

„Open book“ statt „Blatt vor dem Mund“

Impulse einer Religionspädagogik in theologischer Perspektive für die Bibeldidaktik



der autor

Prof. Dr. Thomas Schlag, Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird erörtert, inwiefern eine theologische Perspektive zum einen die disziplinären Selbstverständigungsprozesse der Religionspädagogik substantiell bereichert und zum anderen auch die bibeldidaktische Praxis zu profilieren und zu beleben vermag. Ausgegangen wird von einem Verständnis theologischer Bildung, die sich auf ‚den ganzen Menschen‘ ausrichtet. Eine biblisch orientierte Bildung kann dann als gelingend bezeichnet werden kann, wenn durch sie in allgemeinbildender und gesellschaftskritischer Weise Lebensdienliches zur Sprache kommt.

Schlagworte: *Theologie – Theorie religiöser Bildung – Hermeneutik – Auslegungspraxis – Interpretation biblischer Texte – Lebensdienlichkeit*

„Open book“ instead of „restricted access and articulation“

Impulses of religious education in a theological perspective for bible didactics

This paper discusses, in which sense a theological perspective on the one hand substantially enriches the self-understanding of religious education as theory and on the other hand how it can profile and enliven bibeldidactics as practice. It is based on an understanding of theological education that focuses on ‚the whole person‘. A bible-oriented education can be described as worthwhile if it is shaped in a general educational and socially critical way addressing life-relevant issues.

Keywords: *theology – theory of religious education – hermeneutics – practice of interpretation – interpretation of biblical texts – life-relevance*

Einleitung

In den letzten Jahren wird verstärkt nach der theologischen Dimension der Religionspädagogik und jüngst auch nach den bibeldidaktischen Implikationen einer solchen Neuperspektivierung gefragt.¹ Die Gründe für diese neue Aufmerksamkeit auf theologische Inhalte, Fragehorizonte und Kommunikationsmodi sind vielfältig und nicht leicht auf einen Nenner zu bringen. Sicherlich hat die jüngere und sich weiter intensivierende Forschung im Rahmen der Kinder- und Jugendtheologie hier wesentliche Initialzündungen geliefert. Dies hat in bibeldidaktischer Hinsicht die Einsicht befördert, dass die Thematisierung biblischer Inhalte und Traditionen nicht ohne theologisch-hermeneutische Überle-

gungen zur substantiellen Bedeutung wie zur subjektiven Bedeutsamkeit biblischer Überlieferung auskommen kann.² In anderen Worten: Wieviel Verstehen benötigt die altbekannte augustinische Forderung „Nimm und lies“?³ Zugleich ist angesichts der von verschiedener Seite her aufgeworfenen Legitimationsfragen im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht auskunftsbedürftig geworden, ob und in welcher Hinsicht die Theologie für dieses allgemeinbildende Schulfach auch zukünftig als zentrale Referenzwissenschaft anzusehen ist. Damit verbindet sich die aktuelle Debatte darüber, welche spezifischen Kompetenzen durch eine theologisch fundierte Ausbildung der Lehrkräfte im Blick auf die Kommunikation des Evangeliums zu fördern

sind.⁴ Schließlich haben die in jüngster Zeit deutlich intensivierte Überlegungen zu einer interreligiösen Bildung verstärkt die Frage nach der Dialogfähigkeit unterschiedlicher Theologien aufgeworfen – auch und gerade wenn es um Aspekte wie das Verständnis „heiliger Texte“ und die damit jeweils verbundenen Wahrheitsansprüche geht.⁵

Inwiefern kann eine theologische Perspektive die disziplinären Selbstverständigungsprozesse der Religionspädagogik in einem weiterreichenden Sinn substantiell bereichern und damit zugleich die bibeldidaktische Praxis beleben? Lauert hier, wenn so gefragt wird, womöglich die Gefahr neuerlicher propositionaler Eindeutigkeit? Könnte dann aber die notwendige gedankliche Beweglichkeit disziplinärer Reflexion sowie die Prozesshaftigkeit religiöser Bildungspraxis und damit auch die ergebnisoffene Auseinandersetzung mit biblischer Überlieferung von Beginn an limitiert oder gar fundamental verhindert werden? Läuft also in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten immer noch insgeheim ein Verständnis mit, wonach das „Blatt vor dem Mund“ kommt bzw. dem Text selbst prioritäre Dignität vor aller subjektiv-kommunikativen Annäherung zugeschrieben wird? Versteckt sich womöglich hinter dem gegenwärtig in der religionspädagogischen Fachdebatte intensiv diskutierten Begriff des „Theologisieren[s]“ als spezifischer Form kommunikativen Handelns am Ende die verzweifelte Hoffnung auf dogmatische Eindeutigkeit, die durch den Verweis auf bestimmte biblische Wahrheiten raffiniert untermauert werden soll?⁶

Um diese Fragen aufzunehmen, sei an dieser Stelle mit einer spezifischen Bildungsvision eingesetzt: Theologie ist in eminentem Sinn mit einem Bildungsanspruch verbunden, der die Grundfrage aufnimmt, von woher und auf welche Weise Menschen sich in ihrer je eigenen Welt verstehen, in welche Zusammenhänge sie ihr Leben stellen und wie sie von dort aus das eigene Leben verstehen und führen wollen. Theologische Bildung richtet sich nicht nur auf ‚den ganzen Menschen‘, sondern gewinnt überhaupt erst von dieser Vision gelingender Sinnsuche ihr je individuell lebensdienliches Profil. Von dieser Bildungsvision der Theologie aus ergeben sich eine ganze Reihe von unterschiedlichen Dimensionen für eine Religionspädagogik in theologischer Perspektive, die auch in bibeldidaktischer Hinsicht höchst folgenreich sind.

1. Theologische Dimension

Das Fundament der im Folgenden skizzierten theologischen Religionspädagogik ist eine spezifische Sichtweise auf den Menschen und seine religiöse Fragehaltung, seine Beziehung zur Rede von Gottes Wirklichkeit und damit auf seine je individuelle Bildsamkeit⁷ – sowie deren jeweilige

dynamische Wechselwirkungen zueinander. Eine theologische Religionspädagogik versteht dabei gelebte Religion nicht primär als psychologische oder soziologische Kategorie, sondern als anthropologisch zentrale und theologisch zu deutende Artikulations- und Kommunikationspraxis. In den mannigfaltigen Ausdrucksformen gelebter Religion – zu denen auch die biblische Überlieferung selbst zu zählen ist – lässt sich aus theologischer Perspektive ein reiches Potential entdecken, von dem aus über die lebensdienliche Gestaltung der gegebenen Selbst- und Weltverhältnisses intensiv nachgedacht werden kann.

Sobald aber materiale theologische Themen wie etwa Schöpfung, Gottebenbildlichkeit, Kreuzestheologie oder die ‚Lehre von den letzten Dingen‘ konkreter in den Fokus des religionspädagogischen Diskurses kommen, beginnen die eigentlichen Fraglichkeiten. Diesen kann man durch den Verweis auf vermeintlich feststehende dogmatische Satz- wahrheiten kaum entkommen. Vielmehr gehört es – gerade auch aufgrund ihrer eigenen Wissenschaftsgeschichte – zur Seriosität des Selbstverständnisses der Theologie als Wissenschaft – wie im Übrigen jeder Wissenschaft –, die normativen Orientierungsangebote der eigenen Tradition zuallererst kritisch zu prüfen.

Dabei ist im Blick auf die jüngere Disziplingeschichte für eine solche Deutungspraxis festzuhalten, dass es die eine theologische Perspektive auf die Religionspädagogik schon insofern nicht gibt, als ihre jeweilige Verwendung erheblich von den zugrunde liegenden theologischen Positionen, Präferenzen, Prägungen und Kontexten abhängig ist. Wer wollte angesichts schon allein der protestantischen Theologiegeschichte ernsthaft behauptet, dass diese eine ganz und gar konsistente Gestalt zeigt? Insofern ist dem hier zugrunde gelegten Begriff der Theologie und der theologischen Deutungsarbeit die Pluralität theologischer Deutungen von Beginn an konstitutiv mit eingeschrieben. Dies macht im Blick auf die bibeldidaktischen Herausforderungen Verstehens- und Kommunikationsprozesse so komplex wie spannend und verheißungsvoll, wovon noch näher die Rede sein wird.

Die im Folgenden angestellten Überlegungen zu einer theologischen Religionspädagogik und ihren bibeldidaktischen Implikationen erfolgen sinnvollerweise unter Berücksichtigung der klassischen Unterscheidung von Religion und Theologie. Damit soll der Eindruck vermieden werden, als ob eine solche theologische Perspektivierung die religiöse Dimension von Bildung gar in einem bestimmten normativen Interesse ausblenden wollte, was keinesfalls intendiert ist. Dies verweist von daher auf die notwendige Aufgabe der Religionspädagogik, sich selbst im Modus der aufgeklärten Beobachtung religiöser Bildungsprozesse zu verstehen und

nicht als Legitimationsinstanz für dogmatisch-propositionelle Wahrheitsaussagen.

Aus dieser Unterscheidung von Theologie und Religion heraus ergibt sich allerdings die berechtigte Frage, ob man als Lehrende/r und Lernende/r eigentlich glauben muss, um Theologie treiben, an religiösen Bildungsprozessen teilhaben, biblische Schriften auslegen oder einzelne Verkündigungsmotive glaubwürdig zu finden. Wäre man, würde man diese Frage bejahen, nicht doch sehr nahe an einer essentialistischen Fassung des gläubigen, gar des gottbegabten Menschen?

Kritisch zu betrachten ist jedenfalls die Einschätzung, wonach bestimmte Glaubensstandards gleichsam das Regulativ theologischer wissenschaftlicher Erkenntnis oder gar unterrichtlicher Bildungsprozesse sein könnten oder sollten. Eine theologische Bildungsarbeit kann eben auch im Blick auf die lernenden und lehrenden Subjekte nicht mehr von einheitlichen Glaubenslandschaften ausgehen. Dazu sind die konfessionellen bzw. konfessionslosen Verhältnisse längst viel zu heterogen geworden. Eine Religionspädagogik in theologischer Perspektive markiert deshalb sowohl die notwendige Unterscheidung von Glauben und Wissen wie von Bekenntnisaussage und theologischer Reflexion.

Dies wird für alle folgenden Überlegungen zu den sachgemäßen bildungsbezogenen Annäherungen an die biblische Überlieferung von zentraler Bedeutung sein: Um es schon hier anzudeuten: Das hier vertretene Verständnis von Theologie bringt in Hinsicht auf die bibeldidaktische Reflexion die hermeneutische Herausforderung mit sich, die Bibel selbst als ein 'open book', d.h. als ein in jeglicher Hinsicht und von jedem (religiösen oder nichtreligiösen Standpunkt aus!) auslegungsmögliches wie auslegungsnotwendiges Dokument zu verstehen, dessen Inhalte sich eben nicht zweifelsfrei vorausbestimmen lassen, sondern sich erst in einzelnen Bildungsprozessen überhaupt in ihrer Relevanz für die Lebensführung herauskristallisieren.

Angemerkt sei hier noch Weiteres: Wie sich die Theologie als Wissenschaft, die diese Unterscheidung von Glauben und Wissen pflegt, theologisch ausweist, ist keineswegs nur der Religionspädagogik aufgetragen. Sondern diese Aufgabe stellt sich für alle theologischen Disziplinen, weil auch deren theologische Sinngehalte durch die disziplinäre Verortung alleine schon keinesfalls unverrückbar feststehen. Selbst die formale Verortung an einer konfessionell geprägten Theologischen Fakultät entbindet noch keineswegs davon, sich über Fragen der inhaltlichen Positionalität permanent neu zu verständigen. Das äußere Label stellt jedenfalls längst keine eindeutige Signatur mehr dar.

Für die Religionspädagogik kann die Bestimmung als theologische Disziplin folglich näher so beschrieben werden, dass die eigene Theoriebildung und auch die Deutung

der Phänomene gelebter Religion in hermeneutischer Hinsicht bewusst in eine substantielle Deutungs- und Reflexionsperspektive gerückt werden. Damit erscheint es zugleich als fragwürdig, Theologie als Wissenschaft primär in einem funktionalen Sinn zu bestimmen, demzufolge ihr Sach- und Rechtfertigungsgrund vornehmlich in der Bearbeitung praktischer Problemstellungen läge.⁸ Eine solche Bestimmung würde gerade die Tiefendimension religionsbezogener Reflexion und die Dimension existentieller Sinnsuche nicht angemessen in den Blick nehmen.

Die theologische Aufgabe der Religionspädagogik verweist zugleich auf die enge Verbindung bzw. das Wechselverhältnis zu den anderen theologischen Disziplinen. Bibeldidaktisch gesprochen lässt sich religionspädagogische Praxis nicht ohne engsten Bezug zu den aktuellen Einsichten der exegetischen Wissenschaft konzipieren. Hier sei nur am Rande angemerkt, dass in aktuellen religionspädagogischen Abhandlungen, Schulbüchern und Materialien keineswegs durchgehend ein solcher Bezug auf aktuelle exegetische Erkenntnisse deutlich wird.⁹

Im Umkehrschluss stellt sich für die anderen theologischen Disziplinen die Aufgabe, die religionspädagogischen Erkenntnisse für die eigenen fachlichen Diskurse mindestens im Blick zu behalten. So stellt sich etwa die Frage, ob die Systematische Theologie nicht durch den verstärkten Austausch mit der Religionspädagogik, etwa in Hinsicht auf anthropologische Grundaspekte, die Gottesfrage oder für den Zusammenhang von Dogmatik und Ethik erheblich von den reflektierten Bildungserfahrungen der Religionspädagogik profitieren kann.¹⁰ Auf die Exegese übertragen, würde man sich wünschen, dass deren Einsichten über die mikroskopisch-detaillierte Philologie hinaus auch tatsächlich theologisch-interdisziplinär rezipierbar werden, was nur im Einzelfall tatsächlich intendiert zu sein scheint.¹¹

2. Bildungstheoretische Dimension

Die Frage nach einer theologischen Religionspädagogik verweist damit sogleich auf ihre weiterreichende bildungstheoretische Dimension. Dabei steht im Raum, ob es sich bei einer solchen theologischen Perspektivierung um ein Material- oder ein Formalprinzip für die Beschreibung und Durchführung religiöser Bildungsprozesse handelt. Mit anderen Worten: Inwiefern eine solche theologische Perspektivierung bildungstheoretisch gesehen auf eine spezifische inhaltliche Zielrichtung für religiöse Bildungsprozesse abzielt.

Hier sind nun, wie bereits angedeutet, zwar Zurückhaltung und ein bewusster Umgang mit jeglicher Form von Normativität durchaus angebracht. Und indem durch eine theologische Perspektive alle Bildung auf ihre lebensförder-

liche und lebensdienliche Aufgabe hin beleuchtet wird, kommt tatsächlich eine sehr spezifische theologische Orientierungsabsicht zum Tragen. Hingewiesen sei zum Begriff selbst hier darauf, dass wenigstens aus protestantischer Perspektive „Lebensdienlichkeit des christlichen Glaubens gerade nicht über die Moral als solche, sondern über die Unterscheidung [...] zwischen Evangelium und Gesetz einsichtig zu machen ist.“¹² Allerdings ist dafür die bewusste disziplinäre und hermeneutisch fundierte Auseinandersetzung mit den normativen Implikationen des theologischen Erbes gerade auf Seiten der Religionspädagogik unbedingt notwendig.

Bibeldidaktisch übertragen bedeutet dies, dass die sachliche Auseinandersetzung mit biblischer Überlieferung eben von Beginn an nicht ohne eine solche bildungstheoretisch-hermeneutische Reflexion gedacht werden kann. Wenn von der Bibel als Bildungsbuch bzw. als prinzipiell deutungsoffenem Auslegungsdokument die Rede ist, so steht dahinter jedenfalls sehr viel mehr als nur der Verweis auf einen komplexen verschriftlichten Kanon. Sondern dadurch wird für eine konzeptionell interpretationsbedürftige Annäherung an die vielfältigen Tiefendimensionen biblischer Gottes-, Welt- und Menschenbilder plädiert. So wird durch die theologische Perspektive in bildungstheoretischer Hinsicht eine spezifisch wissenschaftliche Deutungsperspektive auf die pluralen Formen des biblischen Weltzugangs und damit zugleich auf den Freiheitscharakter religiöser Bildungsprozesse eröffnet. Ist also hier von einer theologischen Religionspädagogik die Rede, wird damit insofern kein Abgrenzungs-, sondern viel mehr ein Eröffnungsbegriff für die hermeneutische Klärungsarbeit und die konkrete Profilierung theologisch verantworteter Bildung sowohl für den Bildungsort Schule wie übrigens auch für kirchliche Bildungskontexte stark gemacht.

Diese theologischen und bildungstheoretischen Aspekte verweisen auf die weitergehende Frage nach der disziplinären Standortbestimmung und Selbstvergewisserung von Religionspädagogik als theologischer Wissenschaft, was wiederum konkrete bibeldidaktische Folgerungen mit sich bringt.

3. Interdisziplinäre Dimension

Im Zusammenhang universitärer Bildung steht eine theologisch verortete Religionspädagogik angesichts der Konjunktur der Religionswissenschaft gegenwärtig vor der Herausforderung, ihren spezifischen und freiheitsorientierten Zugang – eben etwa zu religiösen Textüberlieferungen – im Konzert anderer Bezugswissenschaften nachvollziehbar zu plausibilisieren. Ihre Aussagen sind, insofern sie in ihrer Bedeutsamkeit einsichtig und auf individuelle wie gesell-

schaftliche Erfahrungen beziehbar sein sollen, nur in ständigem Dialog mit anderen Bezugswissenschaften – wie Philosophie, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politik, oder Psychologie – zu entwickeln. Diese Bereitschaft zur Inter- und Transdisziplinarität charakterisiert die Religionspädagogik als eine Verbundwissenschaft. Die religionspädagogische Reflexionsarbeit von einer theologischen Perspektive her zu beleuchten, ist insofern lohnend, als dadurch das fachwissenschaftliche Referenzsystem nochmals breiter und – im Blick auf die eigenen exegetischen und dogmatischen Vorannahmen – selbstkritischer in den Blick genommen werden kann.

Nun könnte gleichwohl der Anschein erweckt werden, als ob einmalige Einseitigkeiten religionspädagogischer Ausrichtung damit erneut revitalisiert werden sollten. Erst recht könnte der Begriff einer ‘theologischen’ Religionspädagogik mit Irritationen, Missverständnissen und kritischen Rückfragen rechnen. Dieser soll aber hier gleichwohl ‘offensiv’ eingebracht werden, um die disziplinäre Praxis für die Gefahren exklusivistischer Selbstpositionierung gerade zu sensibilisieren – etwa was die eigene Verhältnisbestimmung zur Pädagogik oder auch zur Religionswissenschaft angeht. Die Frage nach dem spezifischen Mehrwert einer theologisch perspektivierten Religionspädagogik erfolgt insofern nicht im Modus der Abgrenzung, sondern in der Suche nach einer möglichst hohen Kompatibilität mit anderen einzelnen Bezugsdisziplinen sowie durch die eigene bewusste Profilierung. Beides ist für den interdisziplinären Dialog und letztlich auch für eine verantwortliche bibeldidaktische Arbeit unbedingt notwendig.

Um es an dieser Stelle angesichts der aktuellen Diskussion zwischen einer theologischen und einer religionswissenschaftlichen Fachwissenschaft zu konkretisieren: Alle Formen einer vermeintlichen Vorrangstellung eine der beiden Disziplinen im Blick auf die Einordnung der Bibel als menscheitsgeschichtlichem Zentralkokument dürfte den Anforderungen einer gelingenden religiösen Bildungsreflexion und der institutionellen Kooperation kaum gerecht werden.

Deshalb ist im interdisziplinären Austausch jeweils genau zu benennen, in welchem Sinn diese spezifische Perspektive gerade zum konstruktiven Miteinander bzw. zu einer echten Fachpartnerschaft mit den anderen Bezugsdisziplinen beizutragen vermag. Dies schließt die bewusste Benennung auch jeweils disziplinspezifischer Differenzen ebenso mit ein wie eine die jeweiligen Erkenntnisse respektierende Herangehensweise an die sich aus der Bildungspraxis stellenden An- und Herausforderungen. Für die Beschäftigung mit der Bibel und ihrem möglichen Stellenwert bedeutet dies, sich tatsächlich als Theologie auch in religionswissenschaftlicher Weise etwa mit den historisch rekonstruierba-

ren, kulturell bedingten und literarisch gewachsenen Entstehungsprozessen biblischer Überlieferung zu beschäftigen. So besteht die interdisziplinäre Herausforderung darin, die Frage nach der möglichen religiösen Grundsehnsucht des Menschen tatsächlich auch im Gespräch der Wissenschaften und nach allen Regeln der Kunst empirisch und hermeneutisch zu bearbeiten.

4. Didaktische Dimension

Die Rede von einer theologischen Religionspädagogik verweist in didaktischer Hinsicht auf ein inhaltlich profiliertes Verständnis der allgemeinbildenden Dimension religiöser Bildung. Für die Didaktik des Religionsunterrichts stellt sich von dort aus die Frage, ob die Behandlung biblischer Aspekte tatsächlich schon in ausreichendem Maße mit der Thematisierung theologischer Sachverhalte verknüpft ist. Historisch gesehen ist nicht von der Hand zu weisen, dass die biblische Perspektive des Religionsunterrichts in den vergangenen Jahrzehnten etwa gegenüber einer problem- oder symbolorientierten Didaktik wenigstens explizit in den Hintergrund gerückt ist. Es ist deshalb in didaktischer Hinsicht verheißungsvoll, die gegenwärtige Kompetenzdebatte mit ihrem starken Fokus auf religionskundlichen Wissenserwerb wieder deutlicher von verstehensorientierten Kompetenzen her zu konzipieren, was neue Chancen für eine hermeneutisch orientierte theologische Auslegungspraxis der Evangeliumsüberlieferung mit sich zu bringen verspricht. Weiterführend sind hier auch solche didaktischen Zugänge, die ganz bewusst vom Konstruktionscharakter theologischen Wissens ausgehen. Hier gehen die folgenden bibeldidaktischen Überlegungen in die richtige Richtung, wenn dafür plädiert wird, „die Schülerinnen und Schüler als kompetente und eigenständige Ausleger/innen biblischer Texte anzusprechen.“¹³ Und ganz zurecht wird als Gelingensbedingung dafür benannt, dass „die regelgeleitete Interpretation biblischer Texte erkennbar offen gehalten wird; etwa indem die (kanonische!) Vielfalt biblischer Stimmen zu einem Thema aufgezeigt wird oder indem sich auch die Lehrkraft als Suchende und weniger als Wissende einbringt.“¹⁴

Von dorthier ist es dann auch so legitim wie „konsequent zu fragen, wie in der religiösen Kommunikation ‚elementare Wahrheit‘ entstehen kann, an die sich der Einzelne dann auch ‚halten‘ kann.“¹⁵

Damit wird dann aber auch deutlich, dass man hinsichtlich der religionsdidaktischen Ebene nicht von einem dezidiert funktionalen Verständnis von Theologie ausgehen sollte. Denn die didaktische Herausforderung besteht eben nicht nur in der Deutungspraxis von Religion, sondern auch in der Initiierung und Interpretation substanzieller Kommu-

nikation etwa über biblische Geltungs- und Wahrheitsansprüche.

Zugleich erscheint es fraglich, ob man das ‚Theologie-Treiben‘ ganz und gar auf der Seite der Lehrenden ansiedeln sollte. Denn die entscheidende Pointe einer theologisch verantworteten religiösen Bildung – gerade auch angesichts der Deutungsoffenheit biblischer Texte – besteht gerade in der konstitutiven und konstruktiven Mitbeteiligung der Lernenden – als potentiell theologisch kompetenter GesprächspartnerInnen –, da ohne deren eigenes Fragen und Antworten gehaltvolle Verstehensprozesse kaum zu denken und zu initiieren und letztlich theologisch gesehen kaum hinreichend profiliert sind. Die Bibel als Bildungsbuch erschließt sich in ihrem Tiefensinn jedenfalls keineswegs nur dem Kreis akademisch eingeweihter, professionell gelehrter Lehrender, sondern gerade und auch denen, von denen biblisch gesehen ohnehin permanent die Rede ist.¹⁶

5. Kommunikative Dimension

Mit den vorgenommenen Überlegungen zur didaktischen Dimension theologischer Deutungspraxis verbindet sich die Frage nach den kommunikativen Herausforderungen religiöser Bildungsprozesse. Nun muss man – gerade in Hinsicht auf die konkrete Arbeit mit der Bibel in Unterrichtsprozessen – wohl kaum ausführlicher auf die gegenwärtigen Herausforderungen, was den konstatierten Mangel religiöser Sprachfähigkeit angeht, hinweisen. Bekanntermaßen stellt sich die Frage der ‚religious literacy‘ im Kontext des schulischen Religionsunterrichts und hier einer aktiven Auseinandersetzung mit biblischen Gehalten in besonderer Weise – und dies nicht nur im Sinn der Herausforderung, über den eigenen Glauben Rechenschaft ablegen zu können, sondern überhaupt in Hinsicht auf die Beschäftigung mit geschriebenen Dokumenten, seien es nun ‚heilige Texte‘ oder überhaupt komplexere schriftgewordene Interpretationen.

Um hier sozusagen die Zugangsschwelle zum religiösen Sinngehalt biblischer Texte wenigstens etwas abzusenken, lassen sich gerade durch eine theologische Perspektive fruchtbare Differenzierungen im Licht der Grundunterscheidung von religiöser und theologischer Kommunikation einziehen. So macht es Sinn, zwischen glaubensorientierter Kommunikation (im Sinn der individuellen religiösen oder religionsbezogenen Impression oder Expression), reflektierter theologischer Kommunikation (im Sinn der individuellen und gemeinschaftlichen ‚Verfeinerung‘) und der wissenschaftlichen Deutung dieser beiden Kommunikationsarten zu unterscheiden.¹⁷ Dies bedeutet konkret gesprochen, dass eben für die bibeldidaktische Arbeit die Potentiale des individuellen religiösen bzw. existentiellen Selbstaustauschs als

konstitutive Ausgangspunkte für alle Kommunikation angesehen werden müssten. Einfacher ausgedrückt: Das Leben und Selbstverstehen der Lernenden ist selbst als Text anzusehen, der alle weitere Textarbeit überhaupt erst möglich macht und ihr einen Sinn gibt. Erst von der individuellen Impression und Expression aus – etwa die Artikulation religiöser Gefühle, Fragen, Zweifel etc. – eröffnet sich dann auch der Horizont auf ein weiterreichendes Aufmerksamwerden, Verstehen-Wollen und Verstehen biblischer Überlieferung sowie die 'Verfeinerung' der entsprechenden Reflexion.

Wenn grundsätzlich gilt, dass die Verfeinerung der eigenen sprachlichen Möglichkeiten immer einen Zugewinn an Lebensmöglichkeiten bedeutet, dann ist die Verfeinerung religiöser Sprache für die individuelle Existenz und auch in gemeinschaftlich-gesellschaftlicher Hinsicht von eminenter Bedeutsamkeit. Eine theologische Perspektive auf religiöse Kommunikationsakte im Kontext schulischer Bildung kann insofern dazu verhelfen, religiöse Einstellungen und existentielle Expressionen auf ihre Relevanz für das eigene Leben hin zu durchdenken und dabei zugleich die eigenen Sprachfähigkeiten nochmals ganz neu zu entdecken und damit zu experimentieren. Auf diese Weise wird dann der kommunikative Charakter der Bibel in ihrer Grundstruktur selbst ernst genommen.¹⁸

Eine eminente Herausforderung religiöser Selbst-Aufmerksamkeits-Bildung besteht folglich darin, solche theologischen Diskurse intensiv einzuüben und zu pflegen. Damit lässt sich die Beschäftigung mit biblischen Gehalten nicht mehr nur im Sinn einer lediglich objektbezogenen unterrichtlichen kognitiv ausgerichteten Vermittlungspraxis verstehen, sondern sozusagen als lebenstextbasierte, personorientierte Anregung, sich mit Fragen nach dem eigenen religiösen Selbst zu beschäftigen.

Zugleich sind aber gerade hier – und dies ist gerade für die vermeintlich 'heiligen Texte' in besonderer Weise zu betonen – alle Anmutungen und Zumutungen einer vermeintlichen theologischen Idealsprache und einer angeblichen Texteindeutigkeit unbedingt zu vermeiden. Mit dem Plädoyer für eine Einübung in theologische Sprachfähigkeit soll somit gerade kein hegemoniales Markenzeichen der Disziplin aufgerichtet werden. Auf die Sprache, aus der eine Person als denkendes Wesen hervorgeht, reagieren zu lernen, führt nicht nur zu einem klareren Bewusstsein der eigenen Individualität. Vielmehr kann sich vor dem Hintergrund dieses Bewusstseins auch die Einsicht in die Partikularität aller Wirklichkeitsdeutungen und damit auch aller biblischen Weltbeschreibungen mit ihrer je eigenen 'particula veri' einstellen.

Das Angebot, das eine theologisch orientierte religiöse Bildung zu offerieren hat, besteht in diesem Zusammenhang

darin, Lernende zu ermächtigen und ihnen ein bewusstes, informiertes und wohlüberlegtes Stellungnehmen zu ermöglichen: „Biblisches Lernen muss entsprechend des a-traditionalen Umgangs mit Tradition, wie er die Postmoderne kennzeichnet, sowie des Verschwindens religiöser und speziell christlicher Semantiken die biblischen Texte so ins Spiel bringen, dass deren mögliche Deutfähigkeit von den Lesenden überhaupt wahrgenommen und in ihrer Potenzialität für die eigenen Lebensdeutungen geprüft werden kann.“¹⁹ Das bedeutet zugleich, sie vom Korsett mitgebrachter häufig unreflektierter Vorannahmen im Blick auf 'die Bibel' zu befreien. Natürlich setzt dies auf Seiten der Lernenden eine erhebliche Initiative voraus. Es verlangt die Fähigkeit, unbedachte Gewohnheiten zu überprüfen und sich der Einsicht zu stellen, dass eine letztgültige Wahrheitserkenntnis menschlich gesehen nicht verfügbar ist.

Dies befördert im besten Fall auch die Unterscheidungskompetenz zwischen einem Theologisieren von einer positionellen Grundlage aus und dem Reflektieren über die eigenen theologische Aussagen und Ansichten. Die Beförderung einer solchen Unterscheidungspraxis entspricht zugleich dem bildungstheoretischen Kern religionspädagogischer Arbeit. Denn eine solche Bildung zur Sprachfähigkeit schließt die kritische Dimension aller Bildung und damit auch die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit aller Schrifttradition konstitutiv mit ein, ja ermöglicht diese überhaupt erst in vertiefter Weise.

6. Konfessionelle Dimension

Die hier skizzierte theologisch perspektivierte Religionspädagogik schärft auch den Blick für den Umgang mit der Frage von Konfessionalität, indem sie für die notwendige Differenzierung zwischen der Wissenschaftsfreiheit der Disziplin und ihrer historisch gewachsenen Bindung an Kirche und bestimmte Glaubens- und Religionsgemeinschaften sensibilisiert. In diesem Zusammenhang stellt es eine so schwierige wie notwendige Aufgabe für die Religionspädagogik dar, ihren Bezug zu konfessionellen Traditionen mit der unbedingt notwendigen Pluralitätsfähigkeit religiöser Bildung konsistent zu verknüpfen. Im Horizont der Unterscheidung zwischen Glauben und Wissen ist jedenfalls eine theologisch perspektivierte Bildung sehr deutlich von allen Formen einer konfessionalistisch-abgrenzenden Eindeutigkeits-Bildung zu unterscheiden.

Auf der anderen Seite ist – zumindest dort, wo konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird – die Rede von der Theologie als Funktion der Kirche nach wie vor von orientierender Bedeutung auch für die Religionspädagogik. Denn ihre unmittelbare Bezogenheit auf die Kirche als Form institutioneller und beweglicher Gemeinschaftsbildung würde

den deutlich zu hohen Preis fordern, die Verbindung zur Kirche als Bildungsinstitution grundsätzlich zur Disposition zu stellen. Um diesen Aspekt wissenschaftspolitisch zumindest für die konfessionell verorteten Fakultäten zu wenden: Die Religionspädagogik würde kaum gut daran tun, sich nach manch europäischem Vorbild von der Idee einer kirchlich anschlussfähigen Theologie zu verabschieden. Eine solche Art positioneller Selbstsäkularisierung mit dem Ziel, damit programmatische Distanz zum eigenen Haus zu signalisieren und erziehungswissenschaftlich wie schulisch vermeintlich wieder anschlussfähig zu werden, zöge jedenfalls mittel- und langfristig eher kontraproduktive Konsequenzen nach sich.

Dies bedeutet in bibeldidaktischer Hinsicht, dass in Hinsicht auf bestimmte konfessionelle Marker – man denke hier etwa an rechtfertigungstheologische oder soteriologische Auslegungen ebenso wie an die traditionell unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen etwa von Maria, einzelner Apostel- oder Heiligenfiguren – die bestehenden Unterschiede nicht verwischt werden sollten. Es wäre jedenfalls auch in theologischer Hinsicht fragwürdig, würde man etwa im Horizont eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts die unterschiedlichen biblischen und theologischen Auslegungstraditionen und Interpretationen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen versuchen.

7. Professionstheoretische Dimension

Die religiöse Urteilsbildung im Religionsunterricht zu fördern, verlangt von den Religionslehrkräften erhebliche theologische Deutungsfähigkeit. Dass für ein solches professionelles Selbstverständnis und die entsprechende pädagogische Haltung durchaus Grund besteht, wird daran deutlich, dass sich gegenwärtig offenbar für nicht wenige Religionslehrkräfte die Frage der eigenen konfessionellen Identität und Selbstverortung durchaus intensiv stellt.²⁰ Insofern eröffnet eine theologische Perspektive der Religionspädagogik in Hinsicht auf das professionelle Selbstverständnis und die Haltung der Lehrenden ein weites Feld der individuellen Auseinandersetzung. Jedenfalls trägt eine solche theologische Selbstverständigung erheblich dazu bei, die eigene Rolle als theologisch ausgebildete Lehrkraft nochmals klarer in Augenschein zu nehmen und zu profilieren.

Dies bedeutet in bibeldidaktischer Hinsicht, sich mit den pluralen und deutungsbedürftigen Überlieferungskomplexitäten in möglichst reflektierter Weise auseinanderzusetzen. Konkret bringt dies mit sich, einzelne biblische Bücher, Figuren oder Motive eben nicht lediglich als feststehende Vermittlungsinhalte anzusehen, sondern sich auch ganz persönlich und in möglichst kritischer Weise mit deren Auslegungsoffenheit auseinanderzusetzen.

Dass dies durchaus nicht einfach selbstverständlich ist, zeigt sich überall dort, wo diese Überlieferungen immer noch – und dies scheint nicht selten der Fall zu sein – ohne nähere Problematisierung sozusagen 'Eins zu eins' in Unterrichtsprozesse eingespielt werden. Insofern ist die religions- und bibeldidaktische Kunst der Unterscheidung eben nicht nur auf Seiten der Lernenden zu befördern und zu pflegen, sondern nimmt ihren Ausgang bei den Lehrenden selbst. Übrigens ist eine solche bildungstheoretische Begründung verantwortlicher bibeldidaktischer Praxis eine der wichtigsten Plausibilisierungen für das wissenschaftlich-akademische Studium als Voraussetzung für den Beruf des/der Religionslehrer/s/in. Damit unterscheidet sich die akademisch-theologische Ausbildung von primär anwendungsorientierten Ausbildungsgängen in so wohlthuender wie notwendiger Weise. Dass dies für die zukünftige akademische Aus- und Weiterbildung der ReligionslehrerInnen eine ganze Reihe von Herausforderungen mit sich bringt, sich mit der Bezugswissenschaft Theologie auch nach dem Studium weiterhin so intensiv wie möglich auseinanderzusetzen, versteht sich daher von selbst.

Zugleich ist zu fragen, ob die theologische Dimension nicht auch für Lehrende im Kontext religionskundlicher Modelle eine legitime und auch wesentliche professionsbezogene Bedeutung – im Sinn einer spezifischen Zugangsweise zu den Themen des Unterrichts – spielen kann, ja spielen sollte. Dies mag selbst dann gelten, wenn diese etwa eine religionswissenschaftliche Ausbildung durchlaufen haben, die institutionell unter Umständen sogar Bezüge zum theologisch-akademischen Feld aufweist. Auch im religionskundlichen Unterricht kann und sollte die theologische Perspektive auf die zu vermittelten Inhalte thematisiert werden. In anderen Worten: auch und gerade ein religiös neutraler Religionsunterricht bedarf der Sensibilität für spezifisch theologische Argumentationsfiguren, selbst wenn die Lehrkräfte nicht als TheologInnen ausgebildet sind.

Dies bringt ganz eigene professionstheoretisch bestimmte didaktische Herausforderungen für die Auseinandersetzung mit der Bibel mit sich. Es macht jedenfalls einen erheblichen Unterschied, ob diese Überlieferung gleichsam nur als interessantes historisches Dokument mit einer bestimmten literarisch-kulturellen Wirkungsgeschichte verstanden wird, oder ob man dazu bereit ist, sich auch auf die religiösen und existentiellen Motivlagen der Überlieferung und damit auf den möglichen tieferen Bedeutungsgehalt der Bibel einzulassen. Eine solche für theologische Fragen sensible Arbeitsweise erscheint in bildungstheoretischer Hinsicht und auch vor dem Hintergrund des hier stark gemachten offenen Theologiebegriffs möglich und auch durchaus fruchtbar.

8. Bildungspolitische Dimension

Die Religionspädagogik steht, wie bereits zu Beginn betont, im Blick auf ihren theologisch fundierten Bildungsanspruch im Kontext Schule vor einer zunehmenden Legitimationsaufgabe: Aktuelle bildungspolitische Diskussionen erwecken den Eindruck, als ob zwar ein starkes Interesse an religionskundlicher Bildung vorhanden ist, zugleich aber der theologisch-institutionelle wie inhaltliche Bezugs- und Deutungsrahmen religiöser Bildung als eine mehr und mehr erklärungsbedürftige Größe wahrgenommen wird.

Auch in der öffentlichen Wahrnehmung scheint ein religionsvergleichender Zugang im Rahmen schulisch-religionsbezogener Bildungsprozesse deutlich attraktiver zu sein als dezidiert wissenschaftlich-theologisch orientierte Zugänge. Zwar zeigt sich öffentlich-medial ein deutliches Interesse am Zusammenhang von Religion und gelebter Kultur. Allerdings wird die theologische Thematisierung existenzieller Fragestellungen im Klassenzimmer nicht selten mit dem Verdacht belegt, dass hier gleichsam durch die Hintertür nur wieder die alten, konfessionellen Missionierungsabsichten revitalisiert werden könnten. Die Relevanz von Religion in unterrichtlichen Bildungsprozessen ist insofern kaum umstritten, während der theologische Zugriff auf diese Fragen mit dem Verdacht auf exklusivistisch-konfessionalistische Überwältigungsabsichten verbunden wird.

Eine theologische Religionspädagogik muss sich neben ihrer Begründung und ihren Fundamenten folglich auch mit diesen institutionellen und bildungspolitischen Fragen religiöser Bildung auseinandersetzen: Wer trägt weshalb Verantwortung für religiöse Bildung im öffentlichen Schulwesen? Wodurch weist sich theologische Professionalität in der allgemeinbildenden Landschaft plausibel aus? Und bibeldidaktisch gefragt: Wie ist eigentlich die Thematisierung biblischer Überlieferung am Lernort Schule selbst zu rechtfertigen, wenn sie weder primär aus historisch-kulturell-literarischem noch aus einem missionarisch-biblistischen Anspruch heraus erfolgen soll.

Angesichts dieser Legitimationsaufgabe stellt sich die entscheidende Frage, ob und in welchem Sinne eine theologisch grundierte und fundierte religionsbezogene Bildung zur Profilierung und allgemeinbildenden Qualität religiöser Bildung am Ort der Schule beizutragen vermag. Auf den bibeldidaktischen Problemhorizont übertragen ist zu fragen, was den spezifisch theologischen Zugriff auf die biblischen Überlieferungen eigentlich ausmacht. Es geht folglich auch um die Frage inhaltlicher Argumente für eine theologische, biblische Bildung, die durchaus orientierenden Charakter beansprucht, als Teil der öffentlichen Bildungspraxis. Dabei ist zugleich die Thematisierung der gesellschaftspolitischen Relevanz theologischer Bildung im Blick auf die Ausein-

dersetzung mit biblischen Inhalten von essentieller Bedeutung.

9. Öffentliche Dimension

Die Religionspädagogik stellt eine der zentralen theologischen Brücken in die schulische und auch in die gesellschaftliche Öffentlichkeit dar. Trotzdem gerät sie zu oft in Versuchung, ihr Brückendasein ohne expliziten Miteinbezug theologischer Denkprozesse zu führen. Dieser Aufgabe entspricht sie hingegen dort, wo es ihr gelingt, zentrale biblische Inhalte zu überdenken, neu zur Sprache zu bringen und deren Intentionen von einer offen verstandenen Theologie her zu reflektieren. Damit befindet sie sich in einer aufmerksam wahrnehmenden wie verantwortungsvoll gestaltenden Grundhaltung gegenüber den vielfältigen Ausgestaltungen und Idealen menschlicher Lebensführung. Sie beteiligt sich auf diese Weise an dem kontinuierlichen Gespräch über die Normen menschlichen Erkennens, Urteils und Handelns.

In Bezug auf den öffentlichen Kontext der Schule zielt eine theologische Religionspädagogik nicht darauf ab, allgemeinbildende Standards schulischer Bildung zu relativieren oder gar zu ignorieren. Schon gar nicht strebt sie – mit Hilfe der Bibel – eine Art Wiederkehr christlicher Erziehung oder gar ein kirchliches Revival im Bereich der Schule an – dies gilt es gerade gegenüber dem immer wieder geäußerten Missverständnis zu betonen, dass Theologie mit Glaube oder gar mit Kirche gleichzusetzen sei. Es mag paradox klingen, aber möglicherweise ist gerade eine solche theologische Perspektive die beste Garantie für die notwendige sachliche Unterscheidung zwischen dem disziplinären Profil der Religionspädagogik und ihres je spezifischen Zusammenhangs zu den Bildungsorten Schule und Kirche.

Natürlich kommt es gerade für eine religiöse Bildung in theologischer Perspektive wesentlich darauf an, sich die jeweiligen Kontexte und insbesondere die an den verschiedenen Orten je verschiedene Klientel möglichst genau vor Augen zu führen. Allerdings würde es gerade dem hier vertretenen Verständnis von Theologie widersprechen, würde man dieses lediglich für die eigenen 'GlaubensgenossInnen' oder um der Kirche willen fruchtbar zu machen versuchen. Vielmehr besteht unter Umständen sogar die viel grössere Herausforderung darin, materiale Unterrichtsinhalte und existenzielle Fragen in ihrer spezifisch theologischen Fundierung gerade am Bildungsort Schule pädagogisch verantwortet zur Sprache zu bringen.

Theologische Bildung kann folglich auch als eine Art Aufmerksamkeitsbildung verstanden werden, indem sie etwa pädagogischen Gewohnheitstrott und rein funktionale Abläufe des öffentlichen Schulwesens unterbricht bzw. diese

von einem – nicht zwingend genau zu benennenden – ‘Mehr’ her deutet. Hier eröffnet in bibeldidaktischer Hinsicht die Vielfalt und Eindringlichkeit biblischer Zeugnisse zur Frage menschlichen Zusammenlebens einen denkbar weiten Orientierungshorizont. Aber auch hier gilt wieder, dass eben bestimmte ethisch konnotierte biblische Überlieferungen – man denke v.a. an die Zehn Gebote oder die Bergpredigt – nicht als zweifelsfreie Orientierungsmaßstäbe in Anwendung gebracht werden können.

Vielleicht besteht eine bildungstheoretisch fundierte theologisch-ethische Arbeit mit solchen Texten gerade darin, sie ihrerseits als Deutungsangebote etwa für aktuelle moralbezogene Problemstellungen miteinzubringen, ohne sie damit aber absolut setzen zu wollen. Abgesehen davon, dass sich ohnehin die grundsätzliche Frage stellt, ob und in welcher Weise ein Transfer biblischer Antworten auf heutige ethisch relevante Konfliktslagen und Dilemmata bruchlos überhaupt möglich und sinnvoll ist.²¹ Von dort her ergibt sich für alle religionspädagogische Praxis, die ethische Orientierung anstrebt, die Grundaufgabe, sich im Modus der Initiierung aufgeklärter religiöser Bildungsprozesse zu verstehen und nicht als nachgängige Legitimation für bestimmte – ohnehin schon feststehende moralische Überzeugungen, die dann nur noch durch biblische Referenzen unterfüttert werden sollen.

10. Forschungsdimension

Im Zusammenhang der benannten Erkenntnisse und Herausforderungen stellt sich schließlich die Frage nach der Qualität von Bildungsprozessen, die für sich beanspruchen, aufgrund ihrer bildungstheoretischen Fundierung und ihrer inhaltlich geprägten Verstehensperspektive heraus allgemeinbildende Bedeutung zu tragen. Die empirische Forschung zur Frage, was religiöse Bildung zu einer theologisch und pädagogisch verantworteten Bildung macht, ist jedenfalls zukünftig erheblich zu verstärken. Denn die Anforderungen an eine gelingende religiöse Bildung – gar eines ‘guten Religionsunterrichts’²², wie sie durch eine solche theologische Perspektive aufgeworfen und geschärft werden, bedarf fraglos auch in empirischer Hinsicht einer möglichst klaren, bildungstheoretisch fundierten, disziplinär wie interdisziplinär orientierten Ausrichtung.

11. Schluss

Eine theologische Religionspädagogik bewegt sich im Spannungsfeld zwischen biblischen, theologischen Traditionen sowie deren Interpretationen und den gegenwärtigen lebensweltlichen Erkenntnissen und Erfahrungen ihrer lehrenden und lernenden AkteurInnen. Sie strebt ein konzeptionell deutungsoffenes Verstehen theologischer Sachzusam-

menhänge in ihrer Prägestärke für individuelle, gemeinschaftsbezogene und globalgesellschaftliche Entwicklungen an. Bibeldidaktisch bedeutet dies dann aber auch angesichts der komplexen biblischen wie gesellschaftlichen Gesamtzusammenhänge, dass die Suche nach ‘elementaren Wahrheiten’ eben auch mit der ‘Wahrnehmung von Spannungen und Widersprüchen (z.B. im Gottesbild), in der Nachdenklichkeit, im Hinterfragen von vertrauten Annahmen, im Kritisieren und Stellung-Nehmen, im Entwickeln von Gegenbildern und -modellen zum Text, aber auch im Eingestehen der Perplexität (Sokrates)²³ verbunden werden sollte. Theologische Religionspädagogik zielt vor diesem offenen Wahrnehmungs-Horizont und bei aller Unverfügbarkeit intendierter Bildungsziele auf eine religiöse biblisch orientierte Bildung ab, die dann als gelingend bezeichnet werden kann, wenn durch sie in allgemeinbildender und gesellschaftskritischer Weise und durch alle Zeilen ihrer suchenden Interpretationspraxis hindurch Hoffnungsvolles und Lebensdienliches zur Sprache kommt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart: 2017; die folgenden Ausführungen orientieren sich in ihren konzeptionellen Überlegungen am dort dokumentierten Beitrag der HerausgeberInnen: Was erschließt die Perspektive der Theologizität?, 179–190.
- 2 TROI-BOECK, Nadja / NOTH, Isabelle / KESSLER, Andreas (Hg.): *Wenn Jugendliche Bibel lesen. Jugendtheologie und Bibeldidaktik*, Zürich: Theologischer Verlag Zürich 2015; ROOSE, Hanna / SCHLAG, Thomas / BÜTTNER, Gerhard (Hg.): *Jugendtheologie und Bibel*, Stuttgart: (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), (im Ersch.).
- 3 Augustinus: *Conf. VIII, 12, 29*.
- 4 Vgl. zur Diskussion SCHRÖDER, Bernd / DOMSGEN, Michael (Hg.): *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2014; in Verbindung mit kinder- und jugendtheologischen Fragen vgl. SCHLAG, Thomas / ROOSE, Hanna / BÜTTNER, Gerhard (Hg.): ‘Was ist für dich der Sinn?’. *Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Calwer 2017 (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 1).
- 5 Vgl. dazu jüngst MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*, Münster: Comenius-Institut 2017; BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): *Religiöse Pluralität*, Babenhausen: Lusa 2017 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8).
- 6 So die verschiedentlich geäußerte Kritik etwa von DRESSLER, Bernhard: *Zur Kritik der „Kinder- und Jugendtheologie“*, in: *ZThK* 111 (2014) 332–356.
- 7 Vgl. BENNER, Dietrich: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2014.
- 8 Vgl. DRESSLER 2014 [Anm. 6].
- 9 Dass dies aber durchaus auf hohem Niveau leistbar ist, zeigt etwa exemplarisch die Habilitationsschrift von WIEMER, Axel: *Der Galater-*

- brief im Religionsunterricht. Die Theologie des Paulus in ihrer Zeit und im Dialog mit Jugendlichen heute, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017; zu verweisen ist hier auch auf die exegetisch-religionsdidaktischen Grenzgänge in ZIMMERMANN, Mirjam / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: UTB 2013; eine ausführlichere exemplarische Konkretion des möglichen Zusammenspiels findet sich bei SCHLAG, Thomas: Alttestamentliche Prophetie als Thema religiöser und interreligiöser Bildung. Hermeneutische Überlegungen zur religionspädagogischen «Wahrnehmung» des Alten Testaments, in: EVANGELISCHE THEOLOGIE 77 (2017) 146–160.
- 10 Vgl. SCHLAG, Thomas: Glaubenswirklichkeiten deuten und zur Sprache bringen. Sinnvolle Selbstansprüche und Erwartungen der Praktischen Theologie an die Dogmatik, in: EVTHEOL 77 (2017) 350–363.
- 11 Vgl. etwa JEREMIAS, Jörg: Theologie des Alten Testaments, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015; LUTZ, Ulrich: Theologische Hermeneutik des Neuen Testaments, Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht 2014 und in Hinsicht auf die Verbindung der Disziplinen immer noch vorbildlich THEISSEN, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2003.
- 12 KÖRTNER, Ulrich H.J.: Evangelische Sozialethik. Grundlagen und Themenfelder, Göttingen: UTB 2012, 40.
- 13 BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus / ROOSE, Hanna: Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart: Calwer 2015, 194.
- 14 EBD.
- 15 EBD., 61.
- 16 Dazu jetzt in eindrücklicher Weise zugunsten des/der 'mündigen Leser/s/in' argumentierend BERG, Horst Klaus: Gottes Wort braucht keinen Vormund. Wege zur selbstständigen Auslegung der Bibel, Stuttgart: Grünewald 2017.
- 17 Vgl. dazu SCHLAG, Thomas: Lebensdienliches zur Sprache bringen – Überlegungen zur Theologizität kirchlicher Bildungsverantwortung, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmine (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 135–149.
- 18 Vgl. BERG 2017 [Anm. 16], 200.
- 19 SCHAMBECK, Mirjam: Bibeldidaktik. Grundfragen, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/> [abgerufen am 02.11.2017].
- 20 Vgl. dazu etwa POHL-PATALONG, Uta u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart: Kohlhammer 2016; GENNERICH, Carsten / MOKROSCHE, Reinhold: Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2016.
- 21 Zur notwendigen Differenzierung in Wertedebatten jetzt sehr aufschlussreich und differenzierend GRAF, Ulrike u.a. (Hg.): Werte leben lernen. Gerechtigkeit – Frieden – Glück, Göttingen: V&R unipress 2017 sowie KÜRZINGER, Kathrin: „Das Wissen bringt einem nichts, wenn man keine Werte hat“ Wertebildung und Werteentwicklung aus Sicht von Jugendlichen, Göttingen: V&R unipress 2014.
- 22 Vgl. dazu BIZER, Christoph u.a. (Hg.): Was ist guter Religionsunterricht?, in: JAHRBUCH DER RELIGIONSPÄDAGOGIK 22 (2008).
- 23 FRICKE, Michael: 'Schwierige' Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen: V&R unipress 2005, 558.

Autoreninformation

Prof. Dr. Thomas **Schlag**
 Kirchgasse 9
 CH-8001 Zürich
 e-mail: thomas.schlag@theol.uzh.ch