überzeugung, dass die öffentliche Schule grundsätzlich weltanschaulich neutral sein sollte und deshalb jegliche religiöse Bezüge aus ihr ferngehalten werden sollten (kontextbezogen, normativ)?

Bislang liegen Hinweise auf die Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen fast ausschließlich zu Religionslehrkräften vor. So zeigten die Religionslehrerstudien von *Andreas Feige* u. a., dass Religionslehrkräfte ihre individuelle Religion bzw. Religiosität offensichtlich

31 Vgl. *Pirner* 2013 [Anm. 29], 131.

32 Vgl. *Sikkink, David*: Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 160–179, 171 (Online unter: www.theo-web.de).

33 Vgl. *Pirner* 2013 [Anm. 29].

34 *Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese*: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Terhart/Bennewitz/Rothland* 2011 [Anm. 3], 478–495, 486f.

nicht ‚authentisch'-direkt, sondern didaktisch reflektiert und transformiert in den Unterricht einbringen. *Feige* spricht von einer „dezidiert ‚schulisch' formatierte[n] ‚Bildungsreligion'", die im Unterricht vermittelt wird,[35] die zwar deutlich mit der eigenen, biographisch geprägten subjektiv-religiösen Orientierung der Lehrkräfte in Verbindung steht, aber vor allem das Ergebnis ihrer je „individuell geleistete[n] Reflexionsprozesse" ist.[36]

Biesinger, Münch und *Schweitzer* haben diesen Befund auf der Basis eigener qualitativer Forschungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg weiter ausdifferenziert. Sie unterscheiden insgesamt fünf Formen der gelebten und gelehrten Religion von Religionslehrkräften und machen deutlich, dass Religionslehrkräfte „selbst Prinzipien für den Umgang" mit den eigenen biographischen, religiösen und konfessionellen Prägungen im Unterricht formulieren – die allerdings teilweise in Spannung zu ihrem beobachteten Handeln im Unterricht stehen.[37] Das Forscherteam differenziert zwischen drei Gruppen von Lehrkräften: Gruppe 1 bemüht sich um eine weitgehend ‚neutrale' Vermittlung der Lehrinhalte, ist aber bereit, auf entsprechende Nachfrage der Schüler/-innen eine eigene Position zu beziehen; Gruppe 2 tendiert grundsätzlich dazu, den Schülerinnen und Schülern auch die persönliche konfessionelle Prägung zu erläutern, will allerdings die eigene Konfessionalität nicht abgrenzend verstanden wissen, sondern betont das Gemeinsame von Evangelischen und Katholiken; Gruppe 3 steht noch stärker hinter der eigenen konfessionellen Position und ist lediglich insofern bereit sich zurückzunehmen, um die Schüler/-innen der anderen Konfession nicht zu überrumpeln.[38]

Es ist deutlich, dass solche Strategien und die hinter ihnen stehenden bildungstheologischen Überzeugungen einen Einfluss auf die Praxis der Lehrkräfte haben, auch wenn auf die erwähnte Spannung zwischen den eigenen Überzeugungen bzw. „Prinzipien" und dem beobachteten unterrichtlichen Handeln nochmals hingewiesen werden soll. Es lässt sich vermuten, dass ähnliche Reflexionsprozesse und Reflexionstypen sich auch für die Frage nach den bildungstheologischen Überzeugungen von Nicht-Religionslehrkräften finden lassen und letztere die Stärke des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Aspekten ihrer Religiosität und solchen ihrer wahrgenommenen Professionalität moderieren.

Es legt sich also die Hypothese nahe, dass bildungstheologische Überzeugungen sozusagen zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln von Lehrkräften vermitteln bzw. moderieren; sie sind Ausdruck der von *Feige* genannten individuellen „Reflexionsprozesse". Konkret bedeutet dies: Die aus theoretischer Sicht zu erwartenden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Lehrerprofessionalität und der Religiosität sind vor allem für solche Lehrkräfte zu erwarten, die der Meinung sind, Pädagogik sei unweigerlich mit weltanschaulichen oder religiösen Normen

35 *Feige, Andreas*: Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001) 289–296, 296.

36 *Feige, Andreas*: ‚Einzelfall' oder ‚Kollektiv' – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ' und ‚qualitativ' freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft. In: *Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht* (Hg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion' bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004, 7–16, 13.

37 *Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich*: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i. Br. 2008, 104, 115.

38 Vgl. ebd., 99–101.

verbunden und es sei deshalb auch legitim, dass eine Lehrkraft ihre religiösen Werte in ihren Beruf einbringt.

Lassen sich für diese Hypothese der *vermittelnd-moderierenden Funktion* von *bildungstheologischen Überzeugungen* empirische Hinweise finden?

In einer zweiten eigenen, bislang unveröffentlichten Pilotstudie unter 149 Lehrkräften (mit lediglich knapp 10 % Religionslehrkräften) wurden vom Erstautor neben selbstberichteter Religiosität und verschiedenen Aspekten der Lehrkräfteprofessionalität auch bildungstheologische Überzeugungen erhoben. Zwei exemplarische Items zu deren Erfassung lauteten:

- Ich möchte meinen Schülerinnen und Schülern etwas von meiner weltanschaulichen oder religiösen Einstellung weitervermitteln.
- Ich bemühe mich darum, meine weltanschauliche oder religiöse Einstellung von meinem Denken und Handeln als Lehrkraft zu trennen (revers kodiert).

Zunächst wurde in der Gesamtstichprobe nach theoretisch begründeten Zusammenhängen zwischen Religiosität und einigen berufsbezogenen Überzeugungen gesucht.[39] So wurde etwa vermutet, dass religiöse Lehrkräfte der Erziehungsaufgabe gegenüber der Vermittlungsaufgabe einen höheren Stellenwert einräumen als nicht-religiöse Lehrkräfte, dass sie beziehungsorientierter sind und Fehler eher als Lerngelegenheit betrachten. Bei der Auswertung zeigten sich jedoch keine statistisch signifikanten Korrelationen. Erst wenn die Analyse auf die Teilstichprobe derjenigen Lehrkräfte fokussiert wurde, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen Bezüge zwischen Religiosität und Lehrerberuf bejahten ($n = 53$), ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten, theoriekonformen statistisch signifikanten Korrelationen.

Bereiche der berufsbezogenen Überzeugungen	Dimensionen der berufsbezogenen Überzeugungen	r
Lehrerselbstverständnis	Erziehung vor Vermittlung	.25*
Subjektive Theorien	Beziehungsorientierung	.27*
Subjektive Theorien	Aus Fehlern lernen können	.26*

Tab. 1: Bivariate Korrelationen zwischen Aspekten von Religiosität und berufsbezogenen Überzeugungen für die Teilstichprobe der Lehrkräfte, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen die Verbindung von Religiosität und Lehrerhandeln eindeutig bejahen (N = 53)

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (1-seitig) statistisch signifikant.*

Auch wenn es sich nicht um starke Zusammenhänge handelt und es sich bei den berichteten Befunden zunächst um erste Auswertungen anhand einer kleineren Stichprobe handelt, können diese doch zumindest einen Hinweis geben, dass es sich lohnt, in dieser Richtung weiter zu forschen und den bildungstheologischen Überzeugungen dabei besondere Beachtung zu schenken.

39 Die Religiosität wurde mit dem R-S-T von Huber erhoben, vgl. *Huber* 2003; 2008 [Anm. 15]. Die Skalen zu den berufsbezogenen Überzeugungen wurden aus einer Studie von Ortenburger übernommen; sie gehen auf gut validierte und reliable Skalen der Konstanzer Einstellungsuntersuchung zurück: *Ortenburger, Andreas*: Professionalisierung und Lehrerausbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden, Frankfurt a. M. 2010.

5. Fazit

Zusammenhänge zwischen der Religiosität von Lehrkräften und ihrem beruflichen Denken und Handeln sind bislang noch wenig erforscht. In der allgemeinen empirischen Lehrkräfte-Forschung wird in aller Regel den religiösen Orientierungen keine Beachtung geschenkt; in den mittlerweile durchaus zahlreichen Studien zu Religionslehrkräften werden wiederum pädagogische und didaktische Orientierungen in der Regel auf im engeren Sinn religionsdidaktische Aspekte beschränkt. Es dürfte deutlich geworden sein, dass der kritisch-konstruktive Anschluss an das Theoriemodell und die Forschungen von COACTIV sich zur heuristischen Generierung und Strukturierung von Forschungsperspektiven in diesem Bereich eignet.

Freilich zeigen die wenigen deutschen empirischen Studien sowie eigene Pilotstudien zum Thema, dass Zusammenhänge zwischen Lehrer-Religiosität und -Professionalität nicht im gleichen Ausmaß zu erwarten sind wie etwa in den USA oder in islamischen Ländern,[40] in denen die Religiosität der Menschen generell eine größere Rolle spielt.

Durch erste empirische Hinweise gestützte theoretische Überlegungen deuten darauf hin, dass die bildungstheologischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern einen moderierenden Einfluss auf faktische Zusammenhänge zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln der Lehrkräfte darstellen. Zudem dürfte der schulische Kontext ebenfalls einen solchen Einfluss darstellen: In Schulen mit einem dezidiert christlichen Profil, wie etwa bei (nicht allen) Schulen in christlicher Trägerschaft, wird normativ von den Lehrkräften erwartet, ihre christliche Orientierung in ihren Beruf einzubringen. Es kann demnach damit gerechnet werden, dass dies auch stärker der Fall ist als an staatlichen Schulen. Ob dies wirklich zutrifft, lässt sich anhand der wenigen vorhandenen Studien des deutschsprachigen Raums[41] noch nicht entscheiden. Hier ist, wie insgesamt zu dem Thema, weitere Forschung nötig.

Dr. Manfred L. Pirner
Professor für Religionspädagogik und Didaktik des ev. Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Dr. Annette Scheunpflug
Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Kapuzinerstr. 16, 96047 Bamberg

Dr. Stephan Kröner
Professor für Empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

40 Vgl. etwa *Mansour, Nasser*: Religious beliefs: A hidden variable in the performance of science teachers in the classroom. In: European Educational Research Journal 7 (2008) 557–576.

41 Vgl. als Forschungsüberblick: *Pirner, Manfred L.*: Art. „Professionsforschung" und „Schule, konfessionell" (2014). In: Online-Lexikon WiReLex (www.wirelex.de); *Ders./Scheunpflug, Annette/Holl, Anke*: Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (1/2010) 193–209 (Online: www.theo-web.de).

Tradition und Reform

Religionspädagogische Herausforderungen für eine zeitgemäße Moscheekatechese

Rauf Ceylan

1. Moscheen als islamische Lernorte: Säulen religiöser Erziehung im Migrationskontext

Moscheegemeinden kommt in Deutschland seit den 1970er-Jahren eine unverzichtbare integrative Aufgabe zu. Diese Rolle wird vor allem von muslimischen Verbandsvertretern immer wieder akzentuiert.[1] Nicht nur als soziokulturelle Zentren, sondern vor allem als Orte der religiösen Sozialisation sind sie für muslimische Einwanderer wichtige Anlaufstellen. Zuerst haben sie diese Funktion für die muslimischen Pioniermigranten in den 1970er-Jahren erfüllt. Diese kamen nach Deutschland und haben sich – nach einem zunächst ‚lockeren' Lebensstil – stärker dem Islam zugewendet. Diese *Hinwendung zur Religion* – die stark mit dem Nachzug der Familien und der Implementierung einer sozialen Kontrolle zusammenhängt – hat zur religiösen Weiterbildung und zu einer höheren Glaubenspraxis der ersten Generation geführt.

Diese religiöse Weiterbildung wollte man für die eigenen Kinder ebenso gewährleisten. Deshalb werden in den deutschen Moscheegemeinden seit mehr als 40 Jahren an den Wochenenden und in den Schulferien Islamkurse angeboten, die als Moscheekatechese charakterisiert werden können.[2] Diese Kurse wurden in den letzten Jahrzehnten stärker ausgebaut, sodass inzwischen fast jede der über 2500 Gemeinden – von Hinterhof-Gemeinden zu repräsentativen Moscheen mit Kuppel und Minaretten – diese religiöse Unterweisung anbietet. Als Religionspädagogen fungieren die Imame, für die ebenfalls berufliche Möglichkeiten entstanden sind. Des Weiteren werden auch zunehmend Prediger*innen* eingestellt. Bis auf den Gottesdienst – weil ähnlich wie in der katholischen Kirche nur Männer als Imame tätig sein dürfen – übernehmen sie alle Gemeindeaufgaben. Da über 90% aus dem Ausland kommen und meist nur nach dem Rotationsverfahren in den Gemeinden tätig sind, entstehen massive Kommunikationsprobleme mit den in Deutschland sozialisierten muslimischen Kindern und Jugendlichen.[3]

Des Weiteren sind schon immer Laien in den katechetischen Unterricht involviert gewesen. Die Einbeziehung von Ehrenamtlichen ohne theologische Ausbildung hat pragmatische Gründe, weil der Andrang auf die Moschee-

1 Vgl. *Pürlü, Erol*: Moschee als Ort der Integration. In: *Ucar, Bülent* (Hg.): Islam im europäischen Kontext. Selbstwahrnehmungen und Außensichten, Frankfurt a. M. 2013, 95ff.

2 Vgl. *Ceylan, Rauf*: Ethnische Kolonien, Wiesbaden 2006, 123ff.

3 Vgl. *Ceylan, Rauf*: Migration, Religion, Transformation – Rollenwandel und Rollenkonflikte der Imame im Migrationskontext. In: *Rothgangel, Martin / Aslan, Ednan / Jäggle, Martin* (Hg.): Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen 2012, 69–81.

katechese von einem Imam allein nicht zu bewältigen ist. Die durchschnittliche Gruppengröße kann durchaus bis zu 50 Kinder umfassen. Insgesamt können – je nach Kapazität der Moschee – bis zu 300 Kinder und Jugendliche diese Kurse frequentieren.[4] Für die Imame stellen diese quantitativen Dimensionen nach wie vor eine große religionspädagogische Herausforderung dar. Die große Resonanz der Moscheen für die muslimischen Eltern lässt sich damit erklären, dass die Gemeinden als Orte eines ‚authentischen Islam' großes Vertrauen genießen, insbesondere die türkischen Gemeinden, die gut organisiert sind und in der Regel – unabhängig von den unterschiedlichen Organisationslinien von den türkisch-islamischen Dachverbänden DITIB, VIKZ, MILLI GÖRÜS oder ATIB – alle sunnitisch-hanafitischer[5] Orientierung sind. Daher fallen die Lehrpläne dieser Organisationen sehr ähnlich aus.

2. *Die Bedeutung der Moscheekatechese für die religiöse Erziehung*

Die drei Säulen Familie, Gemeinde und Schule als religiöse Lernorte haben seit der Nachkriegszeit in Deutschland ganz allgemein zahlreiche Veränderungen durchlaufen. Durch gesellschaftliche Transformationsprozesse im Rahmen von Entkirchlichung, Enttraditionalisierung, Individualisierung und soziale Heterogenisierungsprozesse hat eine Verschiebung in der Hierarchie stattgefunden, infolge derer Familien und Gemeinden als religiöse Lernorte ihre Bedeutung zunehmend eingebüßt haben. In religionspädagogischen Diskussionen wurde zwar immer die Gleichwertigkeit im Sinne der Wichtigkeit dieser Lernorte akzentuiert – es wurden also keine antagonistisch angelegten Debatten geführt –, allerdings wurden neue Theorien und Konzepte reflektiert, um Veränderungen an den Lernorten gerecht zu werden.

Im Zuge dieser Debatten reflektierte man also nicht nur das Verhältnis dieser Lernorte, sondern auch die Bedeutung der Gemeinden neu, sodass zunächst im evangelischen Kontext das Konzept einer ‚Gemeindepädagogik' entstand.[6] Zunehmend wurden die starren Strukturen und die schlechte Qualifikation im Sinne pädagogisch-theologischer Kompetenzen in den Gemeinden kritisch erörtert.[7] Im Kontext einer ‚gemeindepädagogischen Theorie- und Konzeptionsbildung' wurden zahlreiche religionspädagogische Innovationen initiiert wie etwa die Berücksichtigung der neuen Lebenswirklichkeit und Reflexion der theoretisch-praktischen Grundlagen der Gemeindepädagogik durch Gesellschaftsanalyse, bedarfsorientiert-dynamische Konzepte sowie die Verhältnisbestimmung hinsichtlich der Neubestimmung der religiösen Erziehung und Bildung zum Lernort und zur Familie.[8]

4 Vgl. *Ceylan, Rauf*: Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung, Wiesbaden 2014, 344ff.

5 Die Heterogenität der türkisch-muslimischen Gemeinden mit etwa 65 % als größte ethnische Gruppe unter den 4,2 Millionen Muslimen ist religionssoziologisch/-pädagogisch interessant, weil im Grunde keine konfessionellen Diskrepanzen unter ihnen existieren. Sie sind alle sunnitisch, sodass weder in der Theorie noch in der Glaubenspraxis nennenswerte theologische Dispute existieren. Ebenso sind sie alle der hanafitischen Rechtsschule zuzuordnen, welche primär die Orthopraxie wie die Liturgie, Speisegebote usw. spezifiziert. Insofern sind es überwiegend historische und politische Faktoren, die zu der Segmentation innerhalb der türkisch-muslimischen Community in Deutschland geführt haben.

6 Vgl. *Boschki, Reinhold*: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 101.

7 Vgl. *Foitzik, Karl*: Gemeindepädagogik. In: *Bitter, Gottfried / Englert, Rudolf / Miller Gabriele* et al. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2006, 323ff.

8 Vgl. *Schulz, Claudia*, Kirchliche und gemeindliche Bildungsarbeit zwischen Milieuorientierung und „Einheitsbildung". In: *Bubmann, Peter / Gotz, Doye / Kessler,*

Hinsichtlich der deutschsprachigen muslimisch-religionspädagogischen Debatten ist zu konstatieren, dass diese die gesellschaftlichen Entwicklungen und die Bedeutungsverschiebung von Familie, Gemeinde und Schule im Kontext islamischer Erziehung und Bildung bislang noch nicht aufgegriffen haben. Zwar wird seit über 40 Jahren in muslimischen Familien und Gemeinden den Kindern und Jugendlichen der Glaube vermittelt, zwar werden seit Ende der 1990er-Jahre durch den Islamischen Religionsunterricht – wenn auch zunächst nur in Schulversuchen – zusätzliche Angebote geschaffen, doch fehlt es hier nach wie vor an Grundlagenforschungen.

Als erstes Defizit ist bereits die genannte fehlende Debatte über die Auswirkungen von gesellschaftlichen Transformationsprozessen infolge von Säkularisierung und Individualisierung auf die drei Säulen Familie, Gemeinde und Schule anzuführen. Es fehlen weiterhin grundsätzlich empirische Daten darüber, wie Religion in den sehr heterogenen muslimischen Familien vermittelt wird. Bis heute stellt die religiöse Sozialisation in Familien eine *Black-Box* dar. Des Weiteren existieren kaum Studien über die Situation im schulischen Religionsunterricht im oben skizzierten Kontext der gesellschaftlichen Transformationsprozesse. Schließlich werden in dieser Konstellation im schulischen Religionsunterricht religiöse Erfahrungen von muslimischen Kindern und Jugendlichen in den Moscheen kaum aufgegriffen.

Gerade im Bezug auf den schulischen Religionsunterricht müssten die Sozialisationserfahrungen von muslimischen Kindern und Jugendlichen bedacht werden, um so die Konzeption bedarfsorientierter Lehrpläne zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund soll in Abschnitt 3 auf der Basis einer aktuellen Studie des Verfassers[9] die Moscheekatechese in Deutschland beleuchtet werden, um in einem weiteren Abschnitt die hiermit verbundenen religionspädagogischen Herausforderungen zu identifizieren und Handlungsempfehlungen zu formulieren.

3. *Moscheekatechese: Definition, Inhalte und Ziele*

In der Diskussion um die religionspädagogische Bedeutung von Moscheen ist zunächst festzuhalten, dass sich die erste Frage schon mit der Definition eröffnet. Während im katholischen Kontext von Gemeindekatechese und im evangelischen Kontext von Gemeindepädagogik die Rede ist, existiert für die religiöse Erziehung in den muslimischen Gemeinden keine einheitliche und wissenschaftlich reflektierte Terminologie. Aus einer externen, nicht-muslimischen Perspektive sind Begriffe wie *Koranschule* oder *Koranunterricht* zu verzeichnen, die oft als *Indoktrination* wahrgenommen werden und in der Regel sehr negativ konnotiert sind (*‚fundamentalistische', ‚orthodoxe Indoktrination'*). Hierzu hat man anscheinend auch Bilder von Hafizschulen vor Augen – Institutionen, in denen Kinder schon in sehr frühen Jahren angemeldet werden, um den gesamten Koran memorieren zu lernen –, an denen muslimische Schüler/-innen eingebunden in einen sehr strengen Tagesablauf den heiligen Text des Islam auswendig lernen.

Diese Bilder aus islamisch geprägten Ländern wie Afghanistan oder Pakistan vermitteln in der Regel – und auch oft zu Recht – die Vorstellung eines strengen, unpädagogischen sowie streng sanktionierten Unterrichts, in dem

Hildrun et al. (Hg.): Gemeindepädagogik, Göttingen 2012, 235ff.; *Bubmann, Peter*: Gemeindepädagogik und schulische Religionspädagogik. Plädoyer für eine neue Partnerschaft. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010); *Nipkow, Karl E.*: Stellungnahme zum Verhältnis von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 214f.

9 Die empirische Studie ist nachzulesen unter: *Ceylan* 2014 [Anm. 4].

„Kinderseelen gebrochen" werden.[10] Unreflektiert und undifferenziert werden diese über die Medien vermittelten, stark selektiven Sekundärerfahrungen auf die Moscheegemeinden in Deutschland übertragen. Vor diesem Hintergrund kursieren nicht nur unzutreffende Terminologien, sondern ebenso verzerrte Vorstellungen von Inhalten, Methoden und Zielen in der religiösen Erziehung in deutsch-muslimischen Gemeinden. Es ist davon auszugehen, dass diese Negativbilder subtil dazu beigetragen haben, dass man die Moscheen bis heute nicht als religionspädagogische Partner wahr- und ernst nimmt.

Aus einer internen Perspektive, das heißt also aus den muslimischen Quellen heraus, sind ebenso keine religionspädagogisch verwertbaren Begrifflichkeiten oder Definitionen vorzufinden. Obwohl also eine 1400-jährige Bildungstradition in den Moscheegemeinden – seit der frühislamischen Zeit bis in die Gegenwart – besteht, existieren keine systematischen und theoriegeleiteten religionspädagogischen Auswertungen des historischen und gegenwärtigen Materials. Oft werden zahlreiche Begriffe synonym verwendet wie etwa Moscheeunterricht, Islamkurse, Glaubensunterweisung oder Korankurse. Zudem fehlt es an konkreten Inhalts- und Zielbestimmungen. Aufgrund dieser Forschungslücke schlägt der Verfasser folgende Definition vor:

> „Moscheekatechese als mündliche wie schriftliche Vermittlung der islamischen Botschaft in Gemeinden soll – auf der Grundlage der *taqwā* (Gottesbewusstsein) und der *waḥiy* (als Gottesbeziehung durch den Koran) – zur Internalisierung der Glaubensartikel und zur Praktizierung derselben verhelfen und eine ethische Lebensführung sowie Integration in die *umma* (muslimische Gemeinschaft) als Trägerin der abrahamischen Tradition des *tawḥīd* fördern, um das Heil im *ahirat* (Jenseits) zu erlangen. Ihre Methoden sind das Memorieren, das Rezitieren und die Praxisanleitung. Ihre Lehrpersonen sind Imame, Predigerinnen sowie das ehrenamtliche Betreuungspersonal."[11]

Auf der Grundlage der obigen Definition sollen die Inhalte, Ziele, Methoden und die Lehrkräfte der Moscheekatechese im Folgenden prägnant erörtert werden. Bevor jedoch eine inhaltliche Auseinandersetzung stattfindet, soll die Bezeichnung ‚Moscheekatechese' begründet werden. Der Begriff ‚Katechese' und nicht ‚Gemeindepädagogik' wird in diesem Zusammenhang verwendet, weil historisch gesehen dieser eher für das Memorieren und die Unterweisung in der christlichen Bildungstradition stand. Zwar hat auch im Kontext einer katholischen Gemeindekatechese längst ein Wandel stattgefunden, doch für die Moscheen kann noch nicht der Begriff „Pädagogik" verwendet werden. Laut *Margit Stein* kann man Pädagogik im wissenschaftlichen Kontext wie folgt definieren: „Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft ist die Wissenschaft der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation, die wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die Auswirkungen dieser Prozesse vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt."[12] Der Begriff Pädagogik umfasst also systematische Prozesse von Reflexion, Beobachtung, Interpretation usw. und setzt damit durchdachte und auf die Zielgruppe hin ausgelegte Lehrpläne, die pädagogische Qualifikation von Lehrkräften und regelmäßige Evaluationen voraus.

10 Vgl. „Koranschulen: Wo Kinderseelen gebrochen werden", abgerufen unter: http://www.spiegel.de/kultur/tv/koranschulen-film-wo-kinderseelen-gebrochen-werden-a-692614.html [Stand: 27.07.2015].

11 Vgl. *Ceylan* 2014 [Anm. 4], 166f.

12 *Stein, Margit*: Allgemeine Pädagogik, München 2013, 12.

Wie unten noch dargestellt werden wird, fehlen bislang gerade diese Prozesse in den Gemeinden und müssen in Zukunft eingeführt werden. Doch zuvor soll eine komprimierte Auseinandersetzung mit den Inhalten und Methoden der Moscheekatechese stattfinden. Aus der Definition ist zunächst abzuleiten, dass das oberste Ziel der Moscheekatechese die Herstellung und Bekräftigung der Gottesbeziehung darstellt. Der Ur-Monotheismus des Stammvaters Abraham – repräsentiert und tradiert durch die islamische Glaubensformel „Es gibt keine Gottheit außer dem einen Gott" – wird als Fundament für die Gotteserkenntnis sowie für die Herstellung der *Taqwa* (was soviel wie ‚Gottesbewusstsein' heißt) betrachtet. Eng damit verbunden ist auch die Bestrebung der Moscheen, den Jenseitsglauben relativ früh bei den muslimischen Kindern zu verankern.

Die Gottesbeziehung soll durch den Koran hergestellt werden. Das heilige Buch der Muslime gilt als Verbaloffenbarung und daher wird ihre Rezitation als höchster Gottesdienst verstanden. Da der Koran nach muslimischer Auffassung nur in der arabischen Sprache als Offenbarung gilt, wird den muslimischen Kindern und Jugendlichen schon in sehr frühen Jahren das arabische Alphabet vermittelt. Dieser Lernprozess bildet in der Regel die erste Stufe des Katecheseunterrichts mit dem Ziel, die zweite Lernstufe zu erreichen. Diese stellt die Rezitation und das Memorieren des Korans dar. Eine Auseinandersetzung mit den koranischen *Inhalten* ist somit sekundär und spielt fast keine Rolle.

Im Laufe der islamischen Geschichte hat des Weiteren eine Elementarisierung der Lerninhalte stattgefunden, um auf diesem Wege die Volksfrömmigkeit zu sichern und anzuheben. Daher sind aus der Primärquelle (Koran), der Sekundärquelle (Aussprüche des Propheten Muhammad, die nicht als Offenbarung zählen, jedoch als Interpretation des Korans eine wichtige Bedeutung haben) sowie aus den tertiären Quellen (theologische Abhandlungen von Gelehrten) für die Katechese die zentralen Glaubensartikel – sozusagen als theologische Essenz – herausgearbeitet worden.[13] Hierzu zählt an erster Stelle die Systematisierung der Glaubensartikel, die insbesondere in der Prophetenüberlieferung (Sekundärquelle) in verdichteter Form auftritt und im Koran – verteilt über die 6200 Verse – behandelt wird. Demnach erschien dem Propheten der Erzengel Gabriel, der mit ihm folgenden Dialog führte:

> „Während wir eines Tages beim Gesandten Gottes saßen, kam ein Mann auf uns zu, der sehr weiße Kleider anhatte, dessen Haar sehr schwarz war. Man konnte an ihm keine Spuren von der Reise erkennen, und niemand von uns kannte ihn. Er setzte sich zum Propheten. Er stieß seine Knie zu dessen Knie, legte seine Hände auf seine (eigenen) Schenkel und sagte: O Muhammad, unterrichte mich über den Islam.
>
> Der Gesandte Gottes sagte: Der Islam besteht darin, dass du bezeugst: Es gibt keinen Gott außer Gott, und Muhammad ist der Gesandte Gottes, dass du das Gebet verrichtest, die Abgabe entrichtest, den Ramadan fastest, die Wallfahrt zum Bethaus (in Mekka) vollziehst, wenn du dazu imstande bist.
>
> Er sagte: Du hast die Wahrheit gesagt.
>
> Wir wunderten uns über ihn, dass er ihn fragte und ihm dann bescheinigte, die Wahrheit gesagt zu haben.
>
> Er sagte: Unterrichte mich über den Glauben.
>
> Er sagte: Dass du an Gott glaubst und an seine Engel, an seine Gesandten und an den Jüngsten Tag, und dass du an die Vorherbestimmung des Guten und des Bösen glaubst.
>
> Er sagte: Du hast die Wahrheit gesagt.
>
> Dann sagte er: Unterrichte mich über die guten Werke.

13 Vgl. *Ceylan* 2014 [Anm. 4], 166ff.

Er sagte: Du sollst Gott dienen, als würdest du ihn sehen, denn auch wenn du ihn nicht siehst, er sieht dich gewiss.

Er sagte: Unterrichte mich über die Stunde (des Gerichts).

Er sagte: Darüber weiß der Befragte nicht mehr als der Fragesteller. [...]"[14]

Wie aus diesem Dialog entnommen werden kann, stellt der Glaube an den einzigen Gott, seine Engel, seine Gesandten, alle Offenbarungsschriften (Tora, Psalmen, Evangelien und Koran) sowie das Jenseits und die Vorherbestimmung die zentralen Bausteine des Glaubens dar. Daher finden sich in den gegenwärtigen islamischen Katechesebüchern diese Glaubensartikel in den ersten Kapiteln wieder und diese werden bereits im Kindesalter als die ‚sechs Bedingungen des Glaubens' auswendig gelernt. Die Akzeptanz und Internalisierung gliedert den Gläubigen in die transnationale Gemeinschaft – der Umma – ein.

Glaube und Praxis werden in den Katechesebüchern als eine zusammenhängende Größe verstanden, sodass auf der Grundlage der aufgezählten Glaubensartikel die Praxis erfolgen muss. In diesem Zusammenhang werden in den Moscheen die fünf Säulen des Islam vermittelt, die aus der *Schahada* (dem mündlichen Zeugnis der Einheit Gottes), *Ṣalā* (den täglichen fünf rituellen Pflichtgebeten), *Ṣawm* (dem jährlichen Fasten im Monat Ramadan), *Zakāt* (der obligatorischen Armensteuer) und schließlich der *Ḥağğ* (Pilgerfahrt nach Mekka, die man einmal im Lebens durchführen muss) bestehen. Insgesamt wird auch deutlich, dass die Orthopraxie eine zentrale Rolle spielt. Während die systematische Theologie in der islamischen Historie oft mit dem Vorwurf konfrontiert war, sich nur mit spekulativen Fragen auseinanderzusetzen und somit alltags- und realitätsfern zu sein, genoss die theologische Disziplin *fiqh* (Normenlehre bzw. Jurisprudenz) ein höheres Ansehen. Diese setzte sich nämlich mit konkreten Fragen der Glaubenspraxis auseinander und somit mit den alltäglichen Fragen des Alltags, um ein gottgefälliges Leben führen zu können.[15] Die Materialien der Moscheekatechese sind entsprechend der stark orthopraktischen Ausrichtung auf das Memorieren und Rezitieren fokussiert. In allen 2500 Moscheegemeinden zählen folgende Materialien daher zum Standard: „Alphabetisierungshefte für die arabische Sprache, Koran in arabischer Sprache sowie Katechesebücher (Ilmihal)."[16]

Zusammenfassend lässt sich für die Inhalte und Ziele der Moscheekatechese festhalten, dass die Gottesbeziehung und die Offenbarung als Medium zur Herstellung dieser Beziehung eine zentrale Rolle einnehmen. Daraus folgt, dass allein die Rezitation des Korans als Gottesdienst gilt und Gottes Lohn verspricht. So lässt es sich erklären, dass ein Schwerpunkt im Erlernen der Rezitation des Korans liegt. Dabei wird je nach Fortschritt auch die *tağwīd* (die vielschichtigen Rezitationsregeln) verbessert. Beherrschen Kinder diese Kunst und die Liturgie und können zudem die zentralen Glaubensgrundlagen aufsagen, so belegt dies den erfolgreichen Moscheebesuch.

14 Überliefert nach *Ibn al-Khattab, Umar*, übers. v. *Khoury, Adel Th.*: Der Ḥadīṯ. Urkunde der islamischen Tradition, Bd. 1, Der Glaube, Gütersloh 2008, 27.

15 Vgl. *Aslan, Reza*: Kein Gott außer Gott. Der Glaube der Muslime von Muhammad bis zur Gegenwart, Bonn 2006, 165f.

16 Vgl. *Ceylan* 2014 [Anm. 14], 359.

4. Religionspädagogische Herausforderungen und Handlungsempfehlungen

Die Skizzierung der Inhalte, Methoden und Materialien veranschaulicht bereits, dass die Moscheekatechese nicht den didaktisch-methodischen Anforderungen einer zeitgemäßen Religionspädagogik entspricht. So wird beispielsweise die Lebenswirklichkeit der muslimischen Kinder und Jugendlichen – die im Migrationskontext nochmals besondere pädagogische Herausforderungen mit sich bringt – im Sinne einer Korrelationsdidaktik überhaupt nicht berücksichtigt. Insgesamt entstehen zahlreiche Probleme mit dieser *überholten Unterrichtsform*, die sich wie folgt pointiert auflisten lassen.[17] Problematisch ist, dass

- in den Gemeinden keine einheitlichen Standards oder Lehrpläne existieren,
- kein gut qualifiziertes, (religions-)pädagogisches Personal zur Verfügung steht,
- immer noch überwiegend nach klassischen Inhalten und Methoden gelehrt wird,
- infolge der sprachlichen Probleme der Imame sowie ihrer geringen Kenntnisse über die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen kein positives Lehr-Lernverhältnis besteht,
- keine pädagogischen Materialien zur Verfügung stehen, sondern nur traditionelle,
- keine Evaluation der Lernergebnisse stattfindet,
- keine ausreichenden Räumlichkeiten, die eine angenehme Lernatmosphäre gewährleisten könnten, vorhanden sind,
- nur beschränkt möblierte Klassenzimmer existieren, sodass der Kurs auch kniend auf dem Boden stattfinden muss,
- aufgrund der hohen Schülerzahlen eine hohe Belastung für die Imame zu verzeichnen ist,
- die Kinder und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Moscheen kommen und somit ein zu großes Lerngefälle besteht,
- keine flächendeckende Einführung eines Klassensystems in den Gemeinden erfolgt und dadurch größere Einheiten mit unterschiedlichem Lernstand und verschiedenen Altersgruppen entstehen,
- individuelle Förderungen so gut wie ausgeschlossen sind.

Wie aus der Aufzählung hervorgeht, stellen die religionspädagogischen Herausforderungen eine sehr facettenreiche Konstellation dar. Strukturelle, personelle und materielle Rahmenbedingungen der Gemeinden reichen anscheinend nicht aus, um der Situation gerecht zu werden. Insbesondere der Fokus auf das Memorieren und Rezitieren sowie die Beherrschung der allgemeinen Glaubensartikel/-praktiken blenden die Erschließung und Reflexion der Inhalte aus. *Haci-Halil Uslucan* zeigt die daraus resultierenden Probleme auf:

> „Aus lerntheoretischer bzw. pädagogisch-psychologischer Perspektive bildet diese Form des Lernens eine sehr oberflächliche, störanfällige und für praktische Problemsituationen des Alltages kaum taugliche Methode, weil keine Vertiefung, keine selbstständige kognitive Elaboration und semantische Durchdringung des Inhaltes erfolgt. Jedoch steht bei dieser Unterweisung (Präsentieren-Memorieren) eher die Konstitution eines positiven, wohlwollenden ‚Habitus' gegenüber der Religion im Vordergrund; es geht um eine Implementierung eines affektiven Ankers, an den im Laufe der Sozialisation bestimmte Inhalte angeknüpft werden können. Ähnliche Formen der Hinführung zur Religion lassen sich auch in anderen Religionen zeigen. Möglicherweise ist diese frühe Etablierung einer affektiven Basis – und nicht so sehr des rationalen Verstehens – verantwortlich für eine feste Verankerung des religiösen Systems

17 Vgl. ebd., 428f.

in der Person. Auswendig lernen bzw. wörtliche Kenntnis der koranischen Süras ist eine Voraussetzung religiöser Praxis; es geht nicht in erster Linie um intellektuelle Durchdringung."[18]

Gerade die Durchdringung der Inhalte und die Artikulationsfähigkeit sind für Angehörige einer religiösen Minorität in einer multireligiösen, aber auch zugleich säkularisierten Gesellschaft unabdingbar. Ebenso einzubeziehen sind weitere Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in einer mediatisierten Gesellschaft, die andere Formen als die klassische Vermittlung von religiösen Inhalten erfordern. Die Zukunft der Moscheekatechese wird daher davon abhängen, inwieweit ihre Methoden evaluiert, reformiert und in Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden gesetzt werden. Diese religionspädagogischen Reformen sind nicht nur im Interesse der Gemeinden selbst umzusetzen, sondern auch im Interesse der Schulen, wenn der Religionsunterricht erfolgreich sein will.

5. *Ausblick: Akademisierung der Moscheekatechese und Kooperation mit der christlichen Religionspädagogik*

Die Religionspädagogik hat es im Zuge der Etablierung eines Islamischen Religionsunterrichts seit Ende der 1990er-Jahre in Form von Schulversuchen versäumt, auch den Fokus auf die 2.500 Moscheegemeinden zu richten. Die überwiegende Mehrzahl der inzwischen über 900.000 muslimischen Kinder und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem weisen aber eine Moscheesozialisation auf. Allerdings ist in diesem Feld eine große Forschungslücke zu registrieren. Häufig herrschen Vorurteile über *fundamentalistische Indoktrinationen* in den Moscheen, obwohl dieser Zelotismus bestenfalls in den Gemeinden der Neo-Salafisten herrscht, die übrigens – im Vergleich zu den *Mainstream-Gemeinden* – ihre Inhalte viel effizienter[19] vermitteln können.[20]

Ohne Informationen auf der Grundlage empirischer Daten über die Erfahrungen in der Moscheekatechese kann ein Islamischer Religionsunterricht mit seinen Inhalten nicht an die Vorerfahrungen der Schüler/-innen anknüpfen. Die wenigen vorliegenden empirischen Studien lassen jedoch bereits zahlreiche religionspädagogische Herausforderungen erkennen. Diese müssen kurz- und mittelfristig durch gezielte Maßnahmen angegangen werden. Aufgrund der Komplexität der Problemlage sollen abschließend ausgewählte Handlungsempfehlungen formuliert werden. Diese setzen vor allem auf akademischer Ebene an und erfordern eine Unterstützung durch die muslimischen Gemeinden.

So sind im Zuge der Etablierung von Instituten für Islamische Theologie zahlreiche Professuren für Theologie und Religionspädagogik an den Standorten Münster, Osnabrück, Tübingen usw. eingerichtet worden, allerdings wurde an keiner dieser Universitäten ein Forschungsschwerpunkt „Gemeindepädagogik" gelegt. Dies stellt ein klares Versäumnis dar, welches in Zukunft kompensiert werden muss. Entweder sollten die berufenen Professoren diesen Schwerpunkt zusätzlich übernehmen oder es müssten hierfür neue Lehrstühle gegründet werden.

18 *Uslucan, Haci-Halil*: Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien, Berlin 2008, 32f.

19 Hierzu tragen die deutschen Sprachkompetenzen der dortigen Imame, der multimediale Zugang sowie die Vereinfachung und Elementarisierung der Inhalte bei. Daher geht von diesen neo-salafistischen Gemeinden ein großer Konkurrenzdruck auf die konventionellen Gemeinden aus.

20 Vgl. *Ceylan, Rauf / Kiefer, Michael*: Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention, Wiesbaden 2013.

In diesem Zusammenhang ist die Kooperation mit der christlichen Religionspädagogik dringend zu empfehlen, da sie eine längere akademische Tradition im Kontext von Gemeindekatechese bzw. -pädagogik aufweist. Durch zahlreiche Bildungsschübe in Europa hat im Laufe der Geschichte des Lehrens und Lernens des christlichen Glaubens eine Akademisierung stattgefunden, die sowohl die Gemeinden als auch die Schule als Forschungsschwerpunkte berücksichtigte.[21] In Kooperation mit dieser Wissenschaftstradition könnte man die wissenschaftliche Begleitung der Moscheekatechese gewährleisten, indem man die 1400-jährige islamische Bildungstradition kritisch reflektiert, eine Systematisierung generiert sowie diese Bildungsinhalte neu kontextualisiert und konzeptualisiert. Durch das Herstellen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses könnte man dann auch eine Situationsanalyse in den 2.500 muslimischen Gemeinden durchführen und bedarfsgerechte Lehrpläne entwickeln. Zugleich könnte wissenschaftliches Personal für die Moscheegemeinden qualifiziert werden, wenn in diesem akademischen Rahmen entsprechende Studiengänge konzipiert würden.

Diese Akademisierung stellt also die zentrale Grundlage dar. Auf diesem wissenschaftlichen Fundament sind alle weiteren Desiderate wie die Gründung von religionspädagogischen Instituten zu nennen, um die Qualitätssicherung der Moscheekatechese infolge regelmäßiger Evaluationen und Fortbildungen des Personals zu gewährleisten. Ebenso ist in diesen Zusammenhang der Bedarf einer Neu-Konzeption von religionspädagogischen Materialien einzuordnen. Die hier vorgestellten Handlungsempfehlungen stellen nur eine Auswahl dar. Um der Komplexität der religionspädagogischen Herausforderungen gerecht zu werden und um wichtige Reformen in Gang zu setzen, müssen nicht nur weitere empirische Studien veranlasst, sondern vor allem diese Ergebnisse in die Gemeinden hinein kommuniziert werden. Bisher sind jedoch weder von akademischer Seite noch seitens der islamischen Dachverbände diese religionspädagogischen Herausforderungen erkannt worden. Daher muss zunächst ein Problembewusstsein für die Notwendigkeit entstehen, sich dieser wichtigen Aufgabe widmen zu müssen.

Dr. rer. soc. Dr. phil. Rauf Ceylan
Professor am Institut für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück, Kamp 46/47, 49074 Osnabrück

21 Vgl. *Boschki* 2008 [Anm. 6], 24ff.

Inhaltsleere? Trivialisierung?

Eine Auseinandersetzung mit Hubertus Halbfas' Fundamentalkritik an kompetenzorientierten Religionsbüchern

Volker Glunz

Hubertus Halbfas übt in seiner Veröffentlichung *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik* nicht nur Kritik an religiöser Sprachlosigkeit, sondern auch an der Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts. Um die Anfragen, die Halbfas an einen kompetenzorientierten Religionsunterricht stellt und die er mit Hilfe einiger ausgewählter Lehrwerke exemplarisch belegen möchte, besser diskutieren zu können, soll zunächst ein knapper Überblick über seine grundlegende Kritik gegeben werden.

1. *Halbfas' Kritik am kompetenzorientierten Religionsunterricht*

Die seit dem Jahrtausendwechsel durchgeführte Umstellung des Bildungssystems von einer Input- zu einer Output-Orientierung wurde in der religionspädagogischen Diskussion kritisch begleitet und ist auch in diesem Bereich noch nicht abgeschlossen.[1] Das Meinungsbild bleibt uneinheitlich: Auf der Grundlage der Ergebnisse zweier unterrichtspraktischer Forschungsprojekte heben *Clauß P. Sajak*, *Andreas Feindt* sowie darüber hinaus auch *Gabriele Obst* und *Wolfgang Michalke-Leicht* vor allem die Vorteile eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts hervor.[2] Sie betrachten insbesondere die aktivierende und individualisierende Schülerorientierung des Unterrichts und die daraus resultierenden Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit als stichhaltige Argumente für eine Orientierung an Kompetenzen (die von Lehrerinnen und Lehrern begleitet werden soll!).[3]

---

1 *Gabriele Obst* äußert dazu: „Es gibt zurzeit wohl kaum einen Bereich der Religionspädagogik, auf den das Bild einer Baustelle so trefflich passt wie auf den der Kompetenzen und Standards." (*Dies.*: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2010, 125.) In ähnlicher Weise stellt *Rudolf Englert* fest: „Die religionspädagogische Literatur zu Leitbegriffen wie ‚Kompetenz' und ‚Bildungsstandards' ist mittlerweile kaum mehr überschaubar. [...] Die Entwicklung in Richtung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts ist sicherlich das gegenwärtige Top-Thema der Religionspädagogik." (*Ders.*: Was bedeutet Kompetenzorientierung für den RU? Neun kritische Punkte. In: *Sajak, Clauß P.* (Hg.): Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung, Paderborn 2012, 61–73, 61).

2 Vgl. *Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas*: Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. Ergebnisse aus den unterrichtspraktischen Forschungsprojekten KompRU und KompKath. In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 89–106; vgl. ferner *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Didaktischer Perspektivenwechsel. In: *Ders.* (Hg.): Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2013, 10–22; *Obst* 2010 [Anm. 1], 58–68.

3 Vgl. *Sajak/Feindt* 2012 [Anm. 2], 104.

Kritische Stimmen zur Kompetenzorientierung erheben vor allem *Katja Boehme*[4] und *Hans Schmid*[5] sowie *Hubertus Halbfas*, auf den sich der vorliegende Beitrag konzentriert. Eine pointierte Zusammenfassung der kritischen Einwände findet sich bei Lothar Kuld. Sie sind meines Erachtens für die religionspädagogische Auseinandersetzung programmatisch und heben vor allem die Befürchtung einer Funktionalisierung und Ökonomisierung von Bildung hervor, die das *Mehr* des Religionsunterrichts nicht länger berücksichtigen. Ferner fühlt man sich durch die Bildungsstandards häufig an die Curriculumsdiskussion erinnert, die bereits in den 1970er-Jahren geführt wurde. Eng damit verbunden ist die Sorge, dass Inhalte des Unterrichts zugunsten von Kompetenzen vernachlässigt würden und die Schule vorgebe, mit entsprechenden Kompetenzen alle Bereiche des Lebens beherrschbar zu machen.[6]

Hubertus Halbfas versucht an ausgewählten Religionsbüchern zu belegen, dass eine kompetenzorientierte Konzeption des Religionsunterrichts und seiner Materialien für die religiöse Bildung der Schüler/-innen eher hinderlich denn förderlich sei, da sie strukturell und inhaltlich essenzielle Grundlagen religiöser Bildung nicht beachte. Den Kern seiner nicht unwidersprochenen Kritik[7] bildet die Annahme, dass eine Kompetenzorientierung des Unterrichts Bildung auf Funktionales und Messbares beschränke. Im Religionsunterricht habe es demgegenüber um „Erfahrungen, Einsichten und Anstöße, die sich nicht messen lassen"[8], zu gehen. Halbfas meint im Verhältnis von Inhalten und Kompetenzen ein Ungleichgewicht zu erkennen und befürchtet eine Inhaltsleere und Trivialisierung des Unterrichts, die er bereits in den kompetenzorientierten Kerncurricula verankert sieht.

Zunächst fällt an seiner Argumentation auf, dass *Halbfas* die Tragweite des Paradigmen- bzw. Systemwechsels von einer Input- zu einer Output-Orientierung offenbar verkennt: Er sieht nicht, dass dieser „bis in den alltäglichen Unterricht hinein Konsequenzen erfordert"[9] und dass sich ein kompetenzorientierter Religionsunterricht von einem, der inhaltsorientierten Lehrplänen folgt, unterscheiden muss. Die kompetenzorientieren Kerncurricula sind eben nicht einfach bloß eine weitere Novelle der vorherigen Lehrpläne, sondern bilden den Paradigmenwechsel mit ihrem eigenen Anspruch deutlich ab: Die Inhalte wurden nicht mit Hilfe von Verben „umfrisiert"[10], wie Halbfas kritisiert, sondern durch sie operationalisiert, d. h., für einen Kompetenzerwerb nutzbar gemacht. Außerdem wäre Halbfas' Argumentation, wenn man ihr in diesem Punkt folgte, inkonsistent, denn: Wie könnte ein Unterricht inhaltsleer sein, wenn seine Inhalte lediglich in Kompetenzanforderungen ‚umfrisiert' wurden?

Durch die Definition von Kompetenz(ziel)en, die mit Hilfe von *verschiedenen* Inhalten erworben werden können, wird die zunehmend heterogene Lernausgangslage der Schüler/-innen berücksichtigt. Sie stehen so als lernende

4 Vgl. *Boehme, Katja*: Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme. In: Herder Korrespondenz 64 (2010) 460–464.

5 Vgl. *Schmid, Hans*: Falsche Alternativen. Welche Ziele kann Religionsunterricht realistisch erreichen? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 49–53.

6 Vgl. *Kuld, Lothar*: Kompetenzorientierung kritisch betrachtet – viel Lärm um nichts? In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 27–34, 27–30.

7 Vgl. *Englert, Rudolf*: Halbfas, Hubertus, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012 [Rezension]. In: Theologische Revue 110 (2014) 256f.; vgl. ferner: *Michalke-Leicht, Wolfgang*: Auf die Haltung kommt es an. Das Lehr-Lern-Geschehen als ein wechselseitiger und dynamischer Prozess. In: *Sajak* 2012 [Anm. 1], 35–46, 37–40.

8 *Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012, 91.

9 *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 10.

10 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 99.

Subjekte im Mittelpunkt des Unterrichts, der auf sie hin angelegt wird.[11] Darüber hinaus ist in den Lehrplänen für den Religionsunterricht, wenn man sie mit den Kernlehrplänen anderer Fächer vergleicht, durchaus eine Orientierung an Inhalten festzustellen, da hier bestimmte Inhaltsfelder festgelegt werden, die dabei helfen sollen, die für die entsprechenden Jahrgangsstufen zu erreichenden Kompetenzerwartungen zu erfüllen. Inwieweit hier Inhalte dennoch verkürzt, reduziert und trivialisiert werden, ist eine Frage, die vor dem Hintergrund der individuellen Lehr-Lern-Situation geklärt werden muss. Religionspädagogisch verantwortungsvoller Unterricht elementarisiert grundlegende Inhalte, um sie zum Erwerb von elementaren Kulturtechniken unter Anwendung eines exemplarischen Prinzips nutzbar zu machen.[12] Dabei geht es nicht um eine Trivialisierung der Inhalte, sondern um eine pointierte Akzentuierung des elementaren Kerns![13]

2. *Religionspädagogische Grundgedanken als Fundament einer Kompetenzorientierung*

Als Grundlage eines an Kompetenzen orientierten Religionsunterrichts können die verschiedenen Bausteine religionspädagogischer Theorie und Praxis gesehen werden, die sich in operationalisierter Form im Konzept der Kompetenzorientierung wiederfinden. Die vor allem von *Halbfas* nachdrücklich beschworene religiöse Sprachlehre findet in der Entwicklung von Deutungskompetenz ihre Berücksichtigung und wird so zum Schlüssel des Verstehens. Hier kann eine Unterscheidung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen zu der Einsicht verhelfen, dass religiöse Sprachlehre und ein kompetenzorientierter Unterricht in keinem Gegensatz zueinander stehen müssen. An Kompetenzen orientierter Unterricht verlangt in einem hohen Maße prozedurales Wissen, da *kompetent zu sein* bedeutet, in verschiedenen Anforderungssituationen angemessen und vor allem zielgerichtet agieren zu können. Dadurch erfährt der Lernbegriff eine Erweiterung, weil nicht nur Faktenwissen aufgebaut, sondern auch *mit* diesem Wissen sowie *an* ihm gearbeitet werden soll.[14]

Die Kompetenzerwartung, etwa *ein* Beispiel für das Reden von Gott aufzeigen zu können, realisiert – anders als Halbfas dies annimmt – in erster Linie das Prinzip des exemplarischen Lernens. Hier wird die Lernausgangslage der Schüler/-innen beim sukzessiven Erwerb von Sach-, Methoden-, Deutungs- und Handlungskompetenzen altersgemäß berücksichtigt. Lehrer/-innen moderieren und begleiten diesen Prozess selbstverständlich mit ihrem fachlichen Wissen, bevormunden die Schüler/-innen jedoch nicht, sondern leiten diese zur handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den entsprechenden Unterrichtsthemen an.[15]

11 *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 11f.

12 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren, Neukirchen-Vluyn 2013, 175f.

13 Vgl. *Nipkow, Karl E.:* Elementarisierung. In: *Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele* u. a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451–456.

14 Vgl. *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 18f.

15 Vgl. *Patrzek-Raabe, Cornelia*: Lehrerinnen und Lehrer. In: *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 23–33. Ohne dies einzeln aufzeigen zu wollen, werden die Forderungen von *Hubertus Halbfas* an einen guten Religionsunterricht in gleicher Weise bei *Andreas Feindt* für einen kompetenzorientierten Unterricht zur Sprache gebracht. Siehe dazu: *Feindt, Andreas:* Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: Friedrich Jahreshefte 28 (2010) 85–89, 86–88; vgl. ferner *Gnandt, Georg*: Anforderungssituationen und Lernanlässe. In: *Michalke-Leicht* 2013 [Anm. 2], 45–53, 51.

In der Beschäftigung mit Halbfas' Kritik am kompetenzorientierten Unterricht drängt sich die Annahme auf, er wolle Inhalte mittels eines Kanons festlegen. Meines Erachtens kommt bei einem wie gut auch immer entwickelten Kanon die Erfahrungsdimension zu kurz, die für die Ausbildung von Wahrnehmungs- und Deutungskompetenzen wichtig ist und über eine rein hermeneutische Annäherung hinaus zum Verstehen führt. Gerade so ließe sich das von Halbfas selbst geforderte *Mehr* des Religionsunterrichts erfüllen. Dabei kann die Elementarisierung eine Hilfestellung sein, zentrale Inhalte nachvollziehbar zu machen, und wird keinesfalls vom Kerncurriculum überflüssig gemacht, sondern zu seiner Voraussetzung.[16]

Seine allgemeine Kritik an einer Kompetenzorientierung sieht Halbfas als erfahrener Religionsbuchautor an verschiedenen kompetenzorientierten Unterrichtswerken belegt. Diese kritisiert er schon hinsichtlich ihrer Konzeption. Im Zentrum seiner Auseinandersetzung stehen dabei die drei Lehrwerkreihen *Mittendrin. Lernlandschaften Religion, Religionsbuch* und *Mitten ins Leben*, die für den Bereich der Sekundarstufe I zugelassen sind. Zwei von ihnen sollen im Weiteren eingehender thematisiert werden.[17]

3. *Zu Halbfas' Kritik an der Lehrbuchreihe ‚Mitten ins Leben'*

Die Lehrwerkreihe *Mitten ins Leben* ist für den Unterricht an Hauptschulen konzipiert und kompetenzorientiert aufgebaut. Exemplarisch sollen hier die Kapitel zur Bibel und zum Thema *Gott* betrachtet werden. Der Lehrplan für die Hauptschule, der nahezu identisch ist mit den anderen Lehrplänen für die Schulen der Sekundarstufe I, legt als Ziel für die Jahrgangsstufen 5 und 6 im Bereich der Methodenkompetenz fest, dass die Schüler/-innen sich in der Bibel (angeleitet)[18] orientieren können.[19] So verwundert es nicht, dass ein Lehrwerk, welches gerade deshalb für den Unterricht zugelassen ist, weil es eine Lehrplanpassung hat, im Themenkomplex zur Bibel ein strukturiertes Angebot zur Entwicklung von Methodenkompetenz macht. Ob „[s]olide Bibelkenntnisse"[20] in dieser Einheit des Buches überhaupt vermittelt werden sollen, ist vor dem Hintergrund der Lehrwerkkonzeption und dem ihm zugrunde liegenden Lehrplan fraglich.[21] Zentraler Inhalt des Kapitels ist eben nicht die biblische Welt, sondern der Aufbau und die Textsorten der Bibel.

Die Struktur des Kapitels ist transparent. Die Überschrift „Gute Nachrichten für dich"[22] stellt

16 Vgl. *Schweitzer* 2013 [Anm. 12], 174f.

17 Das Konzept der Lernlandschaften, welches mit der Lehrwerkreihe *Mittendrin* erstmalig auch für den Religionsunterricht umgesetzt wurde, soll aufgrund seiner Komplexität in diesem Artikel nicht tiefgreifender behandelt werden können.

18 Hier unterscheiden sich die kath. und evang. Lehrpläne marginal. Das Wort *angeleitet* ist im kath. Lehrplan nicht zu finden.

19 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 23 sowie *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.): Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 23.

20 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 158. Ferner wäre hier zu klären, was „solide Bibelkenntnisse" sind und wie sich diese in das Konzept religiöser Kompetenz einbetten lassen. Bibelkenntnisse sind, wie das Wort sagt, reine Sachkenntnisse und werden dem ganzheitlichen Anspruch des Religionsunterrichts nur teilweise gerecht.

21 Die Lehrpläne sehen eine exemplarische und ausgewählte Arbeit mit der Bibel und an ihren Texten vor. Dabei sollen Schüler/-innen die Charakteristika biblischer Texte kennenlernen, ausgewählte Erzählungen erschließen und auf das eigene Leben beziehen sowie Entstehungsschritte der Bibel benennen können.

22 *Gräbig, Ulrich / Schreiner, Martin* (Hg.): Mitten ins Leben. Religion 1, Berlin 2007, 36.

keine Bevormundung dar (so nämlich *Halbfas*), sondern eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler/-innen, in der die Bibel allenfalls eine marginale Rolle einnehmen dürfte. Die Bibel wird als möglicher Lebensbegleiter angeboten. Die Seite mit der Überschrift „Deine Seite"[23] legt den Schülerinnen und Schülern zwar einen gewünschten Umgang mit der Bibel nahe, erzwingt diesen aber nicht, zum Beispiel durch bestimmte Arbeitsaufgaben oder ähnliches. Sie soll zum Nachdenken sowie zur Reflexion anregen und kann dabei das Grundlagenwissen zur Struktur und zum Aufbau der Bibel, um das es hier geht, festigen. Ziel ist nicht nur, das Nachschlagen in der Bibel zu erlernen, sondern die Bibel als besonderes und lebensbedeutsames Buch wahrzunehmen. Die entsprechende Unterrichtseinheit ist in hohem Maße kompetenzorientiert und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, die Bibel in vielen Facetten von Aufbau und Inhalt her wahrzunehmen. Dabei gibt das Kapitel einen Überblick, welcher durch detailliertere Auseinandersetzungen mit biblischen Themen im Folgeband der Schulbuchreihe aufgenommen und erweitert wird. Es führt sozusagen über einen lebensweltlichen Einstieg in die grundlegenden Konzepte und Inhalte der Bibel ein, um einen Sichtwechsel zu begünstigen, der erkennen lässt, welche Stellung die Bibel in den individuellen Lebensentwürfen der Schüler/-innen einnehmen könnte. *Halbfas'* Kritik an der Konzeption des Kapitels trifft eher die Lehrpläne[24], nicht aber das Lehrwerk, welches auf ihren Grundlagen entwickelt wurde.

Dass eine Elementarisierung in Anbetracht der in der Hauptschule gegebenen Lernvoraussetzungen nötig ist, wird auch im Kapitel zum Thema *Gott*[25] deutlich. Jede Doppelseite stellt einen anderen Aspekt der Gottesfrage in den Mittelpunkt. Dabei kann zunächst die Auftaktseite mit dem doppelseitig abgedruckten Foto zur Meditation[26] über den eigenen Lebensweg und die vielen Wegbegleiter/-innen einladen. Auf der darauffolgenden Seite wird das thematische Vorverständnis der Schüler/-innen angesprochen: Eingängige Reflexionen zum Gottesbegriff werden angestellt und begründete Positionierungen der Lernenden eingefordert. Die danach folgenden Doppelseiten müssen nicht, können aber in Gänze behandelt werden. Eine übersichtliche Seitengestaltung (Überschrift links oben, Aufgaben und Anleitungen auf blauem Hintergrund) trägt zur besseren Orientierung und Fokussierung des Blicks der Schüler/-innen bei. Die im Comic-Stil visualisierten und vorgestellten Personen des Alten Testaments und die dazugehörigen Sprechblasen elementarisieren die biblischen Texte in schülerorientierter Weise. Vor dem Hintergrund des speziellen Adressatenkreises ist das Anliegen des Buches klar: weniger Text, mehr visualisierte Zusammenhänge. Bezeichnend ist, dass die Texte nachgelesen werden können, nicht müssen – je nach Planung und Zielsetzung des Unterrichts. Das Buch bietet hier vor dem Hintergrund einer heterogenen Lerngruppe eine einfache Form der Differenzierung an und ermöglicht den jeweils sinnvollen Einsatz der Bilder und Texte als Medien zum Verstehen.

Eine weitere Aufgabe ermuntert die Schüler/-innen zum Nachschlagen in der Bibel, wie Gott mit den Bedenken Abrahams, Moses, Davids und Jeremias bezogen auf ihre Berufung umgeht. Dabei wird pointiert auf einzelne Verse verwiesen. Die Textmenge wird reduziert, um die Erkenntnisse zu ermöglichen, die in der Unterrichtseinheit im Vordergrund stehen: Nicht das Verstehen ganzer Bibeltexte, sondern

23 Ebd., 51.

24 Vgl. die Kritik von *Halbfas* an den Lehrplänen in: *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 97–137.

25 *Gräbig/Schreiner* 2007 [Anm. 22], 52–67.

26 Im Sinne einer bewussten Wahrnehmung.

die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, welche die Menschen des Alten Testaments mit Gott gemacht haben, steht im Fokus. Das Angebot der Vertiefung auf der nächsten Doppelseite kann, muss aber nicht gewählt werden. Dort wird vor allem die Lehrplanpassung wieder deutlich: Der vorgeschlagene Angang an biblische Gottesbilder lädt die Schüler/-innen dazu ein, sich mit biblischen und eigenen Gottesbildern auseinanderzusetzen.[27] Die Metaphorik, die zweifelsohne auch von jüngeren Schülerinnen und Schülern erschlossen werden könnte, bildet dabei nicht den Kern-, sondern den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit den dort vorgestellten Bildern, da Schüler/-innen selbst Bildworte entwickeln sollen. Besonders auffällig ist auch hier die sprachsensible Umsetzung der Psalmworte, deren Bilder durch kleine farbige Grafiken dargestellt werden. Das Ziel der Doppelseite, Gott als einen zu sehen, der die Menschen nicht allein gehen lässt, gliedert sich in den durch die Auftaktseite kreierten Spannungsbogen ein.

Eine weitere Doppelseite[28] hat die neutestamentlichen Gleichnisse Jesu zum Gegenstand. Didaktisch feinfühlig wird mit einem nichtbiblischen Gleichnis in der Form eines fiktiven Dialogs die Funktion von Gleichnissen erklärt. Dies ermöglicht es, zunächst auf einer metaphorischen Ebene das Gleichnis vom Feigenbaum zu erschließen. Die theologische Aussage, dass das Wesen Gottes nie ganz erkennbar ist, wird am Ende des dialogisch ausgestalteten Beispiels gekonnt bildlich ausgedeutet. Die darauf folgende Doppelseite thematisiert das persönliche Gebet und die guten Wünsche, die mit einem Segen verbunden sind. Schüler/-innen werden auf der Grundlage zweier Begriffserklärungen zum Ausprobieren und zur Reflexion der gemachten Erfahrungen ermuntert. Die letzte Doppelseite des Kapitels regt zu einer aktiven und ganz persönlichen Textproduktion zum Thema *Gott* an. Erworbene Kenntnisse können kreativ und individuell gestaltet werden. Der Anspruch der Aufgabenformate reicht von einem einfachen Akrostichon bis hin zu einem anspruchsvollen Textkommentar. Haben die Autoren hier auf wichtige Inhalte verzichtet? Jedenfalls bieten sie viele Möglichkeiten der Auseinandersetzung sowie eine eigene Schwerpunktsetzung an und stehen einem breiten inhaltlichen Angang nicht im Wege.

Auch hier lassen sich die einzelnen Aufgaben und Materialien wieder exemplarisch allen sechs Kompetenzfeldern zuordnen. Die Auftaktseiten laden dazu ein, Gott als mitgehenden und begleitenden Gott wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz), die Propheten des Alten Testaments als religiöse Glaubenszeugen zu verstehen (Begriffskompetenz), Erfahrungen mit Gott vor dem Hintergrund biblischer Psalmen zu deuten (Deutungskompetenz), sich über persönliche Gottesbilder auszutauschen (Dialogkompetenz) und zur Frage des Betens selbst Stellung zu beziehen und sich begründet für oder gegen eine Teilnahme an dieser religiösen Tradition zu entscheiden (Partizipationskompetenz). Die letzte Seite der Reihe fordert die Schüler/-innen auf, der Frage nach Gott einen individuellen und persönlichen Ausdruck zu verleihen (Ausdruckskompetenz). Ist das, wie *Halbfas* meint, inhaltlich inkonsistent? Jedenfalls kann die Dramaturgie des Kapitels in hohem Maße zum religiösen Kompetenzerwerb der Schüler/-innen beitragen, wenn sie auf die Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmt umgesetzt wird.

27 Vgl. die Anforderung des Kernlehrplans: *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*: Evangelische Religionslehre 2013, [Anm. 19], 22–25 sowie *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen:* Katholische Religionslehre 2013 [Anm. 19], 25.

28 *Gräbig / Schreiner* 2007 [Anm. 22], 62f.

4. Zu Halbfas' Kritik an der Lehrbuchreihe Religionsbuch

Die evangelische dreibändige Lehrwerkreihe *Religionsbuch* wird von Hubertus Halbfas hinsichtlich ihres „theologische[n] Niveau[s]"[29] an „zentralen Inhalten [...] untersucht".[30] Zunächst einmal sieht er eine Inkompetenz hinsichtlich der Anwendung historisch-kritischer Methoden, in diesem Fall was die Auseinandersetzung mit der Passionsgeschichte anbelangt. Meines Erachtens zu Unrecht. Werden im Religionsunterricht Texte der Evangelien und damit die Geschichte Jesu thematisiert, für deren Verständnis es zweifelsohne von großer Bedeutung ist, den zeitgeschichtlichen Hintergrund in basalen Zügen zu kennen, geschieht dies heute bei Schülerinnen und Schülern, die vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt Schwierigkeiten haben, sich in die Welt zur Zeit Jesu hineinzuversetzen. Durch eine – in welcher Form auch immer – kommentierte Umsetzung der biblischen Erzählungen in Dialogen oder dergleichen werden ihre Inhalte veranschaulicht und für die Schüler/-innen bearbeitbar. Wie weit die didaktische Reduktion und Elementarisierung des theologisch-inhaltlichen Anspruchs gehen darf, ist sicherlich zu diskutieren. Doch in der im Schulbuch angebotenen Unterrichtseinheit geht es weder um die Historizität noch um die exegetische Problematik der Passionsgeschichte. Zunächst einmal geht es um eine Überblicksdarstellung des Lebens Jesu, nicht um exegetische Besonderheiten der Texte. Diese werden in einem anderen Kontext in höheren Jahrgangsstufen tiefgreifender behandelt.[31] Heutige Lerngruppen sind – sofern sie sich inhaltlich auf den Unterricht einlassen – derart kritisch, dass sie sofort Anfragen an den Text formulieren und die Frage nach der Historizität durchaus selbst stellen. Ihnen wird daher bewusst sein, dass es sich bei den vom Schulbuch angebotenen Texten keinesfalls um den biblischen Originaltext handelt, sondern um eine entsprechend elementarisierte Erzählung. Sind derartige didaktische Aufbereitungen und Elementarisierungen tatsächlich, wie *Halbfas* meint, desorientierend oder ermöglichen sie nicht erst einer der biblischen Tradition fernstehenden Schülerschaft eine Orientierung? Meines Erachtens ist der von *Halbfas* erhobene Vorwurf fachlicher Inkompetenz zurückzuweisen. Vielmehr liegt hier ein gutes Beispiel dafür vor, dass auch elementarisierte Textumsetzungen zur Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition anregen können und dass sich so am ehesten an die Lebenswelt der Schüler/-innen anknüpfen lässt.

Die Komposition der Doppelseite „Jesus – ein Zauberer?"[32] räumt ein Fehlverständnis des Textes von vornherein aus. Die enge Fragestellung provoziert geradezu, mit einem entschiedenen *Nein!* zu antworten. Unterstützt wird diese Sichtweise durch zwei in Sprechblasen gefasste kontroverse Statements: Tom haftet einem rationalen Wunderverständnis an, Elena hingegen plädiert für ein symbolisches Wunderverständnis. Damit wird der unterrichtliche Diskurs im Vorhinein auf die wirklich relevanten Fragen der Auseinandersetzung fokussiert. Die Schüler/-innen werden bei der Überwindung eines rationalistischen Wunderverständnisses begleitet und in ihren Überlegungen sehr zielgerichtet daraufhin gelenkt, dass eine wörtliche Interpretation der Wundererzählungen abwegig ist. So wird die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem abgedruckten Text,

29 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 162.

30 Ebd.

31 Vgl. dazu: *Baumann, Ulrike/Wermke, Michael* (Hg.): Religionsbuch 3. Neue Ausg. für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2013, 110–117.

32 *Baumann, Ulrike/Wermke, Michael* (Hg.): Religionsbuch 2. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin 2013, 96.

der die Schüler/-innen ohnehin vor eine sprachliche Herausforderung stellt, nicht behindert, sondern erst ermöglicht. Die vorgeschlagenen Aufgaben regen zu einer handlungsorientierten Arbeit mit der biblischen Erzählung an. Dabei bietet gerade das Bibliodrama, welches von den Schülerinnen und Schülern in Form eines Storyboards zunächst geplant werden soll, eine performative Auseinandersetzung mit dem Wunder an und kann von Lehrkräften bewusst zur Erschließung des Textes genutzt werden. Die Planung eines Storyboards kann nicht ohne eine exegetische Auseinandersetzung mit der Geschichte geschehen. So werden Schüler/-innen selbst zu Exegetinnen und Exegeten, da sie sich durch die Arbeit mit der Erzählung die Erzählung selbst erschließen. Die Besonderheiten der matthäischen Version der Perikope werden – anders als von *Halbfas* gefordert – nicht vom Redaktionsteam des Lehrwerks vorgegeben, sondern von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam und eigenständig schrittweise erarbeitet. Dabei orientiert sich die Erarbeitung teilweise sogar an elementaren exegetischen Methoden! Darin besteht eine große Chance der kompetenzorientierten Anlage des Gesamtwerkes: Wissen wird von den Lernenden nicht einfach angeeignet, sondern muss selbsttätig erarbeitet werden. Insofern kann dieses Kapitel als gelungenes Beispiel für eine Kompetenzorientierung und einen nicht bevormundenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gesehen werden. Der Text wurde wohl vor allem deshalb ausgewählt, weil er sich durch sein reichhaltiges und lebensweltnahes Angebot an Bildern und Situationen für einen aktiven Kompetenzerwerb seitens der Schüler/-innen besonders gut eignet und ohne eine allzu vertiefte Kenntnis der Zeit und Umwelt Jesu verstanden werden kann. Gleichwohl wird auch inhaltlich deutlich: Wunder können zu Momenten der eigenen Lebenswelt werden, die auf eine andere Sicht der Welt verweisen.

Die im Informationskasten *Schlüsselwissen* dargebotene Erklärung zu den *Wundererzählungen der Evangelien* bietet grundlegende Erkenntnisse, die wichtig sind, um mit derartigen Erzählungen zu arbeiten. Sie sind leicht verständlich, sehr pointiert dargestellt und würden ausreichen, die im Inhaltsverzeichnis geforderten Ziele, nämlich zu „erklären, was Wundergeschichten [...] über das Reich Gottes aussagen"[33], zu erreichen. Die inhaltliche Auseinandersetzung, die auf der Doppelseite von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird, untermauert das Erklären und vertieft das Verständnis der Botschaft vom Reich Gottes. Ist „dieser Umgang mit dem Text", wie *Halbfas* meint, „nicht hinnehmbar"[34]?

Allein auf der zuletzt erwähnten Doppelseite können drei der sechs Kompetenzfelder direkt ausgemacht werden: Das religiös bedeutsame Phänomen der Wunder Jesu wird von den Schülerinnen und Schülern durch eine Bearbeitung der Wundererzählung vom Gang Jesu über den See als Ausdruck des angebrochenen Gottesreiches wahrgenommen (Wahrnehmungskompetenz). Durch die Umsetzung der Erzählung in ein Storyboard werden die darin vorhandenen religiös bedeutsamen biblischen Glaubens- und Lebenszeugnisse dargestellt (Begriffskompetenz) und mit der Auswahl aus verschiedenen Vorschlägen zur konkreten Umsetzung einer Verfilmung sind die Lernenden angehalten, konstruktiv über ihre Ideen zu diskutieren (Dialogkompetenz). Ferner findet in der Thematisierung der Gattung der Wundererzählungen und deren nicht wörtlich zu nehmendem Verständnis eine Weiterentwicklung der Deutungskompetenz ihren Platz.

33 *Baumann/Wermke* 2013 [Anm. 32], 4.

34 *Halbfas* 2012 [Anm. 8], 165.

5. *Neue Perspektiven aus einem anderen Blickwinkel*

Die Auseinandersetzung mit *Halbfas'* Kritik an kompetenzorientierten Religionsbüchern zeigt, dass die anscheinend unüberbrückbaren Gräben zwischen den didaktischen Grundorientierungen der Inhalts- bzw. der Kompetenzorientierung auch bei der Frage nach einem guten Religionsbuch sichtbar werden. Bei aller verständlichen Besorgnis um Inhalte, die durch eine Kompetenzorientierung verdrängt werden könnten, sollte nicht vergessen werden, dass der kompetenzorientierte Ansatz auch vielfältige Möglichkeiten bietet, *mit* Inhalten zu arbeiten. Denn: Ohne Material kann kein Kompetenzgerüst gebaut werden! *Halbfas* verkennt bei seiner Kritik, dass die Konzeption kompetenzorientierter Lehrwerke nicht lehrgangsartig ist und somit nicht dazu verpflichtet, Bücher *von vorne nach hinten* durchzunehmen, sondern dass hier Materialien und Aufgabenstellungen angeboten werden sollen, an und mit denen verschiedene Kompetenzen erworben werden können. Nicht ein ganz bestimmter Inhalt, sondern das Ziel des Kompetenzerwerbs steht im Mittelpunkt des Bestrebens. *Halbfas* hingegen beurteilt kompetenzorientierte Lehrwerke nach den Standards eines an inhaltlich orientierten Kriterien ausgerichteten Unterrichts und untermauert damit seine grundlegende Ablehnung einer Kompetenzorientierung. So können ihm die oben besprochenen Religionsbuchreihen gerade deshalb zur Bestätigung seiner allgemeinen Kritik dienen, *weil* sie stringent kompetenzorientiert konzipiert sind. Durch den in diesem Beitrag versuchten Wechsel des Blickwinkels wird jedoch deutlich: In den bei den Religionsbüchern von *Halbfas* kritisierten Schwächen verbergen sich bei genauerem Hinsehen gerade besondere Chancen für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht!

Religionsbücher liegen für den deutschen Sprachraum in sehr vielfältigen Konzeptionen und mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen vor, die alle jeweils ihre eigene Berechtigung haben. Genauso wie es nicht *das* Religionsbuch für *die* Schüler/-innen geben kann, gibt es auch kein religionsdidaktisches Konzept, welches für alle unterrichtlichen Belange gleichermaßen gewinnbringend ist. Ein verantwortungsvoller und die Lernenden ernst nehmender Religionsunterricht kann nur von kompetenten Lehrerinnen und Lehrern erteilt werden, die sich nicht am Buch orientieren, sondern die das Buch als Orientierungshilfe für die Schüler/-innen anbieten. Einen „den Glauben neu stimulierenden Zugang zu Jesus und der ihn deutenden Überlieferung von den Evangelien"[35] bekommt man nicht allein, wie es *Halbfas* vorschlägt, durch das Einlassen auf einen Glaubensverlust seitens der Schüler/-innen und durch eine Zentrierung auf die Ethik Jesu und seine Reich-Gottes-Botschaft.[36] Vielmehr sind es Erfahrungen und selbst gewonnene Erkenntnisse, die junge Menschen dazu ermuntern können, sich mit dem christlichen Glauben wieder intensiver auseinanderzusetzen.

Die eingängige Betrachtung der Religionsbücher aus der Perspektive eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts sollte zeigen, dass diese Bücher vielfältige Angebote zum Erwerb verschiedenster Kompetenzen machen. An die Stelle der Diskussion über Inhalte, mit und an denen die Kompetenzen erworben werden, sollte eine Diskussion darüber treten, wie Religionsbücher konzipiert sein müssen, um eine noch höhere Korrelation zwischen Tradition und Lebenswelt, eine noch größere Orientierung an Lernenden und eine noch höhere Aktivierung der Schüler/-innen erreichen

35 Ebd., 166.

36 Ähnlich äußert sich *Englert* 2014 [Anm. 7], 256f.

zu können. Die Beurteilung der Aufbereitung und des Inhalts von Religionsbüchern bleibt ohne eine Berücksichtigung des Gesamtkonzepts einer Schulbuchreihe deutlich hinter dem Anspruch zurück, allgemeine Aussagen zur Funktionalität und Praktikabilität eines unterrichtlichen Grundlagenparadigmas machen zu können. Das Grundkonzept der Kompetenzorientierung stellt Religionslehrer/-innen vor die Freiheit, Inhalte so auszuwählen, dass sie dem Kompetenzerwerb dienlich sind, nicht aber in den Zwang, einen Kanon festgelegter Inhalte abzuarbeiten. Die im Unterricht eingesetzten Religionsbücher sollen dabei die Kompetenz der Lehrer/-innen, handlungs- und schülerorientierten Unterricht zu gestalten, nicht ersetzen, sondern bereichern und ergänzen. Dazu bietet jede der hier angesprochenen Lehrwerkreihen eine eigene Konzeption an, die nicht nur zu der jeweiligen Schülergruppe, sondern auch zu den jeweils unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern passen muss.

Volker Glunz
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie / Religionspädagogik, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12, 45117 Essen

Digital Media in Religious Education

Vasiliki Mitropoulou

1. Introduction

The ‚information age' has changed the instructional approaches in the classroom for all courses taught in school, including religious education (RE). Neither teacher is the transmitter of information nor transmission of information is the main aim of religious education. The „content of RE cannot be ‚offered' as simple information, it is necessary to take initiatives from the pupils' life experiences, to create opportunities for activation and questioning, not to offer ready answers and views, but instead to offer opportunities for research and discovery by the pupils themselves."[1] Pupils are already members of the „Information Society". The ‚big bang' of information is part of their daily experience, and the internet provides immediate access to huge amounts of information, which they can have access to constantly – at a ‚click' – through computers, iphones, smartphones, tablets, laptops, iPads, handhelds etc. This article discusses the use of digital media in RE. Though written within a Christian-Orthodox frame of reference, its basic considerations are not restricted to this frame.

2. Religious Education in schools today

The teaching of RE in school responds to the humanistic aim of education studied „as cultural expression, as course in history, as contemporary presence in the world"[2]. This means that Religious Education as one of the courses taught in schools is more than facts, dates, names, doctrines presented in the classroom by the teacher.[3] It aims to help the pupils think on religion, so as to become conscious of their responsibility to the society and freely decide to play their role in it, e. g., fight prejudice, encourage an attitude of tolerance and respect towards the ‚other', develop environmental consciousness,[4] and help them form attitudes such as self-consciousness, empathy, solidarity, feel of justice. The above skills include their improvement as human beings, as ‚person'[5] as a whole. This is connected with the aims of holistic education that „the ‚learning outcomes' of RE should be more than ‚knowledge'; they

1 *Government Paper*: Interdisciplinary Curricula. Vol. II, 313/13-03-2003, 2003, 3867

2 Ibid.

3 *Boojamra, John*: Foundations for Orthodox Christian Education, Crestwood/NY 1989, 9.

4 *Watson, Brenta*: The Effective Teaching of Religious Education, Longman, UK, 1993, 50–51.

5 *Elias, John*: Psychology and Religious Education, Malabar/USA, 1983, 8f.

should involve the pupils so as to inform, form and transform them into becoming a better person"[6]. Hence, RE is more than information transfer to the pupils; it should help pupils process the information to develop „critical thinking skills, providing them also the freedom to think and question"[7].

It is also important that the content of RE takes into consideration and be connected with the pupils' interests and personal experiences because then it attracts their attention and they „realize that their daily experiences are closely related with those taught in RE in school, hence connecting theory and practice."[8] Therefore during the teaching of RE it is indispensable the active participation of each pupil and their personal spiritual experience.[9]

RE can help the pupils understand the role that religion holds in their daily life because „the context within which the pupils live and grow, should be a basic element of a contemporary RE in school".[10] Such an instruction of this course in order to attract the pupils' interest, should be connected with the context (family, school, society)[11] in which the pupils live; this means that it has a student-centered orientation, that is, it focuses on the pupils, while taking into consideration anything connected with them: personal experiences, cognitive-developmental skills, needs, interests etc.[12]

The world is changing rapidly and RE should adapt to these changes. The need of adaptation of RE to the ongoing technological changes demands its constant transformation.[13] In this context the teaching of RE in school is becoming increasingly difficult. How can the content and aims of RE respond to the pupils' reality?[14] Challenges, faced by today's pupils, are totally different from those only a few years ago as well as their experiences within the social context of educational needs and expectations. Those are the pupils that RE addresses to today. Thus, RE should be a course ‚open' which responds to the pupils' aspirations, and goes beyond formalities, dogmatism, ethnocentricity, and lack of understanding other religious traditions.[15] According to the constructivist approach „personal identity is constructed and produced within the historical, cultural and social contexts. It emphasizes the fragmentary, dialectic and constructive nature of identity"[16].

The content of the course refers to the revealed truth of God[17] and the understanding and interpretation of religious facts and truths of faith and thus, it cannot be modified.[18] What can change is the medium / tool of transmission of

6 *Groome, Thomas*: Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry. The Way of Shared Praxis, San Francisco 1991, 2.

7 *Vrame, Antony*: Teaching Orthodox Christianity Today. Challenges to Methodologies. In: *Aikonen, Risto / Aleksandrov, Andrian* (Eds.): Methods of Teaching in Religious Education. Learning by Heart of by Experience? Proceedings of the Conference held in Sofia, Bulgaria, 17–21/Jun/ 2014 (2015) 15–25, 18.

8 *Koptsis, Alexandros*: Religious meanings and their experiential instruction, Thessaloniki 2008, 127.

9 *Vasilopoulos, Christos*: School Religious Education, Thessaloniki 2008, 149.

10 Ibid., 53.

11 *Koptsis, Alexandros*: Religious Education in contemporary elementary school, Thessaloniki 2006,18.

12 *Tsagkas, Ioannis*: The role of religious education teacher in ‚e-learning' and on the internet. In: Proceedings from the meeting „Religious Education in modern school", Athens 2006, 107.

13 *Markantonis, Nikolaos*: Teaching of Religion courses, Athens 1988, 11.

14 *Fragkos, Konstantinos*: Aims of Religious Education and Pedagogy. In: Koinonia 3 (1981) 280.

15 *Mouzelis, Nikolaos*: Teaching Religious Education. In: To Vima (newspaper)16-10-1995, 6.

16 *Gross, Zehavit / Rutland, Suzanne*: Intergenerational Challenges in Australian Jewish School Education, In: Religious Education 109 (2014) 143–161, 157.

17 *Michailidis, Agisilaos*: Difficulties of religious education teacher today in and out of the school. In: Koinonia 3 (1978) 179f.

18 *Fragkos* 1981 [Fn. 14], 280.

these truths – the message of God –, depending on the circumstances[19] and, thus, contribute to the renewal of RE teaching.[20] This instructional renewal, should, among others, include new instructional approaches, which would attract the interest of the pupils and promote the interaction among them and the content of RE.[21] Especially nowadays, emphasis is placed on the connection between personal experiences and visual representations. As a result the use of *digital interactive audiovisual media* render instruction more realistic, attractive[22] and interesting since it connects the content of RE with the daily lives of the pupils', their interests, their needs, their emotions and their experience.

3. *Religious Education in the Information Society*

Information society demands the pupils to be equipped with skills that will render them capable to live and work in it.[23] These skills concern

- access to the ICT (e.g. cell phones, computers, tablets, laptops, iPhones, GPS etc.) and
- handling of computer software and applications such as educational software,
- finding and exploiting digital material,
- use of the Internet.

The integration of ICT as a course in schools offers knowledge which familiarizes the pupils with technology and its use in RE, hence ICT tools have been proved very important for the improvement in education and teaching in the classrooms. The integration of computers in education as a ‚pedagogical tool' can help to upgrade the quality of classroom instruction (methods & approaches).The potentialities of ICT can be exploited didactically in RE and contribute to the creation of a teaching approach where the pupils collaborate, discover and learn by doing.[24]

In order that the instruction of RE can respond successfully to the demands of information society has to be modified itself, by widening the aims, goals and learning outcomes, reforming its content, renewing its teaching methods, selecting and using teaching media / tools that will render it a contemporary course.

Taken the circumstances for the implementation of digital media in the classroom it is necessary to examine the way they should be integrated in RE so as to achieve the best possible learning outcomes.

Which would be the best way to integrate ICT into the teaching procedure? Apparently the technological achievements are just media that help the instructional approach. They should not be used as a substitute for the various activities taken place in the classroom. The integration of ICT in classroom can concern: research and collection of information, expression and cultivation of written speech, multiple representation of information, practice-consolidation-reinforcement, cognitive processes and change of pupils' attitudes towards knowledge acquisition.

It is generally accepted that only integrating ICT into the teaching procedure does not add pedagogical value or enhance learning. Because then technology becomes the center of

19 *Michailidis* 1978 [Fn. 17] 179f.

20 *Terezis, Christos / Koustourakis, Gerasimos*: Methodological Preface to Religious Education Teaching, Athens 1996, 16.

21 *Markantonis* 1988 [Fn. 13], 15.

22 *Zefkilis, Aristarchos*: Visual mediums of Teaching, Athens 1969, 31f.

23 *Mpikos, Konstantinos*: Pedagogical issues set by the Information and Communication Technology, Thessaloniki 2012,160.

24 *Tsagkas, Ioannis*: The role of religious education teacher in ‚e-learning' and on the internet. In: Proceedings from the meeting „Religious Education in modern school", Athens 2006, 109–113, 111.

attention instead of the expected learning outcomes. ICT are just teaching tools and their contribution to the effective teaching and learning is due to the fruitful exploitation of their special characteristics: „the use of computers [...] can be proved very useful for the pupil to understand better meanings and procedures", „the use of computer as a visual material [...] motivates the pupils and attracts their attention"[25].

4. ICT in the Curricula of RE

Updating of education is a main concern of the Ministry of Education in every country. To this purpose the school books are regularly renewed, new Curricula are written and new instructional approaches are suggested with the use of ICT, also in RE. Under the new requirements of the Information Society the implementation of ICT in the teaching of all courses should consist a basic element in modern curricula.

It is expected that this will help the pupils understand that religion is not strange in their lives but refers to life itself.[26] *Ronald Goldman* supported that „religion is a way of life, thus starting point and ultimate purpose for RE should be the pupils' needs". He believed that religion can be connected with every course taught in school and he suggested a ‚Process Model' of curriculum that encourages flexibility in expected learning outcomes, rich content, variety of evaluation strategies and methodologies. *Michael Grimmit* argues that „RE should be experience-centered and allow pupils to explore, reflect, discuss and collaborate"[27]. Thus, the curricula with the implementation of ICT in classroom promote in the pupils meaningful learning, active involvement in their learning procedure, collaboration, critical thinking and self-engagement. *Gross* and *Rutland* support that „pupils like it better when they are directly involved with tasks and when they are taught in informal settings and not in the classroom". Hence „informal, experiential and interactive learning are the most meaningful approaches for RE to transmit the religious knowledge and identity"[28]. And, as *Jean Twenge* wrote, „pupils like doing things themselves / being involved actively themselves, they want to know why they are doing this, to feel a personal impact, to understand the deeper meaning behind the task so as to involve with energy and passion with it. Thus, when teachers incorporate ICT in their teaching they facilitate their pupils' learning"[29].

Furthermore, the last decades is promoted the interdisciplinary approach for all school courses (e. g. RE, History, Language, Visual Arts, Music, Geography etc.) and is suggested the adoption of new teaching models that integrate ICT. RE teachers should act as facilitators and create a student-centered environment that would provide freedom and encourage their pupils to explore, reflect, discuss and integrate the experience.[30]

Science and technology dominate in the daily lives of the young pupils while more and more job positions demand technical knowledge and computer skills. RE should also take into consideration what the pupils will face in the labor market of the Information Society.[31]

---

25 *Government paper* 2003 [Fn. 1], 3736.

26 *Goldman, Ronald*: Readiness for religion. A Basis for Developmental, Religious Education, London 1978, 70.

27 *Lovat, Terence*: What is this thing Called Religious Education, in: Social Science Press, Australia 1989, 19–21.

28 *Gross / Rutland* 2014 [Fn. 16], 157.

29 *Twenge, Jean*: Generational Changes and their Impact in the Classroom. Teaching Generation Me. In: Medical Education 43 (2009) 398–405.

30 *Lovat* 1989 [Fn. 27], 25.

31 *Goldman* 1978 [Fn. 26], 173.

Children and pubers are attracted by computers and consider that they offer them many more possibilities for learning. New technological tools consist as a part of the pupils' daily environment and are characterized by three basic trends:

- transition from printed to visual culture,
- multiplicity of the media available to the pupils,
- transition from one-way to interactive media.[32]

Digital material with ICT can offer the best way for the teaching e. g. of the Bible texts. The digital material presented with ICT can renew the teaching approach/methods of RE and possibly help the pupils to express a great interest for active participation in the teaching procedure. Thus it is absolutely necessary to find ways to bridge the gap between technology and religion.[33]

5. *Characteristics of teaching with ICT in RE*

„The use of ICT in the teaching procedure demands a new way of approach of teaching and new skills and abilities on the side of the religious education teacher. This should be supported by the state providing the schools with technological equipment and the teachers with lifelong training on ICTs, so as to use them constructively in RE"[34].

Therefore, one of the basic issues is considered the way that religious education teachers will use ICT and integrate them in RE teaching promoting a new „pedagogic strategy".[35]

So, the new technological tools will not be just added in the previous teaching and learning approaches. In order to be effective pedagogically the new teaching models / approaches should promote the critical thinking and active engagement of the pupils with activities that integrate the use of ICTs. On the other hand, the pupils have to understand the role of ICTs, as a tool to search and find information but also to evaluate it, thus constructing their knowledge, using them as a tool to „learn how to learn".[36]

The implementation of ICT in schools and in the instruction include: Recognizing the problem, developing digital content for RE (educational software, digital learning objects, e-books), equipping the schools with computers and other peripherals (beamers, interactive boards, printers, cameras etc.), connecting the schools with the Internet.

ICT and the accompanying digital material are considered the best way to present the information. As with the first, the second are presented in a way attractive, impressive, interactive, pleasant and comprehensive through graphics, hypertexts, videos, images, and music and thus, contribute effectively in RE, as they offer new ways for presenting the material, renewal of the teaching techniques and models, provide possibility to work at their own rate, create new opportunities for communication and collaboration among pupils thus creating a powerful and flexible learning environment. In such a teaching environment is promoted discovery learning, collaboration, activation

32 *Vryzas, Konstantinos / Tsitouridou, Melpomeni*: Children and Pubers towards the ‚old' and the ‚new' media. In: Proceedings from the 3rd Conference of ETPE „ICT in Education", 29/9/2002, Vol. II, Athens 2002, 107–118, 107.

33 *Kincaid, Michael*: How to improve learning in Religious Education, London 1991, vii.

34 *Zogopoulos, Eythimios*: New Technologies and Communication Media in Educational Procedure, Athens 2001, 245.

35 *Mitropoulou, Vasiliki*: Digital Scenario with ICT in the Instruction of Religious Education. In: *Koukoura, D. / Skaltsis, P. / Mitropoulou V.* (Eds): Formation of Love and Freedom, Thessaloniki 2012, 243–270, 245.

36 Ibid.

and socialization of the pupils and their critical thinking.[37]

A modern teaching approach that promotes the collaboration among pupils with the integration of ICTs refers to the instruction with digital scenarios which are expected to serve better the holistic approach in learning, connect technology with the cognitive subjects in school, the environment and the social context (experiences) and culture.[38]

An important concern of school education would be to promote activities which would provide to the pupils the possibility to understand the role of ICTs and use them effectively. Thus, in the classrooms are promoted activities (with handhelds, interactive boards, tablets, rubrics etc.) which aim to familiarize the pupils with the computers so as to use them as tools to learn how to learn.

What is demanded by the religious education teachers is a wide range of rich digital material with accompanying guidelines for its use, which, on one hand would exploit the possibilities of the technologies and, at the same time, would release the potentialities of the teachers for innovative teaching procedures.

The content of RE is visual and icons and songs and practice hold an important role in it. Jesus used various media in a visual way so that He could render His teaching understood by the simple people of His time (e.g. the healing of the blind man with clay).

The integration of ICT reveals better the visual character of RE and the possibilities it offers for its teaching, which can present innovations in scenarios, teaching approaches, and open educational practices.

The digital material used in RE in Greece can be categorized into the following:

- Educational software in RE. They aim to provide the pupils „with an integrated, rich, dynamic, and adaptive learning environment, which would increase the learning potential of the pupils".[39] They have a specific content enriched with audiovisual material and exercises for practice which can be used for a specific content of the Religion school books.[40]
- Digital material in e-books of Religion school books. These e-books are in HTML form and their texts are enriched with interactive digital material (activities, problems, images, maps etc.) rendering the texts multimodal. The material is linked on the books' texts with hyperlinks at certain points that demand clarifications, additions, explanations and offers additional material for comments, connections, observations which promote the pupils' critical thinking and evaluation skills.[41]
- Digital learning objects on the panhellenic learning object repository (Photodentro). Learning objects are any digital material which can be used and re-used autonomously in the teaching of multiple contents with the use of ICT providing interactivity e.g. experiments, simulations, webquests, images, pictures, edugames, maps, quiz etc. Each learning object is accompanied by a record containing metadata. They are uploaded on the Panhellenic Learning Object Repository (Photodentro) and are easily accessible for download and use in RE.[42]

37 *Mitropoulou, Vasiliki*: Educational Software in the Instruction of Religious Education, Thessaloniki 2008, 174.

38 *Mitropoulou* 2012 [Fn. 35], 247.

39 *Mikropoulos, Tasos*: Educational Software, Athens 2000, 10.

40 *Mitropoulou, Vasiliki*: ICT in the Instruction of Religious Education, Thessaloniki 2015, 130.

41 *Kapaniaris, Alenandros/Papadimitriou Eleni*: Digital Literacy in Digital School, Thessaloniki 2013, 31.

42 *Mitropoulou* 2015 [Fn. 40], 111.

6. Conclusion

New technologies are just equipment and can „contribute to the effectiveness of teaching, if they are used in the right way and with the relevant frequency". This means that their value lies in the correct use of their "characteristics which differ from the traditional educational media" as well as their use in the classroom by the teacher.[43] ICT demands that the pupils are involved actively in the teaching procedure of RE, as the personal involvement demands more active cognitive processes which contribute to the better imprint of the information in the memory.[44]

However, what is considered of primary importance is how the teachers will integrate computers and the digital material into their teaching approach, implementing a new „pedagogical strategy". The potentiality of RE is increased when the teacher uses the ICT in an effective way to transmit the truths of faith using modern teaching methods.[45] Otherwise there will be the risk „to teach yesterday's religion to the pupils of tomorrow."[46]

Vasiliki Mitropoulou
Assistant Professor of Pedagogy and Teaching (with emphasis on ICT) in the Faculty of Theology, Aristotle University of Thessaloniki University Campus, 541 24 Thessaloniki, Greece

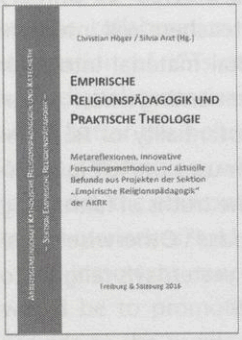
43 *Government Paper* 2003 [Fn. 1].

44 *Sarno, Ronald*: Media in Religious Education, Birmingham 1987, 12

45 Ibid., 12f.

46 *Vasilopoulos, Christos*: Instruction of Religious Education, Thessaloniki 2003, 50.

Hinweis auf eine neue AKRK-Publikation



Die AKRK-Sektion „Empirische Religionspädagogik" hat eine aktuelle Online-Publikation ins Netz gestellt:

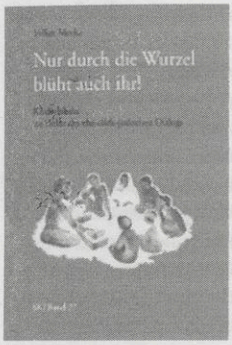
Höger, Christian / Arzt, Silvia (Hg.):

Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie.

Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion „Empirische Religionspädagogik" der AKRK

Abzurufen unter: http://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/566

Rezensionen



Menke, Volker: Nur durch die Wurzel blüht auch ihr! Kinderbibeln im Lichte des christlich-jüdischen Dialogs (Veröffentlichungen aus dem Institut Kirche und Judentum, Bd. 27), Berlin (Institut Kirche und Judentum) 2014 [428 S., ISBN 978-3-938435-08-3]

Der christlich-jüdische Dialog zählt zu den wichtigen theologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte. Gerade auch für den Bereich der biblischen Theologie hat dieser Dialog Impulse und neue Einsichten erbracht. Von daher ist die Frage, inwieweit Kinderbibeln als prägendes Medium für den Erstkontakt mit biblischer Theologie von den Erkenntnissen und Ergebnissen dieses Dialogs geprägt sind, naheliegend und legitim. *Volker Menke* versucht zur Beantwortung dieser Frage den Ausdruck „christlich-jüdischer Dialog" anhand von elf „maßgeblichen Schlüsseltexten" zu kategorisieren, um Kriterien zu gewinnen, die zur Überprüfung von Kinderbibeln angemessen erscheinen.

Die Studie hat fünf Teile. Nach einer Einleitung und vor dem „Ertrag der Untersuchung" folgen „Kinderbibeln als Gegenstand der Forschung", „Analysekriterien auf Grund des christlich-jüdischen Dialoges" und schließlich als Hauptteil eine umfangreiche „Untersuchung ausgewählter Kinderbibeln". Mit lediglich 17 Seiten ist der zweite Teil dieser Untersuchung, der sich neben „Kinderbibeln in Geschichte und Gegenwart" vor allem der „Religionspädagogischen Erforschung von Kinderbibeln" widmet, sehr knapp geraten, zumal hier auch „Methodische Erwägungen und Festlegungen" getroffen werden. Die durchaus vorhandene Forschungsgeschichte zum Thema der Studie[1] wird kurz genannt und vorgestellt, ohne dass ersichtlich würde, in welcher Weise in dieser Studie eine Korrektur und Weiterführung des bisher Erarbeiteten erfolgt.

Das Neue an dieser Arbeit ist sicherlich der Versuch, aus Schlüsseltexten christlich-jüdischer Dialogarbeit ein hermeneutisches Raster zur Analyse von Kinderbibeln zu gewinnen. Auf knapp 100 Seiten werden dazu „Schlüsseltexte des christlich-jüdischen Dialogs" vorgestellt. Bereits bei dieser auf die Dauer sehr ermüdenden Auflistung von Themen und Inhalten der einzelnen Dialogtexte, die die Leserin bzw. der Leser nicht behalten wird und die sie bzw. er nicht einordnen kann, stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen wirklich ertragreich sein kann. Es stellen sich auch weitere Fragen: Ist jeder „Schlüsseltext" gleich wichtig? Ist jeder „Schlüsseltext" auch heute noch wichtig? Wo ist welcher „Schlüsseltext" heute überholt? Wie steht es zudem eigentlich mit der konfessionellen Perspektive? Gibt es charakteristische Unterschiede zwischen katholischen und evangelischen „Schlüsseltexten", und welche wären das?

Volker Menke möchte nach der Vorstellung der verschiedenen Dialogtexte „bedeutsame und wiederholt auftretende Aussagen als hermeneutische Richtlinien insbesondere mit Blick auf die Untersuchung von Kinderbibeln" darstellen (154). Das Ergebnis ist ein Themenpotpourri, das durchaus auch ohne Kenntnis der Schlüsseltexte erschließbar wäre (Ein-Gott-Glaube, Schöpfung, Bund, Gottes- und Nächstenliebe, Exodus und Pessachfest, Propheten, Land Israel, Hoffnung und Eschatologie, Schriftverständnis, Erwählung und Bund, Jesus als Jude, Verhältnisbestimmung Christen / Juden, Urgemeinde als jüdische Gemeinde, Problem des Todes Jesu, Problem verzerrender Redeweise in Bezug auf Juden und Jüdisches, Röm 9–11 und Holocaust).

Mit diesen „hermeneutischen Richtlinien" geht es dann an die Untersuchung ausgewählter Kinderbibeln. Interessanterweise kann man die hermeneutischen Richtlinien gleich wieder beiseitelegen, denn *Menke* überrascht die Leserin bzw. den Leser damit, dass er sieben Fragen präsentiert, die „sich aus den Dokumenten [...]

---

1 Vgl. den wichtigen Aufsatz von *Taschner, Johannes*: „Und wenn Dein Kind dich nach den Pharisäern und Schriftgelehrten fragt ...?" Folgerungen aus dem jüdisch-christlichen Dialog für die Gestaltung einer Kinderbibel. In: *Klöpper, Diana / Schiffner, Kerstin / Taschner, Johannes* (Hg.): Kinderbibeln – Bibeln für die nächste Generation? Eine Entscheidungshilfe für alle, die mit Kindern Bibel lesen, Stuttgart 2003, 78–93.

ableiten lassen" (168). Es sind durchaus sinnvolle Fragen, die in den bisherigen Arbeiten zum Thema freilich weithin bereits gestellt wurden (Auswahl, Übergang AT–NT, das Jude-Sein Jesu, Schriftgelehrte und Pharisäer, Darstellung des Todes Jesu, Darstellung der Urgemeinde, Röm 9–11).

Mit diesen Fragen werden sodann 14 ausgewählte Kinderbibeln untersucht. Wenn *Menke* dabei formuliert, dass ein Kinderbibelkanon, der dem „christlich-jüdischen Dialog gerecht wird" ein Kanon sein muss, in dem „sich auch der jüdische Gesprächspartner mit seinem Selbstverständnis" (173) wiederfinden kann, dann zeigt diese Formulierung allerdings eine bedenkliche Grenzüberschreitung. In einer christlichen Kinderbibel kann sich kein Jude so einfach wiederfinden, eben weil er Jude und kein Christ ist. Er wird zu einer christlichen Kinderbibel greifen, nicht um sich selbst, sondern um seinen Dialogpartner dort wiederzufinden.

Der von *Menke* dann konkret angegebene Katalog an Texten, „die Aufnahme in den alttestamentlichen Kanon einer Kinderbibel finden müssten" (173), ist gegenüber diesem Anspruch schon wieder zurückhaltender. Konkret benennt *Menke* hier folgende Texte: Gen 1,1–2,4a; 12,1–9; 17, Ex 12,1–42; 19,1–20; 24,1–11; Lev 19,18; Dtn 6,4 und die Verkündigung der Propheten mit den beiden Polen Gerechtigkeit und Verheißung. Interessanterweise sind hier plötzlich auch alle Davidüberlieferungen ausgefallen, die sog. vorderen Propheten fehlen ganz. Im Durchgang durch die Kinderbibeln wird dann allerdings auch noch Gen 22 breit thematisiert (185–191), gefolgt von einem „Plädoyer für die Aufnahme der Bindung Isaaks (1 Mose 22,1–19) in einen Kinderbibel-Kanon." Bei diesem Plädoyer zeigt sich allerdings wiederum die leider nur begrenzte Aufarbeitung der Forschungsgeschichte. *Menke* setzt sich in seinem Plädoyer nur mit der Position von *Maike Lauter-Pohl* auseinander[2], andere wichtige Positionen werden dagegen nicht berücksichtigt.[3] Die Bedeutung für das jüdische Selbstverständnis kann die gewichtigen christlichen (religions-)pädagogischen Bedenken nicht aufwiegen. Auch der Vergleich mit der Passionserzählung ist schief angesetzt, da der zentrale Kritikpunkt bezüglich einer Aufnahme von Gen 22 darin liegt, dass hier ein Kind sich automatisch mit dem Kind der Erzählung identifizieren und damit nicht nur das Gottes-, sondern auch das Abrahambild beschädigt wird (vom eigenen Vaterbild ganz zu schweigen). Wenn *Menke* schreibt, dass gerade über das Kind Isaak „Identifikationsmöglichkeiten" über „die Lebenswelt von Kindern herzustellen" seien (192), ist man doch erstaunt: Natürlich lassen sich kindliche Erfahrungen denken, die mit den Erfahrungen des Isaak in Gen 22 korrelieren, aber das sind dann Erfahrungen, auf die nicht primär gesetzt werden sollte.

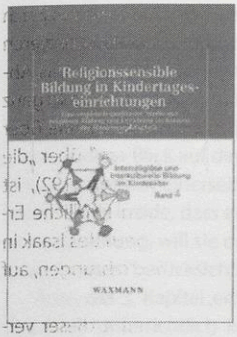
Der Wert dieser Arbeit liegt ungeachtet dieser verschiedenen Kritikpunkte im engagierten kritischen Durchgang durch 14 Kinderbibeln, eine Arbeit, die immer noch zu wenig getan wird und die auf Defizite und Chancen kinderbiblischer Arbeit an konkreten Textbeispielen hinweisen kann. Die Notwendigkeit einer „unverzerrten, unpolemischen, positiven und wertschätzenden Darstellung von Juden und Judentum" (397) hat *Menke* mit dieser Studie erneut ausführlich nachgewiesen.

Thomas Nauerth

---

2 *Lauter-Pohl, Maike*: Die empfehlenswerte Kinderbibel – wie sieht sie aus? Kriterien für eine Qualitätsprüfung. In: *Klöpper/Schiffner/Taschner* 2003 [Anm. 1], 10–25.

3 Vgl. nur *Lachmann, Rainer*: „Und Gott versuchte Abraham" – Gen 22, eine Geschichte für Grundschulkinder? In: *Körtner, Ulrich H.J./Schelander, Robert* (Hg.): Gottesvorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen (FS Gottfried Adam), Wien 1999, 249–264; *Dohmen, Christoph*: Der Gott der Bibel. Ein Gott der Kinder? In: *Wirtz, Hans-Gerd* (Hg.): Der Glaube der Kinder und das Gottesbild in Kinderbibeln, Weimar 1997, 37–56.



Weber, Judith: Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik (Interreligiöse und interkulturelle Bildung im Kindesalter Bd. 4), Münster (Waxmann) 2014 [356 S., ISBN 978-3-8309-3150-8]

Kindergarten und Kindertagesstätten verstehen sich schon seit längerer Zeit als elementare Bildungseinrichtungen. In den letzten zehn Jahren ist dieses Konzept auch von den Bildungsplänen der Bundesländer übernommen und kodifiziert worden. Als Teil des Forschungsprojektes „Religiöser und interreligiöser Kompetenzerwerb in der frühen Bildung" untersucht *Weber* die Möglichkeiten religiöser Bildung in Kindertagesstätten und Kindergärten, die Bedeutung dieser religiösen Bildung in frühpädagogischen Konzepten sowie ihre Rolle in der Praxis.

In der Elementarpädagogik sind mit der Entwicklung zur Bildungseinrichtung verschiedene Konzepte entstanden, die diesem Anspruch einer frühkindlichen Bildung gerecht werden wollen. Die Verfasserin referiert die Konzepte „offener Kindergarten", „Early Excellence" und „infans". Das Modell „offener Kindergarten" hat sich aus der Selbstreflexion der Mitarbeiter/-innen von Kindergärten entwickelt und ist durch eine inhaltliche Offenheit und das Vertrauen auf die Fähigkeiten der Erzieher/-innen gekennzeichnet. Das Konzept „Early Excellence" stammt aus Großbritannien und legt vor allem Wert auf die Vernetzung von Kindergarten und Elternhaus. Das Modell „infans" schließlich versucht, die konstruktivistische Pädagogik für die Kindergärten nutzbar zu machen. Alle drei Konzepte betrachten das Kind als ein Wesen mit eigenen Stärken, es soll nicht belehrt bzw. instruiert werden, sondern soll Partner sein im eigenen Lern- und Bildungsprozess.

Weber fragt nach dem Stellenwert des Themas Religion in diesen Konzepten, theoretisch und empirisch. Dabei geht es ihr um „religionssensible" Bildung: Darunter versteht sie eine Bildung, die die religiösen Voraussetzungen der Kinder mit beachtet. „Religionssensible Bildung" ist für *Weber* das Schlüsselkonzept zwischen pädagogischem Handeln und religionspädagogischem Handeln in Kindertageseinrichtungen. Es ist nicht ein eigener Lernbereich wie interreligiöses Lernen, es ist aber auch mehr als eine konfessionelle oder religiöse Signatur der Kindertageseinrichtung. „Religionssensible Bildung" ist vielmehr überall möglich, wo die religiöse Dimension des Lebens der Kinder erkennbar wird, wo Unterschiede in Denken und Handeln religiös motiviert sind bzw. wo Religion Teil der Lebenswelt der Kinder ist.

Das Konzept der religionssensiblen Bildung stammt aus der Jugendhilfe. *Weber* übernimmt von diesem Konzept fünf Handlungsgrundsätze, die sich dort bewährt haben:

- Die Lebensgeschichte der Kinder soll wertschätzend in den Blick genommen werden;
- die pädagogische Arbeit mit den Kindern sowie der Lernraum sollen in ihren religiösen Dimensionen begriffen werden;
- Feste und besondere Anlässe können als Potential religiöser Bildung angesehen werden;
- die Einrichtung soll mit religiösen und kulturellen Institutionen vernetzt werden
- und schließlich wird Religionssensibilität als Dimension sozialberuflicher Konsequenz angesehen.

Die Autorin setzt sich umfangreich mit den Konzeptionen der frühkindlichen Bildung auseinander und scheut dabei auch nicht vor Wiederholungen zurück; dadurch ist die Gliederung des Buches klar, aber gelegentlich auch ermüdend. Die Handlungsgrundsätze finden in den Konzeptionen der frühkindlichen Bildung ihr Pendant, auch wenn diese das Thema Religion nicht explizit behandeln.

Nach dem theoretischen Teil wird empirisch untersucht, wie Erzieher/-innen in Kindertagesstätten tatsächlich das Thema Religion behandeln und inwieweit man dies als eine religionssensible Bildung bezeichnen kann. Vor der empirischen Untersuchung werden aus der theoretischen Analyse Kategorien entwickelt zu den Bereichen Elementarpädagogik (zwei Kategorien), religiöse Bildung und Erziehung (sechs Kategorien) sowie zum Bereich „Berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen" (acht Kategorien). In der Analyse der Interviews kommen noch drei weitere Kategorien hinzu.

Die empirische Untersuchung beruht auf elf Interviews mit Erzieher/-innen aus Kindertagesstätten, die die drei Konzeptionen der frühkindlichen Bildung verfolgen, sowie auf vier teilnehmenden Beobachtungen in den Einrichtungen. Die Teilnehmer/-innen an der Untersuchung haben alle einen persönlichen Bezug zum Glauben, zwei arbeiten in kommunalen Einrichtungen, vier in evangelischen und sechs in katholischen Einrichtungen. Bei der teilnehmenden Beobachtung sind zwei Einrichtungen besucht worden, die nach dem Konzept des ‚offenen Kindergartens' arbeiten, zwei arbeiten mit dem Konzept infans; es fehlt eine teilnehmende Beobachtung in einer Einrichtung mit Early Excellence-Konzept.

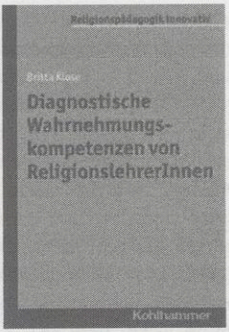
Zur Analyse werden die theoretischen Kategorien mithilfe der Interviews vertieft und ausgeführt. Leider fehlt eine genauere Unterscheidung der Analyse nach

den drei beschriebenen Konzeptionen, sodass die Eigenarten dieser Konzepte in der empirischen Untersuchung nicht deutlich werden. Es bleibt die grundlegende Erkenntnis, dass die Elementarpädagogik vom Kind aus – die in den aktuellen Konzeptionen die Regel ist – eine Reihe von Möglichkeiten bietet, religionssensibel zu handeln: So werden *Feste* zu einer Gelegenheit, Religionen kennenzulernen; und es zeigt sich mehrfach, wie *biblische Geschichten* für Kinder lebendig werden. Auffällig ist dabei, dass religionslose Kinder von den Erzieher/-innen nicht als Adressaten der religionssensiblen Bildung angesehen werden. Dies kann man darauf zurückführen, dass diese Kinder zum Beispiel keine Feste haben, die man gemeinsam feiern könnte – im Unterschied zu muslimischen Kindern, deren religiöse Feste auch in konfessionellen Einrichtungen Beachtung finden können.

Religionspädagogisches Handeln soll nach *Weber* mit dem pädagogischen Handeln der Erzieher/-innen verbunden sein, das ist die Voraussetzung religionssensibler Bildung. Diese religionssensible Bildung soll dazu führen, dass Kinder aller Religionen und Weltanschauungen miteinander und voneinander lernen. Ihre Ergebnisse kann man so verstehen, dass religionssensible Bildung in jedem Konzept der Kindertagesstätte möglich ist, unter der Voraussetzung einer offenen, dem Kind und seiner religiösen Welt gegenüber zugewandten Grundhaltung. Diese Grundhaltung zeigt sich in der Jahresplanung der Kindergärten ebenso wie in der Gestaltung der Räume oder im täglichen Umgang mit dem Kind.

Für den Umfang der Studie sind diese Ergebnisse recht basal und gerade die empirische Untersuchung muss angefragt werden. Deren Ergebnisse bleiben hinter der Ausführlichkeit der theoretischen Referate zurück. Zwar zeigt sich, dass die frühkindliche Bildung in allen Konzeptionen gute Möglichkeiten dafür bietet, auch die religiöse Dimension der Wirklichkeit mit und für die Kinder zu gestalten, doch fehlt hier eine klare Darstellung des Status dieser empirischen Studie. Im Ergebnis findet sich eine gewisse Werbung für religionssensible Bildung, indem *Weber* aufzeigt, welche Anknüpfungspunkte in den einzelnen Konzeptionen dafür bestehen. Eine kritische Auseinandersetzung, z. B. zum Verhältnis von Religion und Religionslosigkeit, wird nur gelegentlich angedeutet, beispielsweise wenn Eltern nicht religiös sind und Kinder eine Spannung erleben zwischen der Haltung der Eltern und der Haltung der Erzieher/-innen. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der theoretischen Darstellung von frühkindlicher Bildung und deren religionspädagogischer Dimension.

Boris Kalbheim



Klose, Britta: Diagnostische Wahrnehmungskompetenz von ReligionslehrerInnen (Religionspädagogik innovativ, Bd. 6), Stuttgart (Kohlhammer) 2014 [233 S., ISBN 978-3-17-022950-1]

Die von *Britta Klose* vorgelegte Studie zur diagnostischen Wahrnehmungskompetenz ist die Buchfassung ihrer Wiener Dissertation. Sie nimmt sich eines wichtigen Feldes der Unterrichtsbeobachtung und -vorbereitung mit den Mitteln quantitativer empirischer Forschung an und beleuchtet die von Lehrenden schon immer verlangte und geübte Fähigkeit, die soziokulturellen und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen zu erheben. *Klose* stellt eine belastbare und erziehungswissenschaftlich ausgewiesene Grundlage zur Verfügung, die für die Professionals des Religionsunterrichts von großer Bedeutung ist.

Ein wichtiges Ergebnis des Buches kann daher schon vorweggenommen werden: Die schul- und religionspädagogische Debatte um Kompetenzen führte teilweise zu „sehr ausgeprägter Unsicherheit und Skepsis der LehrerInnen gegenüber den eigenen diagnostischen Fähigkeiten im Sinn der zugrundeliegenden Kompetenzdefinition. Die vorliegende Studie weist an dieser Stelle einen Zugewinn dahingehend auf, dass die Möglichkeiten und Grenzen des vorgegebenen Diagnosewegs aufgezeigt und somit ein Orientierungsrahmen für die Einschätzung der Kompetenzausprägung gewonnen werden kann." (188) Wenn man hierbei auch nicht so weit wie die Verfasserin gehen und eine „Abkehr von Religion und Kirche" als „extreme Folge mangelnder diagnostischer Kompetenz und hierauf aufbauender fehlgeleiteter Kommunikation im Klassenzimmer" (22) annehmen mag – zumal die Entwicklung von Kirchenbindung nicht die zentrale Aufgabe eines Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule darstellt.

Davon einmal abgesehen gelingt ihr eine Studie, die die Religionspädagogik interdisziplinär verortet und in den Diskurs mit der Pädagogischen Psychologie und der Sozialpsychologie bringt. Dabei geht *Klose* nach dem bewährten Muster empirischer Studien in den Erziehungswissenschaften vor.

Im Einzelnen verortet Kapitel 1 die diagnostische Wahrnehmungskompetenz knapp im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsforschung und in Bezug auf

die Vorgaben des Kompetenzmodells für Religionslehrkräfte der EKD (vgl. „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung", EKD-Texte 96/209). Dieser – unweigerlich auch mit normativen Implikationen – verbundene Blick auf die in der Studie vorgenommene Untersuchung ist einerseits notwendig und verdeutlicht andererseits luzide, dass auch empirische Schul- und Bildungsforschung, will sie denn praxisrelevant sein, dieses Bezugssystem berücksichtigen muss.

Auch das 3. Kapitel ‚erdet' die empirische Studie mittels eines unterrichtlich konkreten Gegenstandsbezugs und macht sie damit nicht nur für den akademischen Bereich, sondern auch für die Praxis der Professionals des Religionsunterrichts relevant: Es geht um die Werthaltung Jugendlicher im Gefüge von Schöpfungsverantwortung angesichts von Naturwissenschaft und Theologie. Im ausführlichen 2. Kapitel gelingt der Verfasserin in lesbarer Form die Einordnung ihres Untersuchungsvorhabens in den aktuellen interdisziplinären Diskurs von Religionsdidaktik und schulbezogener pädagogischer Psychologie. Kapitel 4 und 5 erläutern sehr lesenswert die methodischen Grundlagen und Entscheidungen für die vorgestellte quantitative Untersuchung und beurteilen kritisch deren Reliabilität und Validität. Gleiches gilt für Kapitel 6, das die Ergebnisse präsentiert und die diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern aus sieben Perspektiven heraus differenziert betrachtet.

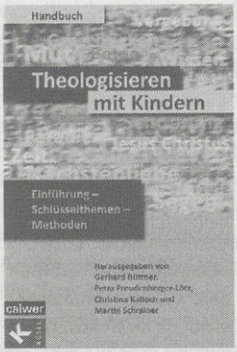
Kapitel 7 diskutiert die Ergebnisse der Studie und zeigt u. a. auch die Schwierigkeiten des hier präsentierten interdisziplinären Ansatzes auf, weist damit aber auf grundsätzliche Lösungsstrategien bei transdisziplinär begründeten Missverständnissen hin. Dies beginnt bereits auf der Ebene der Begriffe der einen Disziplin, die „nicht einfach auf die andere übertragen werden. Hierbei zeigte sich, dass der Diagnosebegriff der Pädagogischen Psychologie eine enge Fokussierung mit sich brachte, die in Kombination mit dem Wahrnehmungsbegriff der symbol-didaktischen und phänomenologischen Unterrichtskonzeption produktive Spannungen erkennen ließ." (189) Dieses Ergebnis ist auch für die Lehrer/-innenbildung an den Hochschulen von Bedeutung, um nicht den Studierenden die Last aufzubürden, auf sich allein gestellt zwischen den Begriffsverwendungen in Religionspädagogik und Pädagogischer Psychologie selbst ‚übersetzen' zu müssen.

Britta Klose leistet daher einen wichtigen Beitrag für die Intensivierung des mitunter schwierigen und von Missverständnissen belasteten Diskurses von Religionspädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft. Gilt es doch mit Blick auf die Berufsprofessionalität angehender Religionslehrer/-innen, „über den Ist-Zustand hinaus, die Ideen und Lernprozesse in den Zusammenhang mit biblischen Hintergründen zu bringen, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, die Wirklichkeit neu zu deuten und erweiterte Perspektiven zu entwickeln. […] Deshalb wurde in der vorliegenden Studie der Begriff der diagnostischen Wahrnehmungskompetenz gebildet, um den Brückenschlag zwischen Pädagogischer Psychologie und Religionspädagogik zu verdeutlichen." (190f.)

Die ausführliche Diskussion der Ergebnisse der Studie konkretisiert Kapitel 8 für den Bereich der Lehrer/-innenbildung und -fortbildung und entwickelt daraus Perspektiven für deren Weiterentwicklung. Zunächst wird hier festgehalten, dass die diagnostische Wahrnehmungskompetenz nicht etwa eine einzige umfassende Zentralkompetenz darstelle, sondern sich aus unterschiedlichen Einzelkompetenzen zusammensetze, die u. a. Bezug zu den Einstellungen und Werthalten der Lernenden ebenso besäßen wie zum Unterrichtsthema. Darüber hinaus gelte es zu beachten, dass die diagnostische Wahrnehmungskompetenz „von Einflussfaktoren auf der Seite der diagnostizierenden ReligionslehrerInnen einerseits und auf der Seite der SchülerInnen andererseits" (213) abhänge. Eine „ausgeprägte Beziehungsorientierung" seitens der Lehrenden berge „dabei auch die Gefahr eines zu positiven Schülerbildes und einer hiermit verbundenen Überschätzung der Schülereinstellung." (ebd.) Weiterhin konnte die Studie aufzeigen, dass die gewonnene Unterrichtserfahrung durchaus „ein wichtiger Prädikator für die Ausprägung einer zutreffenden diagnostischen Wahrnehmungskompetenz" (214) ist, dass dabei jedoch auch mit einer gewissen Vorsicht vorzugehen ist, denn: „erfahrener sein ist nicht immer gleichzusetzen mit älter sein. […] Demzufolge sind für die Schulung von diagnostischen Wahrnehmungskompetenzen altersheterogene Arbeitsgruppen zu empfehlen […]." (214) Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass die Lernenden durchaus ein entwickeltes Gespür für die diagnostischen Fähigkeiten der Unterrichtenden haben und deren Vorhandensein nachweislich honorieren. Es sei daher von großer Bedeutung, dass die Lehrer/-innen Diagnoseinstrumente entwickeln, die sie auch tatsächlich als die ‚Ihren' erfassen und aus diesem Grund auch anwenden. Schließlich gelte es – mit *Klose* – bei der Schulung diagnostischer Wahrnehmungskompetenz auf die vorhandenen „Konzepte der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung zurückzugreifen und diese entsprechend den spezifischen Bedürfnissen des Faches Religion weiter[zu]entwickeln." (215) Hier beginnen dann auch die Forschungsdesiderate, die einige wenige knappe Überlegungen in Kapitel 9 andeuten.

Die vorliegende Studie kann daher als ein wichtiger Beitrag für eine Religionsdidaktik, die ihre pädagogischen Handlungsimplikationen und -folgen auf der Grundlage erziehungswissenschaftlich-empirisch erhobener Ergebnisse reflektiert, angesehen werden.

Harald Schwillus



Büttner, Gerhard / Freudenberger-Lötz, Petra / Kalloch, Christina u. a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden, Stuttgart – München 2014 [544 S., ISBN 978-3-7668-4313-5 (Calwer), ISBN 978-3-466-37121-1 (Kösel)]

Die Herausgeber beschreiben einleitend Kindertheologie als erfolgreiches religionsdidaktisches Konzept, da es mittlerweile in vielen Curricula auftauche und zahlreiches methodisch-didaktisches Material vorliege, das rege genutzt würde. Sie nennen dann drei zentrale Punkte des Theologisierens mit Kindern: theologische Kenntnisse, methodische Anregungen und eine angemessene Haltung. Vieles davon gelänge, allerdings zeigten die Ergebnisse der Kasseler Forschungswerkstatt zur Kindertheologie, dass auch theologische Unsicherheiten der Lehrerenden zu beobachten seien und diese mitunter zu ungeschickten Reaktionen im Gespräch mit den Kindern führten. Die Lücken materialer Kenntnisse bei Lehrenden haben die Autoren veranlasst, ein Handbuch mit theologisch lexikalischem Anspruch herauszugeben. Aber nicht nur der kompetente Umgang mit den Themen der Lehrpläne soll durch die einzelnen Artikel unterstützt werden, sondern auch die Kenntnis davon, was von den Schülerinnen und Schülern zum jeweiligen Thema zu erwarten ist. Der Blick in dieses Handbuch soll zu einer Selbstverständlichkeit der Studierenden und Lehrenden werden, wird selbstbewusst hinzugefügt.

Das Werk ist in drei Teile gegliedert: Grundlagen, Methoden und Themen der Kindertheologie. Die Grundlagen zeigen eingangs, dass das Profil der Kindertheologie in Anlehnung an die Kinderphilosophie gesucht wird und in der Unterscheidung beider willig der Aussage des Philosophen *Ekkehard Martens* gefolgt wird. Es zeigt sich, dass sowohl der Umgang mit religiösen Wahrheitsansprüchen als auch die zunehmenden Situationen der Erstbegegnung mit Glaubensinhalten im Religionsunterricht von der Kindertheologie neue Gestaltungsformen fordern, so *Christina Kalloch*. Sie verweist auf die Überlegungen zu einer Vorschaltung einer Kinderreligionsphilosophie. Dann werden in diesem Grundlagenteil von weiteren Autoren die Bereiche liturgische Elemente, nichtchristliche Religionen und heterogene Lerngruppen thematisiert.

Wenn Theologisieren eine Methode und eine Haltung darstellt, folgt daraus für *Friedhelm Kraft* im Grundlagenteil, dass es um eine didaktische Neubestimmung des Unterrichtsgesprächs gehen muss. Hierfür stützt er sich ganz auf die kompetenzorientierte Didaktik von *Kerstin Tschekan*. Zuvor visiert bereits *Gerhard Büttner* unter der Überschrift ‚Theologisieren mit Kindern – zwischen Empathie und Strukturierung' die Methodik der Gesprächsführung an und erarbeitet anfangshaft die Kunst der Gesprächsführung mit methodischen und strukturalen Hinweisen. Dieses Kapitel stellt zusammen mit den Ausführungen von *Petra Freudenberger-Lötz* ‚Theologische Gespräche führen' (im Methodenteil) eine willkommene, wenn auch ausbaufähige Vertiefung des Theologisierens mit Kindern als Methode dar. Bei *Freudenberger-Lötz* werden die Ziele von Gesprächen mit Kindern umsichtig geschildert und die Aufgaben von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrenden im einzelnen aufgeführt.

Nach dem Methodenteil, der einige religionspädagogisch bekannte Methoden mit dem Theologisieren mit Kindern in Verbindung bringt, folgen 85 theologische Themen, erarbeitet von zahlreichen Autoren. Die Themen reichen, um nur einige zu nennen, von Abendmahl / Eucharistie über Bund, Feste, Gnade, Leid, Paradies, Sinn, Sünde bis zu Zeit. Alle Artikel haben die gleiche Struktur: 1. Aus der Praxis, 2. Theologische Aspekte, 3. Für die Praxis, 4. Literaturangaben. Beim ersten Punkt ‚Aus der Praxis' wird meistens ein Beispiel einer Kinderäußerung (die oft beeindruckend ist) beschrieben und kurz kommentiert. Dem eingangs genannten Anspruch, darauf hinzuweisen, was von den Schülerinnen und Schülern zum jeweiligen Thema zu erwarten ist, wird dieses selektive Vorgehen allerdings nicht ganz gerecht. Es wird auch nicht in jedem Text angegeben, aus welcher Quelle oder Unterrichts- bzw. Forschungssituation die Kinderäußerungen stammen – bedauerlich für jene Leser/-innen, die die gesamte Gesprächssituation nachlesen möchten. Der zweite Teil mit theologischen Aspekten ist in den Artikeln sehr unterschiedlich verfasst und wird dem Anspruch eines Lexikonartikels besonders dann gerecht, wenn ein kleiner theologiegeschichtlicher oder systematischer Abriss enthalten ist, u. a. ist dies erkennbar bei den Themen Jesus (Christus) (Anita Müller-Friese), Kirche (Norbert Brieden), Hölle (Elisabeth E. Schwarz), Segen (Johannes Heger). Fast jeder Artikel des Thementeils enthält ferner ein Schaubild, das die theologische Aussage veranschaulichen soll und das in vielen Fällen sehr gelungen ist. Die Praxisanregungen der Autoren im dritten Teil der Themenartikel sind auch sehr unterschiedlich gestaltet, sie bestehen aus kurzen didaktischen Überlegungen, längeren methodischen Ideensammlungen oder – eher selten – didaktischen Weiterführungen von ‚1. Aus der Praxis'. Die Literaturangaben beziehen sich auf die theologische bzw. didaktische Darstellung oder auf kindertheologische Publika-

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 *Küngs* 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-erkenntnistheoretischen 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 präsentiertem 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 Fremdreligionen 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 Doppelexistenz mit idealen Gesprächspartnern" in interreligiöser Begegnung 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-

keit" beleuchtet theologische Begriffe wie Glaube(n), Mystagogie, Katechese, Kerygma(tik), Evangelisierung, Diakonie, Konfession(alität) und Ökumene. Mit dem Fokus „Aspekte des Religiösen" werden dimensionierende Termini wie Religion, Tradition, Symbol, Ästhetik, Performanz und Ethik entfaltet. Den Abschluss bilden unter dem Fokus „Lernermöglichung" die didaktischen Strukturbegriffe Lernen, Didaktik, Kompetenz, Curriculum, Elementarisierung sowie Religionskunde.

Leider wird in der lediglich drei Seiten umfassenden Einführung weder der Terminus Strukturbegriff eingehend entfaltet noch die offenbar äußerst bewusste, aber eventuell auch kontroverse und gerade dadurch aufschlussreiche Entscheidung für die Auswahl der Strukturbegriffe offengelegt. So hinterlässt es zumindest Fragen, warum der Begriff Religionsunterricht als zu gegenstandsnah ausgeschlossen wurde (vgl. 8), während Religionskunde (Beitrag von *Hans-Georg Ziebertz*) einbezogen wurde.

Auch die Gliederung nach den oben vorgestellten Dimensionen wird in der Einleitung lediglich kurz vorgestellt, aber nicht näher erläutert. Ebenso bleibt beispielsweise unklar, aus welchen Gründen der Bildungsbegriff dem Fokus „Begegnung" und nicht „Subjekt" zugeordnet wurde.

Der Zuschnitt des Bandes besticht ungeachtet dessen durch die klar begrenzte Darstellung der ausgewählten Strukturbegriffe sowie durch den vorgegebenen Aufbau der jeweiligen Beiträge. Die dadurch erreichte Konzentration auf die Begriffsklärung, Entwicklungsgeschichte und Verwendung der Begriffe wie auch der kurze Ausblick auf deren Potenzial eröffnet den Leserinnen und Lesern einen kompakten und informativen Einblick in religionspädagogisch relevante Begriffe. Hilfreich für die Arbeit mit dem vorliegenden Buch sind auch das Personenregister und insbesondere das Sachregister, da sich hiermit auf einen Blick Relationen und Kausalitäten der Begriffe erkennen lassen.

Als äußerst gewinnbringend an der Konzeption des vorliegenden Bandes stellt sich die Fokussierung auf die Rezeption der jeweiligen Strukturbegriffe dar. Besonders gelungen ist dies etwa in *Bernd Schröders* Beitrag zu Religion, in dem er sehr anschaulich die Wendungen im Gebrauch dieses Begriffs im 20. Jahrhundert gerade auch in Bezug auf den Religionsunterricht und dessen diverse Konzeptionen nachzeichnet. Hierbei wird für die Leser/-innen ausgesprochen deutlich, wie sehr Begriffsdefinitionen wie auch ihre Verwendungsweisen vom historischen Kontext und den gerade tonangebenden Leitgedanken abhängen.

Die klare Umfangbegrenzung der einzelnen Beiträge führt zu einer Konzentration auf wesentliche sowie bewusst ausgewählte Aspekte, was dem Informationsgehalt jedoch keinen Abbruch tut. Im Gegenteil – die kompakte Darstellung der 42 Strukturbegriffe nach einem einheitlichen Schema überzeugt in der Ausführung durch ihre Komprimiertheit und die damit einhergehende Prägnanz, wofür den Herausgebern ausdrücklich zu danken ist.

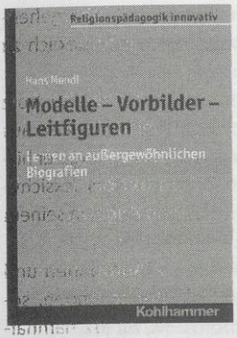
Erfreulich ist außerdem, dass einige Beiträge trotz der Kürze auch Begriffsdiskussionen beispielsweise aus dem angelsächsischen Raum bei der Darstellung der historischen Entwicklung und Rezeption mit berücksichtigen, so wie dies z. B. bei *Hans-Ferdinand Angel* in seinem Beitrag zu Religiosität der Fall ist.

Schade ist, dass sich unter den 42 Autorinnen und Autoren gerade einmal fünf evangelische finden, sodass der Klappentext des Verlags, wonach „42 namhafte Autorinnen und Autoren aus der deutschsprachigen Religionspädagogik" eigentlich um ein „überwiegend katholischen Religionspädagogik" ergänzt werden müsste. Ob dies bewusst oder unbewusst erfolgt ist, sei dahingestellt. Es lässt sich allerdings mit *Rudolf Englert* konstatieren, dass unsere Rezeptionskanäle immer noch deutlich konfessionsspezifisch verlaufen und „dass die Intensität konfessionsübergreifenden Interesses in der Religionspädagogik noch erheblich steigerungsfähig ist"[1]. In der Tat stellt beispielsweise *Robert Schelander* in seinem Beitrag zu Bildung fest: „Meine Ausführungen haben eine deutliche konfessionelle Prägung"(62). Gleichzeitig begründet er dies in seinem speziellen Fall mit den inhärenten „unterschiedlichen Bezugnahme[n] auf Bildung in den Konfessionen" (62). So wäre auch bei manch anderen Strukturbegriffen wie etwa bei Katechese eine bewusste Gegenüberstellung einer evangelischen und katholischen Perspektive spannend und ertragreich gewesen, wobei dieser Wunsch zugegebenermaßen wohl einem ganz anderen Aufriss des Bandes gleichkommt.

Insgesamt betrachtet liegt mit dem anzuzeigenden Band eine profunde und kompakte Abhandlung von 42 aktuellen Strukturbegriffen der Religionspädagogik vor. Der Band legt damit wichtige Impulse zur Begriffsschärfung vor und regt bei der Lektüre immer wieder zu Reflexionen des täglichen Gebrauchs unserer Fachtermini an und sei deshalb Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Studierenden gleichermaßen anempfohlen.

Kathrin S. Kürzinger

1 *Englert, Rudolf*: Gibt es eine spezifisch katholische bzw. evangelische Religionspädagogik? Die Rolle konfessioneller Differenzen in religionspädagogischer Theorie und Praxis. In: RpB 72/2015, 31–42, 38.



Mendl, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ, Bd. 8), Stuttgart (Kohlhammer) 2015 [318 S., ISBN 978-3-17-026348-2]

Es darf mit Recht gefragt werden, ob angesichts der gesellschaftlichen Signatur der Individualisierung in einer Multioptionsgesellschaft die Rede von Vorbildern und deren didaktische Inszenierung überhaupt pädagogisch legitim ist. Sind die Idole nicht demontiert? Will nicht jeder sein eigener Held, will nicht jede ihre eigene Hauptdarstellerin sein? Der Passauer Religionspädagoge *Hans Mendl* legt eine überarbeitete und neukonzipierte Fassung seines vor zehn Jahren erschienenen und vergriffenen Buches „Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien" vor, in dem er diesen Fragen gründlich nachgeht.

Es wird eröffnet mit einer historisch-sozialwissenschaftlichen Vergewisserung. Hier bildet die intellektuelle Kritik an „moralischen Überfiguren" im Nachgang zum Nationalsozialismus und ihr Niederschlag in Bildung und Populärkultur den Ausgangspunkt. *Mendl* beurteilt kritisch das gängige Verständnis von Vorbildern, die im Falle der fernen Vorbilder zwar einen hohen Wiedererkennungseffekt haben, jedoch unerreichbar sind, im Falle der nahen Vorbilder zwar eine große lebensgeschichtliche Nähe aufweisen, jedoch vor allem Beziehungserfahrungen widerspiegeln. Er identifiziert überdies eine Inflation von Angeboten und geschlechtsstereotype Vorbildpräferenzen. Angesichts dieser Problematiken bricht *Mendl* eine Lanze für die „mittlere Ebene" von exemplarischen Alltagspersonen, die situativ couragiert gehandelt haben. Gerade in einem Zeitalter, das vom Rückzug ins Private gekennzeichnet sei, brauche es „Leuchttürme" des gesellschaftlichen Engagements (33).

Das zweite Kapitel bietet eine fundierte theologische, lernpsychologische und religionspädagogische Kontextualisierung der Vorbildthematik, die mit zahlreichen Beispielen aus dem Erfahrungsschatz des Autors illustriert sind. Er achtet sorgfältig darauf, weder die unterschiedlichen Ansätze des Wertelernens noch die lernpsychologischen Modelle gegeneinander auszuspielen, wo doch vergleichende empirische Grundlagen fehlen. Die anschließende Integration wirkt daher zu harmonisch und der Ansatz verliert dadurch an Prägnanz. Konsequent ist hingegen, dass der Anspruch, man wüsste, was gutes Handeln sei, wohltuend relativiert wird. Die differenzierte Herangehensweise ist deshalb nötig, weil das Alltagsverständnis von Vorbild noch immer von „Bewundern und Nachahmen" ausgeht. Lesenswert daher auch der Exkurs in die Neurobiologie, der zeigt, dass die Beschäftigung mit moralischen Übermenschen wohl kaum den erwünschten Effekt erbringt. Dieser Linie folgend werden Kriterien für die Auswahl von Biografien formuliert, die im Unterschied zu den gängigen Idealtypen Alltagsnähe und Ambivalenz hervorheben.

Das dritte Kapitel beschreibt Kategorien möglicher Vorbilder, die jenen aus der Ausgabe von 2005 folgen und breiter angelegt sind, als die Kriterien des vorhergehenden Kapitels vermuten ließen: Angeführt werden sie von den vom Autor favorisierten Local Heroes, es folgen Heilige, biblische Personen, Jesus Christus, populäre Helden, Lehrpersonen und Eltern. Ergänzt wird diese Reihe durch „gebrochene Biografien", die den Ansatz noch unterstreichen. Der Widersprüchlichkeit von Biografien folgend, wagt *Mendl* eine ideologiekritische Einordnung zahlreicher biblischer Figuren. Zu würdigen ist überdies, dass eine Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrperson als Vorbild angeregt wird. Und wiederum präsentiert *Mendl* eine beeindruckende Fülle an Beispielen, die seiner didaktischen Linie eine *große Praxisnähe* verleihen. Das vorgestellte Personal, dessen Bekanntheitsgrad in einer schnelllebigen Hypewelt eine kurze Halbwertszeit hat, wurde für die Neuausgabe aktualisiert.

Schließlich werden im vierten Kapitel praxisorientierte Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung geboten. Die Methodensammlung wurde ergänzt (Wörterwolken, Facebook-Profil) und verständlich in den Kontext des Vorbildlernens übersetzt. Auch gibt das Kapitel einen anregenden Einblick in zwei Projekte des Lehrstuhls: der umfangreichen Datenbank der „local heroes" und der Ausstellung „Helden auf Augenhöhe".

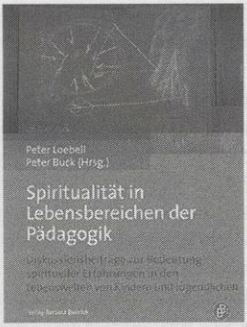
Die knappen Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels stellen wichtige Punkte heraus und sind auch ohne dessen vorherige Lektüre verständlich. Sie erleichtern jedenfalls den Wiedereinstieg. Die Lernaufgaben lassen eine kreative und für das Lernen sinnvolle Verarbeitung der Lektüre zu, wobei dahingestellt sei, ob sie kompetenzorientiert sind, wie das Vorwort ankündigt. Die Literaturhinweise laden zum Weiterlesen ein, das hilfreiche Namensregister ermöglicht eine rasche Orientierung in Bezug auf bestimmte Personen. Das Literaturverzeichnis offenbart eine eindrückliche Fülle der verarbeiteten Literatur aus ganz unterschiedlichen Bereichen. Dass es dem Autor angesichts dieser Fülle und der zahlreichen illustrierenden Reminiszenzen und Belege aus Publikumsmedien dennoch gelingt, einen roten Faden zu zwirnen und das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, verdient Anerkennung. Das Buch bildet gewissermaßen ein religionspädagogisches *Kompendium* zur Vorbildthematik, das einem konsequenten Ansatz folgt:

Es versteht Biografien als Lernchancen, in denen sich Wertepräferenzen, moralische Motivation und Handlungskontexte zeigen, und die sich nicht für ein simplifizierendes ‚Geht-hin-und-tuet-desgleichen' eignen.

Mendl folgt zwar in weiten Teilen dem Aufbau der früheren Ausgabe, akzentuiert jedoch im Blick auf die didaktische Fundierung seines Ansatzes. So bietet das Buch eine klarere didaktische Einordnung durch Kapitel 2.3, die man vorher vermisst hat. Auch werden die Lernchancen und Lernfelder in Bezug auf unterschiedliche Personentypen deutlicher als bisher herausgearbeitet und damit das pädagogische Potenzial sichtbar gemacht (ein Anschluss an die Kompetenzorientierung wäre hier allerdings wünschenswert gewesen). Folgerichtig wurde die didaktische Grundstruktur vor die Methoden gelegt. Leider wird jedoch wenig zwischen Didaktik und Methodik unterschieden, sodass Zielbestimmung, Rolle der Lehrperson und Kriterien der Personenauswahl in Kapitel 2.3 sowie die methodische Grundstruktur in 4.1 ob der attraktiven Einzelmethoden etwas in den Hintergrund treten und überlesen zu werden drohen, obwohl gerade diese für einen religionspädagogisch durchdachten Unterricht essenziell wären. Das Buch tritt mit dem Anspruch an, die „semantische Ladung" (45) des Vorbildbegriffs zu modifizieren. Der Widerspruch zwischen dem alltagstheoretischen Vorbildverständnis, das auf Bewunderung und Nachahmung fußt, und dem von *Mendl* präferierten Verständnis der Biografien als Speicher von „authentisch gelebte[m] Welt- und Orientierungswissen" (31) holt einen denn auch immer wieder ein. Im didaktischen Ansatz ist der Autor diesbezüglich zwar konsequent, die Begriffe bleiben hingegen so schillernd, dass zu bezweifeln ist, ob die nach wie vor prominente Verwendung des Vorbildbegriffs im Buch noch gerechtfertigt ist. Aus demselben Grund scheint die Wahl des Titels weniger schlüssig als bei der Vorgängerausgabe.

Das gegenüber dem Vorgängerwerk einheitlichere Schriftbild, die etwas sparsamer eingesetzten Aufzählungen und die in den Text integrierten Verweise und Anregungen machen die Lektüre angenehm. Auch liest sich das Buch flüssig dank des zügigen Schreibstils und der verständlichen Ausdrucksweise, die dennoch differenziert bleibt. Gleichwohl bleiben mehrere Mängel. So wurde die inklusive Sprache nur halbherzig umgesetzt. Darüber hinaus fällt die Koppelung „jüdisch-christlich abendländisch" (31) sowie „jüdisch-christliches Ethos" (84) unangenehm auf, weil weder klar wird, um welche Anzahl von Konstrukten es sich hier handelt, noch was diese genau beinhalten. Lässt sich eine solche Essenzialisierung und Vereinnahmung tatsächlich noch verantwortet anbringen angesichts des postulierten Zieles der Pluralitätsfähigkeit? Diese Anfrage mutet möglicherweise pedantisch an; sie sei hier dennoch erlaubt, weil man diesem Topos häufig begegnet und er im Kontext einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik schwer verständlich ist.

Dominik Helbling



Loebell, Peter/Buck, Peter (Hg.): Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Opladen–Berlin–Toronto (Verlag Barbara Budrich) 2015 [346 S., ISBN 978-3-8474-0634-1]

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf vier Treffen des Erziehungswissenschaftlichen Kolloquiums des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart aus den Jahren 2012 und 2013 zurück. Eine Ausnahme bildet der hier zum zweiten Mal publizierte und bei besagten Treffen diskutierte Aufsatz Fulbert Steffenskys „Spiritualität ist Aufmerksamkeit – Eine Einübung in subversive Wahrnehmung". Trotz der gemeinsamen Wurzel unterscheiden sich die versammelten Texte deutlich hinsichtlich Intention, wissenschaftlichem Anspruch sowie im jeweils vorausgesetzten Spiritualitätsbegriff. Wenn es eine verbindende Idee des Bandes gibt, so ist dies eine skeptische Diagnose der Gegenwart und der Konsens über die richtige Medizin: Die Spätmoderne sei spiritualitätsfeindlich und einer positivistischen und konkurrenzbasierten Weltsicht verfallen, was zu Verflachung des Denkens, Zerstörung der Welt und Entwurzelung der Individuen führe. Pädagogisch schlage sich dies u. a. in Kompetenzorientierung und Evaluationszwang nieder. Nicht zuletzt die Mediatisierung der Lebenswelt sei die „Aggression", der man wehren müsse (so Edwin Hübner, 273). Spiritualität hingegen verspreche Abhilfe, „Tiefgang" (5), Heimat.

Loebell, Rumpf und Buck verwenden im einleitenden Beitrag die Begriffe Spiritualität und spirituelle Erfahrung synonym und charakterisieren diese – ohne den Erfahrungsbegriff zu klären – durch Verbundensein bzw. Einssein, „Intensität sowie das Empfinden einer unbestreitbaren Wirklichkeit und Bedeutsamkeit" (13). Sie unterscheiden (genau wie der hier nicht genannte Bernard McGinn in seinem Standardwerk zur Mystik) zwischen der Vorbereitung auf die Erfahrung, der Erfahrung selbst und der Reaktion auf diese und nennen als spirituelle Erfahrungsräume mathematische Evidenz und bildende Kunst. Nicht bedacht wird, dass es Spiritualität auch um Unterscheidung der Geister, der Spiritualitäten, also um Streit über deren Inhalte gehen müsste – denn unter die genannte formale Charakteristik ließen sich diverse

Erfahrungen subsumieren: von mystischen über erotische bis hin zu macht- und gewaltförmigen.

Ausgehend von einem klar inhaltlich bestimmten – prophetisch zu nennenden – Spiritualitätsbegriff entfaltet Steffensky seine These, christliche Erziehung brauche „Grenzen, Zeiten, Rhythmen" (85), heilige Gesten, Riten und Orte, welche Erinnerungen trügen, denn erst diese könnten Gewissen, Hoffnung und Vertrauen schenken. Zwar sei die von Magie durchwaltete doppelbödige Welt des Katholizismus mit Reformation und Aufklärung unwiederbringlich und zu Recht vergangen, doch könnten heilige Orte als „Mnemotop" (90), als frei ausgesonderte Erinnerungsorte und -zeiten neu entstehen. Und darum gehe es dem Christentum: um Erinnerung, aus der „eine andere Zukunft" entspringe (79). Spiritualität nennt Steffensky dementsprechend eine Weltdeutung aus Erinnerung, „Gewissen haben", was konkret heiße: Aufmerksamkeit auf die Leidenden, in deren Antlitz Christus begegne (79). Drei weitere Texte wählen affirmativ Gedanken Steffenskys zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen: Ingrid Classen-Bauer fordert eine „spirituelle Pädagogik", die aufmerksam ist auf das Leid der Kinder (99), Albert Schmelzer führt die Verknüpfung von Spiritualität und Gewissen zur Gewissensbildung im Geschichtsunterricht durch „Auseinandersetzung mit den zentralen existentiellen Fragen des Menschseins" (136) angeregt durch exemplarische Biographien. Horst Rumpf fordert Spiritualität als Wahrnehmung der Endlichkeit und Verdanktheit der Zeit (141–148; vgl. auch seine von Bergson und Metz inspirierten Analysen der Spiritualität Hölderlins, 47–61).

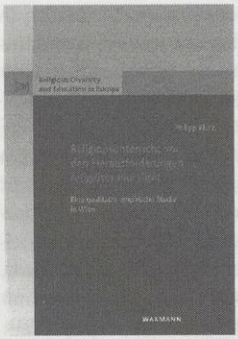
Um Spiritualität der Waldorf-Schulpädagogik bzw. Rudolf Steiners geht es hingegen den Beiträgen von Peter Loebell, Jost Schieren und im weiteren Sinne auch Michael Toepell und Johannes Kiersch. So versteht Loebell unter spirituellem Erleben das „Erlebnis einer sinnstiftenden Verbindung" (28). Dies sei schulisch anzubahnen als Basis der Selbstkompetenz (welche Loebell vor der im staatlichen Schulalltag seines Erachtens dominanten Fachkompetenz stark macht). Unterrichtliche Gegenstände mit einer „spirituellen Dimension", also der Möglichkeit an ihnen „das Getragensein durch eine höhere Ordnung" zu entdecken (28f.), seien insbesondere formale und dadurch universale Themen wie mathematische (bspw. die Fibonacci-Reihe), grammatikalische (bspw. das Passiv) oder chemische (bspw. Kristalle). Mit der Fokussierung universaler und tragender Wahrheiten sei Waldorf-Pädagogik nicht vormodern, sondern eine Antwort auf die Antinomien der Moderne („Individualisierungsantinomie", „Rationalisierungsantinomie", „Pluralisierungsantinomie", „Zivilisationsantinomie", 36). Auch Schieren leitet die These, dass Waldorf-Pädagogik und ihr Spiritualitätsverständnis mehr als modern seien: Rudolf Steiner habe Freiheit und Spiritualität verbunden (wobei hier Freiheit nur als denkendes Einstimmen des Einzelnen in universale Wahrheiten, nicht als Sich-Öffnen oder unbedingte Möglichkeitsbedingung spezifisch menschlicher Vollzüge erscheint) und das Ich in den Mittelpunkt gestellt (wobei Schieren in Unkenntnis eines breiten Stroms vor allem der sprachanalytischen angelsächsischen Philosophie oder der Selbstbewusstseinstheorie Dieter Henrichs behauptet, im „gegenwärtigen akademischen Diskurs" habe „man sich von einem solchen Ich-Begriff verabschiedet", 235). Toepell versteht ebenfalls unter Spiritualität eine universale und rein formale Tiefe des Wirklichen, weshalb er von einer „spirituellen Dimension mathematischer Bildung" sprechen kann, welche er überzeugend darlegt, abschließend aber mit Steiner im Johannes-Prolog wiederfinden will (281–301).

Um Spiritualität der Erwachsenen geht es schließlich Tomas Zdrazil mit Überlegungen zum „physiognomischen Lesen" und Fritz Bohnsack, der „unter Spiritualität die Sinngebung vordergründigen Erfahrens durch den Durchblick zum ‚umgreifenden Ganzen'" versteht (103) und in einer fundierten Reflexion die Grenzen zielgerichteter pädagogischer Intention aufzeigt, um zu schließen, es brauche spirituelle Lehrende (anstelle von ‚Machern'), die zu einer spirituellen Weltbegegnung führen könnten.

Von der im Titel versprochenen Spiritualität der Kinder schreiben einzig Bo Dahlin und Edeltraud Röbe. Ersterer zeichnet Kinder als spirituelle Leitfiguren und versteigt sich mit Bezug auf Steiner zu kryptischen Sätzen wie: „Die Christuskräfte" seien „die Grundlage für die Formbarkeit in der Kindheit. Christus ist ein-Kind-werdend in ungeheurer Intensität." (215) Deutlich vorsichtiger und sehr erhellend sind Röbes Reflexionen über die „spirituelle Dimension im frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess", ausgehend von Kinderphilosophie und -theologie. Mit Nye und Hay fasst sie „Spiritualität als eine Qualität menschlichen Lebens", die sich „auf den Sinn und die Geheimnisse in der Tiefe unserer Erfahrungen bezieht" (166f.). Charakteristisch für Kinderspiritualität sei deren „Beziehungsbewusstsein" (168), welches durch Selbstreflexivität sowie die Annahme von Verbundenheit mit dem Begegnenden und dessen Unergründlichkeit gekennzeichnet sei. Die Spiritualität der Kinder brauche Erwachsene, „die eine Vorstellung davon haben, wie man sich der Welt zuwendet" (152). Zugleich könnten Kinder es sein, die tiefer sähen als die Erwachsenen (171), weshalb beide gemeinsam sich auf die Suche nach der Fülle des Wirklichen machen sollten.

Aus religionspädagogischer Sicht frappierend ist – neben allem, was sich in diesem Band lernen lässt –, dass trotz Nähe in Thema (Spiritualität) und Intention (eine nicht naturalistische Weltsicht) und trotz grundsätzlicher Dialogbereitschaft (Aufnahme von Steffensky) nur eine der zwei Autorinnen (Röbe) und keiner der 14 Autoren Bezug nimmt auf die breiten religionspädagogischen Diskurse zur Sache (also zu Spiritualität, Mystagogie und Performativität). Allem Beschwören des Aufdeckens der Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit zum Trotz scheint es hier parallele Diskurs-Universen zu geben. Vielleicht lädt diese Rezension ja beide ein, dies zu ändern.

Katrin Bederna



Klutz, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Münster–New York (Waxmann) 2015 [292 S., ISBN 978-3-8309-3234-5]

Wenn der konfessionelle Religionsunterricht z. B. aufgrund geringer Schülerzahlen oder organisatorischer Zwänge in eine existenzbedrohende Randlage gerät, werden Fragen nach seiner Organisationsform virulent. Die Katholische Kirche setzt sich für die Einführung des islamischen Religionsunterrichts und der Ersatzfächer wie Philosophie und Ethik auch deshalb ein, um den konfessionellen Religionsunterricht gegen einen rein staatlich verantworteten religionskundlichen Religionsunterricht für alle Schüler/-innen im Klassenverband zu schützen. Die Vielfalt der möglichen Religionsunterrichte beginnt langsam, die reale religiöse und weltanschauliche Pluralität abzubilden. Gleichzeitig aber – und hier beginnt das Forschungsinteresse von Philipp Klutz – verhindert auch diese Differenzierung nicht, dass die konfessionellen Religionsunterrichte auf begrenztes Interesse der Schüler/-innen treffen und schulorganisatorisch aufgrund der immer kleiner, dafür aber mehr werdenden Lerngruppen unter Druck stehen. Also doch ein Fach Religionskunde verbindlich für alle? Dagegen formiert sich der *interreligiös kooperative Religionsunterricht* neu, der heute weniger aus einer antikonfessionellen Überzeugung heraus forciert wird, sondern in der Hoffnung, Pluralität und Konfessionalität zu verbinden. Philipp Klutz untersucht deshalb in seiner Studie, a) wie Religionslehrkräfte sowie Schulgemeinschaftsausschüsse (= SGA) an österreichischen Schulen religiöse Pluralität verarbeiten, b) welche Stellung der konfessionelle Religionsunterricht dort besitzt und c) ob ein Religionsunterricht für alle in kooperativer Verantwortung der Religionsgemeinschaften auf die Akzeptanz der Akteure treffen würde (53).

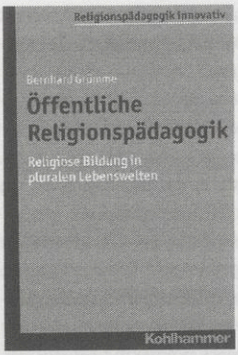
Die Studie führt zunächst in die (österreichische) Situation des Religionsunterrichts ein. Was sind die Bildungsziele des Religionsunterrichts? Wie wird in diesen Zielen das Verhältnis zur Religionspluralität bestimmt? Welche Organisationsformen des Religionsunterrichts verfolgen welche Ziele und welcher Unterricht wird von den Akteuren unter welchen Bedingungen nach jetzigem Stand akzeptiert? Auch wenn der theoretische Hintergrund zu den Konzepten überraschend knapp ausfällt, ist nach der Einführung der Rahmen für die qualitative Untersuchung geschaffen. Klutz initiiert an zwei Schulen mit unterschiedlicher Profillage Gruppendiskussionen zur Wahrnehmung religiöser Pluralität, zu der Bedeutung des Religionsunterrichts und zu der Akzeptanz eines Religionsunterrichts für alle jeweils aus der Perspektive der Religionslehrkräfte und der SGA. Diese rekonstruiert er mit Hilfe der dokumentarischen Methode als Diskurse. Der Methode entsprechend geht er so vor, dass er in der Auswertung ausgewählte Gesprächseinheiten zunächst reformulierend paraphrasiert und dann reflektierend interpretiert. Das Ziel sind schließlich verdichtende Diskursbeschreibungen, die er jeweils im Pärchen (Religionslehrkräfte / SGA) als Fall nach den Schulen bündelt. Die Methode liefert im Gegensatz zu den bekannten und im Forschungsstand referierten quantitativen Studien weniger die Einstellungen der befragten Individuen, sondern durch die initiierten Gruppendiskussionen systemisch-kollektive Orientierungsmuster, die sich gegenseitig validieren, kontrastieren oder auch differenzieren.

Klutz gelingt es, als Forschungsergebnis durch die Wahl der beiden Schulen (mit und ohne alternativem Ethik-Unterricht oder mit hoher oder geringer religiöser Pluralität) zwei völlig entkoppelte Diskurse zwischen den Schulen, aber auch intern zwischen den Institutionen Fachkonferenz und SGA an einer Schule zu rekonstruieren. Es ist z. B. frappierend mitzuerleben, wie sich die Religionslehrkräfte an der Schule mit eher religiös homogener Schülerschaft zwischen den externen Erwartungen nach störungsfreiem Mitmachen in der Schule (SGA), nach Religionskunde (Schüler/-innen) und kirchlichem Bezug (Schulaufsicht) auch aufgrund der eigenen Kirchlichkeitskrise zerreiben. Dagegen stehen die Lehrkräfte mit verschiedenen Bekenntnissen an der Schule mit hoher religiöser Pluralität durchaus mit jeweils eigenem konfessionellem Orientierungsrahmen sich abmeldenden Schülerschaften und einer SGA mit dem Wunsch nach Religionskunde gegenüber. Ob die Organisationsform des Religionsunterrichts für alle in diesen Diskursen vermittelnd wirken kann, ist offen. Die Diskursrekonstruktionen zeigen, dass an der homogenen Schule das Konzept vor allem als homogenisierendes Muster der schulinternen Konfliktberuhigung aufgegriffen wird. An der Schule mit faktischer religiöser Pluralität wird das Konzept dagegen eher als den konfessionellen Standpunkten nicht angemessen abgelehnt und die Lehrkräfte tendieren zu isolierten Kooperationen. Die SGA dieser Schule würde das Konzept dagegen befürworten, um so den konfessionellen Religionsunterricht in Richtung Religionskunde zu homogenisieren. Der Religionsunterricht befindet sich zwar durchaus in der konstatierten Randlage, daraus leiten sich durch die unterschiedlichen Orientierungsrahmen jedoch verschiedene Strategien ab.

Die Fallanalysen werden von Klutz zum Schluss erneut in die religionspädagogische Diskussion eingespeist und mit den vorhandenen Studien verknüpft. Daraus ergeben sich auf allen drei Frageebenen empiriegesättigte religionspädagogische Optionen, die auf der strukturellen Ebene ansetzen. Selbst wenn die Optionen bekannt sind, so beeindruckt doch die genaue methodische Ableitung. Selbst eine bekannte Forderung wie die, die Kompetenzen der Religionslehrkräfte im Umgang mit religiöser Vielfalt zu stärken, erhält angesichts der rekonstruierten Homogenisierungs- und Exklusionstendenzen einen neuen Impuls. Auch die Forderung, inhaltliche Profilierung und allgemeinbildende Befähigung des Religionsunterrichts zu verknüpfen, wird durch die Beobachtung nachvollziehbar, dass sich die katholischen Lehrkräfte und die SGA in den Diskursen bis zur inhaltlichen Unkenntlichkeit auf die Bildungsdimension beziehen, während die islamische und die syro-orthodoxe Lehrkraft nur das konfessionell-inhaltliche Profil im Blick haben.

Die Studie von Lutz bietet auf der einen Seite neue und anders generierte Argumente für die Debatte um den konfessionellen Religionsunterricht. Sie erhebt sehr genau die Orientierungsrahmen der verschiedenen Akteure und bietet eine wahre Fundgrube, um Diskurswirklichkeiten in bestimmten Entstehungsbedingungen zu beobachten. Auf der anderen Seite wird die Auswertung am Ende stark von der normativen Prämisse her gelesen, religiöse Pluralität als Bereicherung und eine meta-religiöse Weitung als Bildungsziel zu sehen. Hier positioniert sich die Studie schnell gegen das eigene Material, das in seinen abgründigen Exklusionen, künstlichen Homogenisierungen oder Pluralitätsverweigerungen weiter auszulesen wäre. Auf eine Kategorie macht die Studie insbesondere aufmerksam, die in der Religionspädagogik bisher wenig beachtet wird: Minderheit/Mehrheit. Nach der Studie stellt sich das Gefühl ein, dass die deutschsprachige Diskussion um die Pluralitätsbefähigung durch Schule und Religionsunterricht immer noch aus einer – wenn auch schwindenden – Mehrheitenposition gedacht ist, die zur Teilhabe einlädt. Aus legitimatorischen Gründen ist das nachvollziehbar, Pluralität wird dadurch aber als objekthaft und steuerbar wahrgenommen. Die rekonstruierten Diskurse zeigen dagegen den Kampf der SGA um eine säkulare Öffentlichkeit und den der religiösen Minderheiten um Anerkennung. Von dem Material her ist klar, dass ein interreligiös-kooperativer Religionsunterricht im Schulsystem entweder als Religionskunde (von Lehrkräften der Mehrheit und SGA) verstanden und dann befürwortet oder als Bedrohung der Konfessionalität (von den Lehrkräften der religiösen Minderheiten) abgelehnt wird. Diesen erhobenen Drive gilt es erst einmal zu verarbeiten.

Oliver Reis



Grümme, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik in pluralen religiösen Lebenswelten (Religionspädagogik innovativ; Bd. 9), Stuttgart (Kohlhammer) 2015 [334 S., ISBN 978-3-17-028921-5]

„Öffentliche Religionspädagogik" – der Titel der vorliegenden Veröffentlichung pointiert das Programm einer Religionspädagogik, die kontextsensibel für die Transformationsprozesse einer sich beschleunigenden Moderne und deren Herausforderungen die Option eines theologisch profilierten und bildungstheoretisch entfalteten Interesses an der Subjektwerdung der Menschen engagiert in den gesellschaftlichen Diskurs einbringt und die so in diesem Diskurs sprach- und anschlussfähig wird.

Bernhard Grümme expliziert Basisannahmen und Grundlinien einer solchen Öffentlichen Religionspädagogik in sechs Suchbewegungen, welche die thematische Vielfalt der 21 Einzelbeiträge strukturbildend integrieren, darunter auch bereits früher veröffentlichte Texte, die mit Blick auf die neue Fragestellung stark überarbeitet wurden.

Die erste Suchbewegung (Teil A: 15–78) fragt nach tragfähigen wissenschaftstheoretischen Grundlagen einer pluralitätsfähigen Öffentlichen Religionspädagogik. Sie findet sie in der fundierenden Denkform einer alteritätstheoretischen Dialogizität, die die Erfahrung des Subjekts vom Anderen her denkt und so eine Anschlussfähigkeit religiöser Bildungsprozesse im Kontext von Pluralität und Heterogenität ermöglicht. Eine kritische Auseinandersetzung mit der religionspädagogischen Rezeption der Systemtheorie Luhmanns schärft den Blick für die konstitutiven normativen Implikationen des alteritätstheoretischen Erfahrungsbegriffs und eines subjektorientierten Bildungsverständnisses.

Die zweite Suchbewegung (Teil B: 79–132) lenkt den Blick auf gesellschaftliche, kulturelle und politische Kontexte, in denen Religionspädagogik ihr je konkretes Profil entwickeln muss. In diesem Zusammenhang wird die politische Dimension von Bildung bedeutsam, insofern alteritätstheoretisch Identitätsfindung nicht ohne die immer auch gesellschaftliche Vermittlung der Hinwendung zum Anderen gedacht werden kann. Die gesellschafts- und ideologiekritische Potenz einer politisch sensiblen Religionspädagogik erweist der exemp-

larische Blick auf die aus der Beschleunigungsdynamik der Moderne und auf die im Menschenrechtsdiskurs erwachsenden Herausforderungen.

Die dritte Suchbewegung (Teil C: 133–174) setzt diese Überlegungen fort und konturiert Grundlinien einer dem jeweiligen Kontext angemessenen Hermeneutik. Dies erfolgt exemplarisch zum einen in einer Klärung des Vorverständnisses der für Bildungsprozesse grundlegenden Kategorie der Beziehung, zum anderen im Bedenken der aus den theologisch zentralen Kategorien der Gerechtigkeit und der Barmherzigkeit erwachsenden religionspädagogischen Herausforderungen, ferner in einer alteritätstheoretisch und politisch sensibel geschärften theologischen Hermeneutik populärer Kultur.

Die vierte Suchbewegung (Teil D: 175–205) präzisiert das für die Öffentliche Religionspädagogik maßgebliche Bildungsverständnis und profiliert den Ansatz einer religionspädagogischen Bildungstheorie, die theologisch konturiert und zugleich für den allgemeinen Bildungsdiskurs anschlussfähig ist. Sie findet ihren Kern im diakonisch verstandenen „Engagement für die Subjektwerdung der Anderen" (184). In der Konsequenz werden die für die Religionspädagogik aus dem Postulat der Bildungsgerechtigkeit angesichts individueller und struktureller Exklusionen erwachsenden Herausforderungen thematisiert. Ein auch grundsatztheoretisch bedeutsamer Beitrag fragt nach den anthropologischen Voraussetzungen des Bildungsverständnisses und entfaltet Perspektiven einer christlich-theologischen Anthropologie für die Orientierung von Bildungsprozessen.

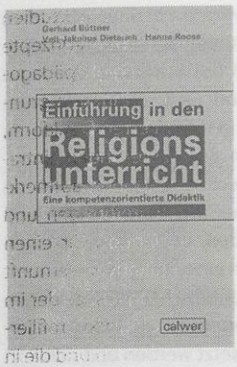
Die fünfte Suchbewegung (Teil E: 207–238) gilt dem didaktischen Profil einer alteritätstheoretisch fundierten Religionsdidaktik. „Der gegenwärtige RU kann im Kontext von Posttraditionalität und Pluralität nur bildungstheoretisch und damit als Beitrag zur Subjektwerdung und Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler legitimiert werden." (217) Dies hat Konsequenzen für erfahrungsbezogene Aneignungsprozesse und auch für das methodische Arrangement des unterrichtlichen Lernens. Die Beiträge würdigen in diesem Zusammenhang den Ansatz eines performativen Lernens, die Rolle argumentativer Gesprächsmethoden und die Bedeutung narrativer Vermittlung von Erfahrung.

Die sechste Suchbewegung (Teil F: 239–286) fokussiert noch einmal die Subjektorientierung der Religionspädagogik, wie sie aktuell paradigmatisch in Ansätzen einer Kinder- und einer Jugendtheologie zum Tragen kommt. Kritisch werden konzeptionell relevante Differenzierungen angemahnt und die Konturen einer für implizite Ausgrenzungen und Marginalisierungen sensiblen Kinder- und Jugendtheologie verdeutlicht. Präzisierungen des Verständnisses von Kindern als Theologen und des Theologiebegriffs selbst ermöglichen eine differenzierende Beschreibung des Profils kinder- und jugendtheologisch relevanter Lernformen und Lernorte. Ein abschließender Beitrag widmet sich den Herausforderungen einer subjektorientierten kirchlichen Erwachsenen- und Altenbildung.

Die vorgelegten argumentativ transparenten Studien erweisen in der Relecture der maßgeblichen Konzepte und Konzeptionen des gegenwärtigen religionspädagogischen Diskurses die Fruchtbarkeit der ihnen zugrundeliegenden alteritätstheoretisch fundierten Denkform, indem sie Differenzierungen und Präzisierungen eintragen, kritisch auf blinde Flecken und Aporien aufmerksam machen sowie konstruktiv Fortschreibungen und Weiterentwicklungen aufzeigen. Die Option für einen übergreifenden im Medium kommunikativer Vernunft einzulösenden Wahrheitsanspruch ermöglicht es der im vorliegenden Ansatz fundamental-theologisch profilierten Religionspädagogik, den Gottesgedanken und die in ihm bewahrte Verheißung universaler Gerechtigkeit und einer Hoffnung auf universale Versöhnung normativ-kritisch und zugleich pluralitätsfähig wie bildungstheoretisch anschlussfähig in den öffentlichen Bildungsdiskurs einzubringen. Die Ausführungen eröffnen problemanzeigend Perspektiven für zukünftige Forschungen.

Sie lassen zugleich Desiderate in den Blick gelangen, die in den vorliegenden Beiträgen nur ansatzweise bearbeitet werden. So gilt es, das Postulat der Subjektorientierung um den für das (religions)pädagogische Handeln gleichermaßen grundlagentheoretisch bedeutsamen Aspekt der *Subjektwerdung* zu erweitern und in diesem Zusammenhang die Strukturen eines die lebensgeschichtliche Entwicklung begleitenden, Subjektwerdung fördernden erzieherischen Handelns näher zu bestimmen und zu entfalten. In diesem Zusammenhang wird auch das dialektische Verhältnis von Sozialisation, Erziehung und Bildung noch einmal neu zu präzisieren sein. Die vorliegenden Studien fokussieren vorrangig den Lernort des Religionsunterrichts. Es stellt sich die Frage, welche Chancen und welche Konsequenzen sich aus der Option für eine alteritätstheoretisch fundierte Denkform für die Konzeption und die Pragmatik eines Bildung ermöglichenden Lernens auch an anderen religionspädagogisch relevanten Lernorten wie der gemeindlichen Katechese und der kirchlichen Jugendarbeit ergeben. Wiederholt werden Pluralität und Säkularität als kontextuelle Herausforderungen und „Zeichen der Zeit" benannt und parallelisiert. Dass nicht wenige Menschen ihr Leben aus säkularen Sinnhorizonten verstehen und leben, findet zwar im Ansatz einer Hermeneutik des nicht gegebenen Einverständnisses Aufmerksamkeit, wäre aber darüber hinaus auch in der Grundlegung einer alteritätstheoretisch profilierten kontextuellen Religionspädagogik zur Geltung zu bringen. Die „Suchbewegungen" der vorliegenden Beiträge profilieren somit das Programm einer Öffentlichen Religionspädagogik, die zukunftsträchtige Forschungsperspektiven eröffnet und durch ihre Impulse den religionspädagogischen Diskurs anregt und bereichert.

Werner Simon



Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus / Roose, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart (Calwer Verlag) 2015 [276 S., ISBN 978-3-7668-4348-7]

Kompetenzorientierung und (Religions-)Unterricht … die Regale füllen sich derzeit mit Büchern zu dieser Thematik. Bisweilen wird – gerade im Hinblick auf die neuen Lehrpläne – von einem Paradigmenwechsel in der Unterrichtsgestaltung gesprochen; eine Aussage, die es durchaus kritisch zu hinterfragen gilt. Interessant ist, dass die Autorinnen und Autoren einschlägiger Werke zum Teil sehr unterschiedliche Definitionen von Kompetenzorientierung vorlegen. Von daher ist es aufschlussreich, den diesbezüglichen Ausführungen der drei namhaften evangelischen Religionspädagogen Büttner, Dieterich und Roose zu folgen. Eine an den Vorgaben der aktuellen Bildungspläne orientierte Einführung in einen derart gestalteten Religionsunterricht wollen sie bieten – somit dürften sich durch den Buchtitel sowohl in der Ausbildung befindende Studierende wie auch bereits im Beruf tätige Religionslehrkräfte angesprochen fühlen.

Wie die Einleitung erläutert, fußt dieses Werk auch auf praktischen Überlegungen: „Wir mussten pragmatisch in einem Schulbuch und einem Lehrerhandbuch umsetzen, was lehrplanmäßig vorgegeben war", so die Autorin und Autoren (11). Dieses Bestreben mündete gerade im Hinblick auf die vielfältigen Definitionen von Kompetenzorientierung in das Ansinnen, sich in den religionspädagogischen Diskurs zu begeben und aus dem Blickwinkel erkenntnistheoretischer Fragestellungen kompetenzorientierten Religionsunterricht zu reflektieren. Die „Früchte dieses Nachdenkens" sollten dann in der Überarbeitung der drei Bände des Schulbuches für die Sekundarstufe „SpurenLesen" (Neuauflage 2007; 2008; 2010) konkretisiert werden (11).

Drei Orientierungspunkte markieren dabei das Vorgehen von Büttner, Dieterich und Roose: Sie sehen sich einer konstruktivistischen Religionsdidaktik verpflichtet, orientieren sich wissenschaftstheoretisch an der Systemtheorie von Niklas Luhmann und verstehen sich als Verfechter einer Kinder- bzw. Jugendtheologie (12).

Das Buch will sich zunächst eingeordnet wissen in die breite Diskussion der Allgemeinen Didaktik und nimmt erst anschließend die Religionsdidaktik in den Blick. Von daher werden fünf Schwerpunkte entfaltet: Die Grundlegung (17–44) widmet sich zunächst dem Spannungsbogen Lernen – Lehren. Dabei werden von Klafkis Bildungsansatz her dessen Relevanz und Weiterführung im Tübinger Elementarisierungsansatz erörtert, die Praxis der Elementarisierung von der didaktischen Analyse bis hin zur Unterrichtsplanung nachgezeichnet und infolgedessen die Kompetenzdiskussion eröffnet. Ausgehend von der Überzeugung der Notwendigkeit einer religiösen Grundbildung wird die Diskussion um verschiedene Kompetenzmodelle skizziert. „Offene Fragen" veranlassen Büttner, Dieterich und Roose schließlich, ein eigenes Kompetenzmodell zu erarbeiten (Kapitel 2, 45–65): „Wir wagen also die These einer übergreifenden religiös-theologischen Kompetenz und verstehen darunter die Fähigkeit, die Welt anhand der Leitdifferenz von Transzendenz und Immanenz in der Semantik religiöser (christlicher) Tradition zu beobachten" (57). Kompetenz setzt sich nach diesem Modell aus spezifischem Domänenwissen und der Fähigkeit zu einer entsprechenden „Handwerklichkeit" (56) zusammen. Infolgedessen werden in zwei weiteren Kapiteln formale, prozessbezogene Kompetenzen (67–166) und materiale, inhaltsbezogene Kompetenzen (167–258) entfaltet. Dabei wird im Hinblick auf formale Kompetenzen immer nach demselben Schema vorgegangen: Ausgehend von fächerübergreifenden Aspekten werden in einem weiteren Schritt fachspezifische Aspekte akzentuiert. Auch hier wird somit das Anliegen der Autorin und Autoren deutlich: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht fördert nicht nur die religiös-theologische Bildung der Schülerschaft, sondern leistet einen unerlässlichen Beitrag zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen. Als zentrale formale Kompetenzen benennen Büttner, Dieterich und Roose Spiritualität, Performativität, Diskursivität, Narrativität, Literacy, Moralität, Medialität sowie Ästhetik.

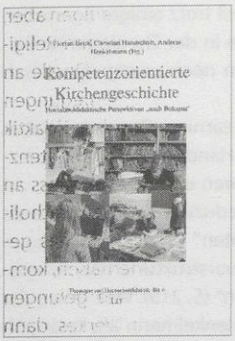
Die inhaltsbezogenen Kompetenzen legen den Fokus auf den Religionsunterricht, ohne dabei einen Alleinanspruch des Faches zu postulieren. Auch hier wird die Verflochtenheit der religionspädagogisch relevanten „Subdomänen" mit anderen Unterrichtsfächern sowie mit der Kultur deutlich. Ebenso wie bei den Ausführungen der formalen Kompetenzen werden auch in diesen Kapiteln des Buches streng schematisch jeweils nach einem Einstieg – zumeist wird hierbei von einer Unterrichtssituation, einer Schüleräußerung bzw. von Aussagen Heranwachsender ausgegangen – zunächst kulturelle und erst danach theologische Aspekte der inhaltsbezogenen Kompetenzen ausgeleuchtet. Entwicklungspsychologische und religionsdidaktische Perspektiven leiten schließlich zu „Niveaukonkretisierungen" über, die bisweilen in einer schematischen Darstellung – einer Kompetenztabelle – zusammengefasst werden. Auf der Grundlage der Trias Gott, Jesus Christus und

Mensch wird beginnend mit dem Weltbild im Anschluss die Bibel als weitere inhaltsbezogene Kompetenz dargelegt. Danach wenden sich Büttner, Dieterich und Roose den Themen Gott sowie Jesus Christus zu, wobei sie sich dezidiert für eine durchgängige Bearbeitung christologischer Fragen von Anfang an aussprechen (224ff.). Darauf folgen Ausführungen zum Thema Mensch, seinem Selbst und seiner Identität. Sie stellen den religiös mündigen Heranwachsenden als Ziel allen religionspädagogischen Bemühens dar. Gerade die oftmals spannungsgeladene Situation in unserer heutigen pluralen Welt lässt die Aktualität der inhaltsbezogenen Kompetenz Religion(en) in ihrer Dringlichkeit aufscheinen: Übungen zu (religiösem) Perspektivenwechsel müssen ein durchgängiges Unterrichtsprinzip sein, Religionen und Konfessionen dürfen nicht als monolithische Einheiten präsentiert und auf Schlagworte reduziert werden, Ambivalenzen dürfen nicht verschwiegen oder überdeckt werden (257f.).

Das letzte Kapitel versteht sich als Epilog im Hinblick auf die Diskussion um Grundwissen und Kompetenzorientierung und widmet sich nachhaltigem Lernen (259–270). Ausgehend von der These, Religionsunterricht leide „generell an einem normativen Überschuss", indem oftmals mehr gewollt und gefordert wird, als tatsächlich möglich ist, verweisen die Autorin und die Autoren – ganz im Sinne einer Kindertheologie – auf „das Problem der Passung zwischen den Fragen und Problemen der Schüler/innen einerseits und dem Angebot der Theologie bzw. des Religionsunterrichts andererseits" (267). Studien belegen, dass nachhaltiges Lernen im normalen Schulunterricht oftmals zu kurz kommt und „Events" wesentlich besser erinnert werden. Allerdings favorisieren Büttner, Dieterich und Roose weniger einen Religionsunterricht, der in erster Linie auf außergewöhnliche Projekte ausgerichtet ist. Vielmehr betonen sie, dass es immer wieder Stunden gibt, in denen – oftmals ganz ungeplant – eine besondere „Dichte" und „Involviertheit" aller Beteiligten zu spüren ist. Bilder, Symbole und (biblische) Erzählungen können zu Gesprächsanlässen werden und bisweilen eine ganz eigene Form der Nachhaltigkeit erzielen, die weit über den Inhalt von „Normalstunden" hinausgeht.

Nach all dem Gesagten: Ist das vorliegende Buch wirklich eine „Einführung" in einen kompetenzorientierten Religionsunterricht? Gerade Studierende und Berufsanfänger/-innen nehmen gern einführende Werke zur Hand, um sich dadurch einen gut nachvollziehbaren Einstieg in bzw. einen groben Überblick über die jeweilige Thematik zu verschaffen. Dieses Kriterium erfüllt das umfassende Werk von Büttner, Dieterich und Roose nicht. Zu ausführlich, differenziert und komplex werden Studien, Sachverhalte und persönliche Positionierungen dargelegt. Die vielen, sicherlich aufschlussreichen und größtenteils sehr aktuellen Forschungsarbeiten werden wohl all jene, die sich selber als „Einsteiger" oder „Anfänger" im Hinblick auf einen kompetenzorientierten Religionsunterricht sehen, eher verwirren. Für diejenigen aber, die sich im Diskurs eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts befinden, wird das Buch eine Quelle an vielfältigen Überlegungen und Gedankenanregungen bieten. Gerade der weite Blick in die Allgemeine Didaktik tritt einem religiös verengten Begriff von Kompetenzorientierung entgegen. Zugleich: Die Tatsache, dass an mehreren Stellen auch Verlautbarungen von katholischer Seite mit bedacht werden, unterstreicht das gemeinsame christliche Anliegen eines zeitgemäßen, kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Wie gelungen die theoretischen Überlegungen dieses Werkes dann tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden und sich dort bewähren – hierzu dürfte schließlich ein Blick in die drei überarbeiteten Schulbücher „SpurenLesen" aufschlussreich sein.

Michaela Neumann



Bock, Florian/Handschuh, Christian/Henkelmann, Andreas (Hg.): Kompetenzorientierte Kirchengeschichte. Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna" (Theologie und Hochschuldidaktik, Bd. 6), Berlin (LIT) 2015 [220 S., ISBN 978-3-643-13007-5]

Bd. 6 der Reihe „Theologie und Hochschuldidaktik" setzt für die hochschuldidaktische Reflexion theologischer Veranstaltungen aus zwei Gründen Maßstäbe. Erstens merkt man dem Band an, dass er aus dem Diskurs der Beteiligten erwachsen ist (vgl. die Einleitung S. 7f.): Alle Beiträge sind orientiert an einem theoretischen Modell von Kompetenzorientierung, das sich an der Bloomschen Lernzieltaxonomie ausrichtet. Nach diesem Modell sind ausgehend von jeweils sorgfältig formulierten Learning Outcomes (als konkreten, veranstaltungsbezogenen Kompetenzstrukturmodellen) sowohl eine Abfolge von Lernräumen, in denen das jeweilige Learning Outcome zu erreichen sein soll (Kompetenzentwicklungsmodelle), als auch Standards festzulegen, die unterschiedliche Grade von Leistungserbringung zu beurteilen erlauben (Kompetenzniveaumodelle für die Kompetenzmessung).

Dieses Modell von Kompetenzorientierung (vgl. den Grundlagenbeitrag von Oliver Reis, S. 17–35) kommt in sechs Veranstaltungen zur Anwendung. In zwei Veranstaltungen der Studieneingangsphase: eine Überblicks-Vorlesung zum Epochenlängsschnitt vom 5. bis zum 20. Jahrhundert (vgl. den Beitrag von Ines Weber, S. 37–49) und ein Seminar zum Thema „Sexualität, Ehe und Jungfräulichkeit in der Alten Kirche" (vgl. den Beitrag von Alexander Weckwerth, S. 51–68). In zwei Veranstaltungen der Studienvertiefungsphase: eine Vorlesung zur Bedeutung der Kreuzzüge (vgl. den Beitrag von Weber, S. 71–89) und ein Seminar zum forschenden Lernen am Thema des Neuanfangs nach der angeblichen „Stunde Null" 1945 (vgl. den Beitrag von Daniela Blum, Florian Bock und Andreas Henkelmann, S. 91–114). Und in zwei Veranstaltungen an der Schnittstelle von Kirchengeschichte und Religionspädagogik: eine Vorlesung zur Einführung in die Kirchengeschichtsdidaktik, die in Trier zusammen mit der Vorlesung zur Bibeldidaktik das Modul „Fachdidaktik" bildet (vgl. den Beitrag von Bernhard Schneider, S. 117–135), sowie ein gemeinsam von einem Kirchenhistoriker und einer Religionspädagogin verantwortetes Seminar zur Entwicklung von „Amt und Gemeinde" im Epochenlängsschnitt bis zur Bedeutung des Themas heute (vgl. den Beitrag von Monika Tautz und Christian Handschuh, S. 137–153).

Diese beiden mehr oder weniger interdisziplinären Beiträge sind für die Religionspädagogik besonders interessant, weil sie exemplarisch zeigen, wie Interessen unterschiedlicher Fachlogiken konvergieren können: Bei Schneider in der Analyse von Lehrplänen und Religionsbüchern (vgl. S. 127–130) und der gemeinsam mit dem Religionspädagogen formulierten Fragestellung für die Modulabschlussprüfung (vgl. S. 134f.). Leider fehlen ein paar Beispiele für solche gemeinsamen Klausuraufgaben. Bei Tautz und Handschuh wird deutlich, wie sich die fachwissenschaftliche Perspektive in das religionsdidaktische Elementarisierungsmodell als elementare Struktur einfügt und zugleich als „theologisch-didaktische Erschließungskompetenz" die Reflexion elementarer Erfahrungen und Zugänge („Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz"; „Entwicklungskompetenz") herausfordert (S. 149f.). Typisch ist, dass laut Studienplan vorauszusetzende fachwissenschaftliche Kompetenzen angesichts fachdidaktischer Anforderungssituationen „nicht in ausreichendem Maße vorhanden" sind (S. 147). Auch ist wenig überraschend, dass bei den Hausarbeiten der Studierenden für das Lehramt Gymnasium „die Erarbeitung der elementaren Strukturen etwas besser gelungen [ist] als die übrigen zu erarbeitenden Dimensionen", während die einzige „auf Lehramt Förderschule Studierende […] eine um eine Note bessere Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz als die anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer" aufwies (S. 151f.). Daraus ergibt sich für mich die Konsequenz, die je nach Lehramt unterschiedlichen Kompetenzen der Studierenden ggf. schon für die Seminarplanung zu nutzen (etwa eher durch lehramtsübergreifende Gruppenbildung statt durch die in Akkreditierungsverfahren häufig geforderten lehramtsspezifischen Angebote).

Gut platziert zwischen den sechs Veranstaltungsreflexionen und dem Auswertungsteil ist die Präsentation eines Kompetenzentwicklungsmodells für das Theologiestudium insgesamt und darin für das Kirchengeschichtsstudium insbesondere (vgl. den Beitrag von Handschuh, S. 155–178).

Zweitens setzt der Band Maßstäbe, weil die Beiträge abschließend aus drei Perspektiven evaluiert werden: aus geschichtswissenschaftlicher (vgl. den Beitrag von Hiram Kümper, S. 181–198), aus religionspädagogischer (vgl. den Beitrag von Hans Mendl, S. 199–209) und aus hochschuldidaktischer Perspektive (vgl. den Beitrag von Reis, S. 211–218). Hinzu kommt die Perspektive der beiden Herausgeber Bock und Henkelmann, die in ihrer Einleitung nicht nur die einzelnen Beiträge vorstellen, sondern aus den drei Evaluationen einen „gemeinsamen Ertrag" destillieren (vgl. S. 11–15).

Spannend ist es, neben den einzelnen Beiträgen Divergenzen und Konvergenzen der drei Evaluationen zu beobachten. Alle würdigen den innovativen Charakter der durch das einheitliche Kompetenzmodell disziplinierten Lehrreflexionen sowie den hohen Aufwand, die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu planen und zu begleiten. Reis konstatiert, dem standardisierten Gerüst des Kompetenzmodells (als Komplexitätsreduzierung, insofern nicht jeder Beitrag sein eigenes Modell darstellen und begründen muss) entspreche paradoxerweise „die hohe Individualität der Lernsituationen, die innere zielgerichtete Stimmigkeit und die persönliche Färbung durch die Lehrenden". Das Gerüst unterstütze die Formgebung, „ohne sie zu determinieren" (S. 216), d.h., die Komplexitätsreduktion eröffnet Freiheit und schafft damit Raum für Komplexitätserweiterung in den einzelnen Lehr- und Lernsituationen. Mendl würdigt, wie in dem Band die „Kirchengeschichte als theologisch vernetzte Disziplin" sichtbar wird, die „hermeneutisch differenziert angelegte Lernszenarien entwickelt" (S. 204f.). Er bezeichnet das Projekt von Schneider, auch „bezogen auf Lehrveranstaltungen mit dreistelligen Besucherzahlen" und obwohl „das Setting immer noch sehr anspruchsvoll ist", als praxistaugliche „Einstiegsdroge" (S. 208). Und Kümper fordert „mehr davon": interdisziplinäres kirchengeschichtlich-religionsdidaktisches Arbeiten, das sich mit „etwas Elan für die Sache" über „Institutionslogiken und d[ie] Pragmatik des akademischen Alltags" hinwegsetzt (S. 198).

Alle drei Evaluationen konstatieren Schwächen bei der Kompetenzmessung. Kümper leitet sie aus der komplexen Sachstruktur ab: „Der Umgang mit Geschichte [...] ist dergestalt ergebnisoffen – und muss es auch sein –, dass eine ziemliche Bandbreite an intersubjektiver Triftigkeit abgemessen und in Bewertungsskalen umgesetzt werden muss. Das ist evident für den einzelnen Lehrenden gar nicht einfach" (S. 194). Nachdem Mendl operative Mängel festgestellt hat (vgl. S. 206f.: unklarer Evaluationsbegriff, Zwang zur Einbindung in eine unangemessene Prüfungslogistik, fehlender Bezugsrahmen für die Notengebung), bezweifelt er grundsätzlich das „systemisch [...] unhinterfragte [...] Ansetzen des Normativs ‚Evaluation'": „Lassen sich geisteswissenschaftliche Lernprozesse tatsächlich so genau von außen evaluieren? Ist das nicht ein bildungstheoretischer und vor allem auch theologischer Imperialismus, lebendige Prozesse einer Bildung als Selbstbildung der Logik einer Messmethodik unterziehen zu wollen?" Er empfiehlt als ‚Heilmittel' „statt einer pseudoobjektiven Evaluation von außen ein verstärktes Bemühen um differenzierte Modelle einer mehrschichtigen Reflexion (im Sinne einer vernetzten Selbst-, Gruppen- und Fremdevaluation) und Feedback-Kultur" (S. 207). Reis weist auf Schwächen in den Kompetenzniveaumodellen hin, die nicht präzise genug am Learning Outcome orientiert seien (vgl. S. 215). Allerdings sei der Mangel in der Kompetenzdiagnostik „auch kein Wunder, weil trotz einiger Bemühungen die Prüfungsarchitekturen in der Theologie im Verhältnis zu anderen Disziplinen noch wenig dynamisch sind" (S. 217).

Da alle Veranstaltungen Learning Outcomes hoher Taxonomiestufen (Synthese, Handeln, Beurteilen) formulieren, sind Prüfungsverfahren erforderlich, die nicht auf „Testen" und „Befragen" reduziert sind, sondern als Messverfahren das „Beobachten" installieren müssen (S. 31). Dazu bedarf es „valide vorstrukturierte[r] Arbeitsproben am fachlichen Handeln" (S. 215). Weil einzig der Beitrag von Blum, Bock und Henkelmann am Ende solche Arbeitsproben dokumentiert (vgl. S. 112–114), ist er mein Lieblingsbeitrag. Auch wenn eine Kompetenzdiagnose durch eine genaue Beobachtung und Analyse der von den Studierenden verfassten Zeitungsartikel fehlt (vgl. S. 26, S. 213), wird hier doch einmal inhaltlich sichtbar, was Studierende leisten können, wenn sie in Veranstaltungen entsprechend begleitet und gefordert werden.

Alle Beiträge im Band argumentieren auf hohem Niveau in Kenntnis der aktuellen geschichts- und kirchengeschichtsdidaktischen Debatten (die Einschränkung von Kümper, es handele sich um einen „überraschend katholischen Band", weil die „Beiträge der protestantischen Kirchengeschichtsdidaktik [Leppin, Rupp/Schmitt, Biehl ...] nirgends" vorkämen (S. 197), kann ich nicht ganz nachvollziehen, insofern die Habilitationsschrift von Heidrun Dierk sehr präsent ist). Allerdings halte ich eine Stärkung der systematisch-theologischen Perspektive für sinnvoll und damit der Dimension elementarer Wahrheit, wie sie in der Tradition negativer Theologie etwa durch die zitierte Formulierung einer „Inkompetenz-Kompetenz" (Christian Bauer / Martin Kirschner) zum Ausdruck kommt (S. 12). Ob diese Perspektive „sich nicht verbinden" lässt mit allgemeinen hochschuldidaktischen und geschichtsdidaktischen Modellen – nach dem Urteil von Bock und Henkelmann (S. 12) –, scheint mir noch nicht ausgemacht und bliebe zu diskutieren. Jedenfalls treibt der Band die hochschuldidaktische Kompetenzdiskussion am Beispiel der kirchengeschichtlichen Themen voran und kann auch die parallele religionsdidaktische Diskussion anregen. Deshalb sind ihm viele Leser/-innen auch über den engen Kreis der hochschuldidaktisch Interessierten hinaus zu wünschen.

Norbert Brieden

Die **Religionspädagogischen Beiträge** erscheinen zweimal jährlich.

Jahresabonnement	2 Hefte 25,- € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres
Bezug	Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv) Preysingstraße 97 81667 München Bestell-Nr. 42000
Einzelheft	13,- € zuzüglich Versandkosten
Bezug Einzelheft	über Prof. Dr. Georg Langenhorst
Schriftleitung	**Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt** / **Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg**
Kontakt	Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt Theologische Fakultät Prof. Dr. Ulrich Kropač Ostenstr. 26–28 85072 Eichstätt E-Mail: ulrich.kropac@ku.de Universität Augsburg Katholisch-Theologische Fakultät Prof. Dr. Georg Langenhorst Universitätsstraße 10 86135 Augsburg E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de
Manuskripte	an Prof. Dr. Ulrich Kropač
Rezensionen	an Prof. Dr. Georg Langenhorst Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.
Rechte	Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung
Internet	www.akrk.eu/rpb.html
Verlag	Verlag LUSA Beim Hohen Kreuz 22 87727 Babenhausen www.lusa-verlag.de

ISSN 0173-0339

Buchbinderei Ehe
Radolfzell
02 19
Säurefrei
RAL-RG 495