

Eigensinn oder Nostrifizierung biblischer Texte?

Neutestamentliche Perspektiven auf die Inhaltsfrage im Religionsunterricht

Gudrun Guttenberger

1 Worum es geht

Der Weg von der exegetischen Forschung bis zur Präsentation eines neutestamentlichen Textes im Religionsunterricht ist lang. Auf dem Weg der ›Über-Setzung‹ eines neutestamentlichen Textes vom Lernort Wissenschaft/Universität zum Lernort Schule fällt dabei manches ins Wasser. Manche Forschungseinsichten und -diskurse werden im Zuge der Elementarisierung/didaktischen Reduktion über Bord geworfen. Andere gehen verloren, während die Besatzung nicht aufmerksam ist und nicht hinsieht. Das ist der beste vorstellbare Fall. Befremdlich oder amüsant ist, was im Hafen von Wissenschaft und Universität überhaupt für die Über-Setzung geladen wird: Häufig wird gar nicht auf aktuelle Diskurse, sondern auf methodisch und inhaltlich veraltete Einsichten zugegriffen. Überhaupt ist die Ladung aus den exegetischen Lagerhäusern im ›theologischen Hafen‹ im Umfang eher sehr übersichtlich, während die Zuladung aus den dogmatischen und ethischen Containern überwiegt. Und dann kommt ja erst die Hauptsache: Die Zuladung aus den (religions-)pädagogischen Häfen mit ihren zahlreichen und schwerwiegenden Schätzen: viele große Container! Was kommt da im Lernort Schule vom exegetisch erschlossenen Bibeltext eigentlich an? Und: Wenn es ganz wenig ist, ist das eigentlich schlimm? Wie könnte der Weg zu einem begründeten Urteil aussehen?

2 Zu den Begriffen Nostrifizierung, Verstehen und Verständigung

Die hier verwendete Begrifflichkeit geht auf den von Hartmut Rosa vorgelegten hermeneutischen Entwurf zurück, der die Inkommensurabilität der Kulturen und die wirklichkeitskonstituierende Kraft von Sprache und Praktiken annimmt (Rosa, 2012, S. 19–59). Innerhalb dieses relativistischen Modells unterscheidet Rosa zwischen ›Nostrifizierung‹ als Überführung eines einzelnen unvertrauten, fremden Elements in das eigene kulturelle Paradigma, ›Verständnis‹ als Fähigkeit und Bereitschaft, die je eigene ›Landkar-

te« der anderen Kultur zu beschreiben und dabei die »Kontraste« zur eigenen Weltsicht zu greifen, und »Verständigung« als Formulierung des Vergleichs des Eigenen und des Fremden, die eine »Horizontverschmelzung« perspektiviert und der »Erfindung« einer eigenen Beschreibungssprache bedarf (ebd., S. 53).¹ Der folgende Beitrag geht von folgenden Einsichten aus: Durch die Subjektorientierung als einem hochrangigen Wert der Religionspädagogik tendiert die Lektüre biblischer Texte im Religionsunterricht zur »Nos-trifizierung«; durch den hohen Rang des Eigensinns der Texte der kanonisch gewordenen Textsammlungen tendieren die biblischen Disziplinen dazu, deren »Verständnis« ins Zentrum zu stellen. Die »Verständigung« als bildungskonstituierende Größe gerät in beiden Disziplinen häufig an den Rand (Guttenberger, 2021, S. 107–126).

3 Vorüberlegung: Welche Fachwissenschaft ist eigentlich zuständig?

Die Fachwissenschaft zählt Rothgangel zu den Quellen, aus denen Inhalte des RU gewonnen werden können (Rothgangel, 2021, S. 471–473).² Welche fachwissenschaftliche Disziplin jedoch dazu geeignet ist, »Bibel« als Inhalt des Religionsunterrichts zu erschließen, ist nicht selbstverständlich. Die Herausgeberinnen des Bandes schreiben diese Aufgabe den exegetischen Wissenschaften zu und binden den Inhalt des Religionsunterrichts, sofern dort biblische Texte Gegenstand des Lernens sind, an die geschichts-, text- und literaturwissenschaftlichen Methodenschritte, die das disziplinäre Verständnis der exegetischen Wissenschaften konstituieren.

Diesen Weg muss man nicht wählen: Die Bibel könnte auch als in kirchlicher Praxis in Gebrauch genommene Bibel zum Gegenstand im Religionsunterricht werden; in diesem Fall wäre die praktisch-theologische Subdisziplin zuständig. Möglich wäre es weiterhin, sie aus der individuellen Lektüre frommer, spiritueller oder säkularer Rezipierenden als Inhalt zu erschließen; in diesem Fall wären kirchenhistorische Untersuchungen und empirische Zugänge als korrelierende Fachwissenschaften zuständig. Schließlich könnten biblische Erzählungen und Einzelworte aus deren Rezeptionen und Adaptionen in der bildenden Kunst, der Musik und der Literatur zum Inhalt des Religionsunterrichts werden; in diesem Fall wären die Kunst- und Musiktheorie und -geschichte sowie die Literaturwissenschaft als diejenigen Fachwissenschaften zu bestimmen, die als Quelle für das Neue Testament als Inhalt des Religionsunterrichts zu beachten wären.

Aus jeder dieser biblischen Texten Bedeutung zuschreibenden Quellen fließen auf dem Weg zur Einmündung in den Religionsunterricht Problemströme mit; als eine besonders risikobehaftete Verschneidungszone sei dabei diejenige genannt, die durch die Fragen nach der »Autorität« der biblischen Texte einerseits und der Grenze zwischen legitimen und illegitimen Lektüren andererseits gebildet wird. Würden kirchenhistorische

1 Rosa unterscheidet »Verständigung«, die durch das Verharren in einer Beobachterposition nicht erreicht werden kann und eine partielle Teilnahme erfordert, weiterhin von der »Bekehrung« als der Übernahme des fremden kulturellen Systems. Zwischen der »Verständigung« dienenden Partizipation und der »Bekehrung« ist die Grenze nicht leicht zu ziehen. Ulrich Luz ist mit seiner Hermeneutik (programmatisch) sehr nah an dieser Grenze anzusiedeln.

2 Vgl. den Beitrag von Rothgangel in diesem Band.

und empirische Untersuchungen oder Musik-, Kunst- und Literaturwissenschaften als zuständige Fachwissenschaften bestimmt, ließe sich die besondere Autorität biblischer Texte gar nicht oder nur als Zuschreibung der jeweils lesenden Gruppe fassen. Wären die praktisch-theologische Subdisziplinen für die im kirchlichen Kontext in Gebrauch genommene Bibel einschlägig, wäre zwar die kanonische Autorität des biblischen Textes gut greifbar, es träten jedoch zahlreiche andere Probleme auf. Diese haben mit konfessionellen Differenzen beim Verständnis von in Gebrauch genommenen biblischen Texten – schärfer formuliert: mit durch biblische Texte legitimierten konfessionellen Eigenarten zu tun. Bei einer heterogenen Schülerschaft in einem transkonfessionellen oder sogar transreligiösen Unterricht könnten zumindest problematische Sichtweisen gefördert werden: Schülerinnen und Schüler könnten Bibel dominant als Legitimationsgrundlage für Ideologie rezipieren. Die Frage nach legitimen und illegitimen Lektüren ließe sich in diesem Setting zumindest nicht im Rekurs auf die Texte selbst bearbeiten; sie wäre verwiesen auf moralische Diskurse.

Die exegetischen Subdisziplinen haben als einschlägige Fachwissenschaft für die Erschließung biblischer Texte als Inhalte des RU den Vorzug, ihre Lektüre vor den (ideologieverdächtigen) Ansprüchen des Bibelgebrauchs in den Kirchen schützen zu können. Dieses Vermögen war beim Entstehen der bibelwissenschaftlichen Disziplin im 18. Jh. sogar im Vordergrund. Die besondere kanonische Autorität der Texte ist jedoch nicht innerhalb der exegetischen Wissenschaften als Norm zu konstituieren: Sicherlich kann die Zuschreibung kanonischer Würde z.B. sog. alttestamentlicher durch später neutestamentlich gewordene Texte als Textaussage beschrieben werden (die ›Bibel‹ der frühen Christusanhängenden ist die Septuaginta!), aber um normative Aussagen zu machen, fehlt den exegetischen Fachwissenschaften, insbesondere der neutestamentlichen, das methodische Instrumentarium. Verbunden ist damit die innerhalb der exegetischen Disziplinen fehlende methodische Möglichkeit, für biblische Texte heute Relevanz zu behaupten und somit zu begründen, warum sie überhaupt Inhalt des Religionsunterrichts werden sollten. Eine solche Begründung muss auf den ›Offenbarungscharakter‹ der Schrift oder auf die Funktion dieser Texte als autoritative im antiken (und späteren) Judentum sowie in den christlichen Kirchen verweisen. Als Kern des Problems erweist sich somit die Frage, wie die exegetischen Disziplinen zu theologischen Subdisziplinen werden – und zwar auf der Ebene der Deskription und auf derjenigen der Präskription. Damit sind natürlich komplexe Fragen im Zusammenhang des Selbstverständnisses der Theologie als Wissenschaft verbunden. Aus meiner Sicht ist es nicht legitim, diese Frage der Systematischen Theologie zu überlassen und die Kompetenzbeschreibung der exegetischen Disziplinen von dorthin entgegen zu nehmen. Entsprechendes gilt für die Praktische Theologie mit ihren Subdisziplinen. Damit werden m.E. schwerwiegende Inkonsistenzen nur verdeckt. Vorlegen will ich im Folgenden zwei Modelle, die exegetischen Disziplinen mit den anderen theologischen Subdisziplinen ins Vernehmen zu setzen.

4 Das Neue Testament im Religionsunterricht aus der Perspektive der exegetischen Wissenschaften: Beschwerden

Bevor das geschieht, soll zunächst gewissermaßen als Bestandsaufnahme skizziert werden, wie sich das Neue Testament als Inhalt des RU aus der Sicht der exegetischen Disziplinen darstellt.³ Aus religionsdidaktischer Perspektive korreliert damit die oft beklagte Sperrigkeit exegetisch erschlossener Texte für die Thematisierung der Bibel im Religionsunterricht.

- **Textauswahl:** Der Schwerpunkt liegt auf synoptischen Texten und dort besonders auf Gleichnis- und Wundererzählungen, dazu einige Sätze aus der Bergpredigt und im Kirchenjahreskreis die ›Weihnachts- und Ostergeschichte‹. Dabei werden Texte oft quer durch die Evangelien ausgewählt: Weihnachten aus dem Lukasevangelium, Wunder aus dem Markusevangelium, ein paar Gleichnisse aus der in religionspädagogischen Kontexten schon lange zum Faktum gewordenen Logienquelle – wenn nicht gleich evangelienharmonisch rezipiert wird und z.B. an die markinische Sturmstillungserzählung das Vertrauen auf die Begleitung Gottes in den Krisen des Lebens geheftet wird.⁴ Ein solches Vorgehen lässt sich aus meiner Sicht nicht begründen.
- **Text-→Hermeneutik:** Beliebt ist die Rede von »Glaubensgeschichten«; sie wird verwendet, um ein Gegengewicht gegen die durch die Verwendungsweise der Texte suggerierte Historizität zu gewinnen. Diese Texthermeneutik hat ein Widerlager in der historisch-kritischen Exegese, insbesondere in ihrer existentialen Interpretation: Kerygma, nicht Historie; mindestens ebenso wichtig ist ein religionsdidaktisches Anliegen: Schülerinnen und Schüler sollen nicht auf die schwer bearbeitbaren Fragen nach der Historizität oder dem Verhältnis zur Naturwissenschaft gestoßen werden. Beides sind legitime Absichten, sie haben aber auch eine Schattenseite: Mit der Bestimmung als Glaubensgeschichten werden sie den inhaltlichen Kompetenzbereichen in den Bildungsplänen zugeordnet. Damit erfolgt de facto eine Deutung der Texte von christlicher Dogmatik/Ethik her. Der Thematisierungskontext ist damit vom Entstehungskontext neutestamentlicher Texte kategorial verschieden. Das ist aus der Sicht der neutestamentlichen Wissenschaft ein schwerwiegendes

3 Die folgende Skizze versteht sich als kontrastreich ausgeleuchteter persönlicher Eindruck, der durch die jahrzehntelange Arbeit im Überschneidungsbereich von biblisch-theologischen und religionspädagogischen Arbeitsfeldern in Studiengängen der Religions- und Gemeindepädagogik langsam gewachsen ist. Ich beschränke mich auf das Neue Testament; Beispiele und Belege werden genannt in Gojny & Guttenberger, 2023, S. 617–621.

4 Für Unterrichtsmaterialien und -entwürfe z.B. Lemaire, 2020, S. 72; der Fokus der markinischen Sturmstillungsepisode liegt auf der Christologie. Willi Bednarzicks (2006) Diskussion in seiner Dissertation ›Angst, Wunder und Glaube. Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit neutestamentlichen Wundererzählungen‹ dokumentiert den kritisierten Umgang mit dieser Einsicht (S. 88). Er konstatiert, dass die matthäische Version der Erzählung für die avisierten Ziele besser geeignet sei, greift dann aber mit Verweis auf einen schmalen und in der exegetischen Diskussion keineswegs zentralen Strang der Forschung (Vogt, 1993) dennoch auf die markinische Version zurück.

Problem, das durch die ›Parting of the Ways‹ Diskurse der letzten Jahrzehnte in einer Weise verschärft wird, die auch religionspädagogisch höchst relevant ist. Sie betrifft das interreligiöse Lernen: Welche Lernmöglichkeiten entstehen, wenn neutestamentliche Texte – wie es dem Entstehungskontext angemessen ist – als jüdische Texte im Kontext des Judentums des Zweiten Tempels gelesen werden, und nicht auf der Folie der dogmatischen Entscheidungen des 4. und 5. Jahrhunderts oder der Theologie der Reformationszeit?

- **Methoden und Theorien:** Leitend für die Rezeption von NT-Texten sind die Konzepte der neutestamentlichen Wissenschaft aus der Phase des hermeneutischen Religionsunterrichts: Gearbeitet wird an den kleinen Einheiten der synoptischen Tradition, nicht an Episoden einer Erzählung. Die Zweiquellentheorie wird als wichtigstes Theorieelement für deren Verständnis eingeführt. Die ›linguistische Wende‹ mit ihren Folgen, die Aufmerksamkeit für die Evangelientexte als Erzählungen und für die Briefe als rhetorische Texte, findet wenig Resonanz. Und weiter: Wenn mit Methoden der historischen Kritik gearbeitet wird, ist diese selten kritisch, sondern eher veranschaulichend; wenn tatsächlich mit literaturwissenschaftlichen Methoden gearbeitet wird, ist es selten wirkliche Textarbeit. NT-Texte als historische Quellen zu lesen, bedeutet eine Entfremdung dieser Texte; die Grundeinsicht heißt: dieser Text gehört in eine fremde Welt. NT-Texte als Literatur zu lesen, heißt: an der sprachlichen Gestalt oder – wenn es um Episoden einer Erzählung geht – im Kontext der Gesamterzählung zu arbeiten. Beides geschieht selten im Religionsunterricht. Eine m.E. unbearbeitete Frage ist, mit welchen Methoden Bibel in diesem Fach tatsächlich erschlossen wird! Dass diese Methoden für Schülerinnen und Schüler zumindest von der Mittelstufe an transparent werden, ist m.E. ein wichtiges Desiderat.

In hermeneutischer Perspektive hat wissenschaftliche Exegese die Aufgabe, biblische Texte ihren Lesenden zu entfremden, indem sie den Eigensinn der Texte und ihren Entstehungskontext herausarbeitet. Exegetisch erschlossene biblische Texte als solche taugen somit für den Religionsunterricht noch nicht; bei Schülerinnen und Schüler ein Verstehen des biblischen fremden Textes anzubahnen, wird damit zu einem aufwändigen Vorhaben, das von den Kindern und Jugendlichen sowohl eine beträchtliche Anstrengungsbereitschaft erfordert als auch die Fähigkeit, auf unmittelbar spür- und einsehbare Relevanz ›für das eigene Leben‹ zunächst jedenfalls zu verzichten.

5 Zum Zusammenwirken theologischer Subdisziplinen im Hinblick auf die Bibel als Inhalt des Religionsunterrichts

Wie das Neue Testament als exegetisch erschlossene Textsammlung zum Inhalt des Religionsunterrichts werden kann, ist von der Verortung der exegetischen Disziplinen in der Theologischen Wissenschaft abhängig; erst als Stimme in dieser gewinnt sie diejenige Würde und Autorität, durch die ihre Einsichten zum notwendigen Inhalt des Religionsunterrichts werden können. Zwei idealtypische Möglichkeiten sollen im Folgenden skizziert werden. Als Schibboleth kann die Kanonfrage dienen. Den einen geht es um den

Kanon, die Bibel, den ändern um antike jüdische (und griechisch-römisch beeinflusste) Texte, die später gesammelt worden sind.

5.1 Kanonische Texte als Inhalt des Religionsunterrichts

Eine fokussiert theologisch konzipierte neutestamentliche Wissenschaft deutet die Texte der neutestamentlichen Schriftensammlung als kanonisch und weist ihnen für Kirche und Glauben fundamentale, orientierende Bedeutung zu; sie bahnt damit den Weg zu den übrigen theologischen Subdisziplinen und postuliert ein insgesamt harmonisches Miteinander der theologischen Subdisziplinen.

Trotz der Sperrigkeit exegetisch erschlossener biblischer Texte sucht die Religionspädagogik in diesem Modell nach Möglichkeiten, fachwissenschaftliche Einsichten in den Religionsunterricht einfließen zu lassen. Dieser Bereitschaft korreliert auf Seiten der exegetischen Fächer ein explizit theologisches Selbstverständnis. Die alt- und die neutestamentliche Theologie weichen Fragen nach ihrem Beitrag zum (in der Dogmatik oder der Praktischen Theologie bestimmten) Auftrag der theologischen Disziplin nicht aus. Sie belassen es nicht bei der Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte der Texte, ihres sinngebenden Kontextes und ihres Eigensinns, sondern machen exegetisch verantwortete, hermeneutisch reflektierte und wirkungsgeschichtlich sensible Vorschläge dafür, was ein biblischer Text zu einer zeitgemäßen Formulierung christlichen Glaubens, Denkens und Handelns beitragen kann. Damit werden sie dazu bereit, den historischen Abstand zur Gegenwart nicht nur zu konstatieren, sondern von ihrer Seite ansatzweise zu überbrücken. Wissenschaftliche Theologie übernimmt im Zusammenspiel ihrer Disziplinen also die Anbahnung der Verständigung im Sinne Rosas: Der Dogmatik und der theologischen Ethik wird die Aufgabe zugeschrieben, den exegetisch erschlossenen Eigensinn biblischer Texte zu verstehen, einen sorgfältigen Vergleich mit unserer Gegenwartskultur vorzunehmen und Perspektiven für eine Verständigung zu öffnen, so dass dieser lange Weg für religions- und bibeldidaktische Fragen vorbereitet ist und dann gewissermaßen mit erhöhter Geschwindigkeit zurückgelegt werden kann. Die Religionspädagogik versteht sich in einem solchen harmonischen Modell als theologische Disziplin, natürlich nicht nach dem Modell *explicatio – applicatio*, aber doch so, dass die Theologie die Heimat der Religionspädagogik darstellt und die Erziehungswissenschaft ihre wichtigste Hilfswissenschaft bildet, nicht etwa umgekehrt. Sie sucht nach Wegen, eine Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, mit christlichem Denken und christlichem Handeln zum Bestandteil der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu machen und nimmt die normative Dimension evangelischer, katholischer und orthodoxer Theologie ernst.

Wie der exegetisch erschlossene Text zum Inhalt des Religionsunterrichts in einem harmonisch gedachten Miteinander der theologischen Disziplinen werden kann, soll an einem Beispiel aus Moment Mal 5/6 gezeigt werden (Husmann & Merkel, 2020, S. 84–85). Wir befinden uns im Kapitel ›Wer war Jesus?‹ Es geht um die Erzählung vom barmherzigen Samariter:

4 Wer war Jesus?

„Meine Mitmenschen lieben“ – was heißt das?

In seinen Gleichnissen vom Reich Gottes spricht Jesus auch darüber, wie wir mit unseren Mitmenschen umgehen sollen. Wie alle Juden kennt er das Gebot, seinen Mitmenschen zu lieben. Denn Jesus ist ein Rabbi, ein jüdischer Gelehrter. Ein anderer Schüßlergelehrter spricht mit ihm über dieses Gebot der Nächstenliebe und fragt: „Wer ist denn mein Nächster? Mein Mitmensch?“ Darauf antwortet Jesus mit einer Beispielschichte:

Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho hinab. Unterwegs wurde er von Räubern überfallen. Die nahmen ihm alles weg, auch seine Kleider; und schlugen ihn zusammen. Dann machten sie sich davon und ließen ihn halb tot liegen. Nun kam zufällig ein Priester denselben Weg herab. Er sah den Verwundeten und ging vorbei. Genauso machte es ein Levit, als er zu der Stelle kam. Er sah den Verwundeten und ging vorbei. Aber dann kam ein Reisender aus Samaritanen dorthin. Als er den Verwundeten sah, hatte er Mitleid mit ihm. Er ging zu ihm hin, behandelte seine Wunden mit Öl und Wein und verband sie. Dann setzte er ihn auf sein eigenes Reittier, brachte ihn in ein Gasthaus und pflegte ihn. Am nächsten Tag holte er zwei Silberstücke hervor; gab sie dem Wirt und sagte: „Pflege den Verwundeten! Wenn es mehr kostet, werde ich es dir geben, wenn ich wiederkomme.“ (Lk 10,30–35)

Moment mal!
Heißt „lieben“ heißen?

14 Wie hörten Menschen zur Zeit Jesu die Beispielschichte vom barmherzigen Samaritaner? – Ein Auf und Ab der Gefühle

Für die Menschen zur Zeit Jesu war es wichtig, auch Fremde gut zu behandeln. Völlig selbstverständlich war es, dass gläubige Juden sich untereinander halfen und unterstützten. Wenn Jesus erzählt, dass ein Mann halb tot in den Bergen liegt, bekamen die Zuhörenden Angst um ihn und hoffen auf Hilfe. Kurz danach waren sie erleichtert: „Ein Gläubiger Mensch vom Tempel kommen. Das sind gläubige Juden aus dem eigenen Volk!“ Doch Jesus erzählt, dass sie vorbeigehen. Welche Enttäuschung! Wie wird es nun ausgehen? Wer könnte kommen, um den Verletzten zu retten? Ein einfacher Jude vielleicht, der nichts mit dem Tempel zu tun hat ... Doch wie entsetzlich! Ausgerechnet ein Samaritaner lässt Jesus kommen! Da braucht der Mann, der überfallen wurde, nicht mehr zu hoffen ... Aber Jesus kann noch einmal überraschen: Der Fremde bekommt Mitleid, großes Mitleid sogar! Damit konnte man nun wirklich nicht rechnen! Und so ist das Gebot der Nächstenliebe gemeint!

Info: Priester, Leviten, Samaritaner
Priester waren besonders strenge jüdische Bekehrtenregeln auferlegt, da sie im Tempel Opfer darbrachten und direkt mit Gott in Kontakt standen. Meistens waren sie Sadduzäer; manchmal auch Pharisäer. Unrein konnte man auf verschiedene Weise werden, zum Beispiel durch die Berührung mit einem Toten.
Leviten kommen aus dem Stamm Levi. Auch sie waren mit am Tempeldienst beteiligt. Die Samaritaner hatten sich einen eigenen Tempel gebaut. Von den Juden wurden sie daher verachtet und zählten für sie nicht zum Volk Israel.

84

Wer war Jesus? 4



Paula Modersohn-Becker, Barmherziger Samaritaner (1907)

„Liebe deinen Mitmenschen wie dich selbst. Ich bin der Herr!“ (Lk 19,18)

14 HERR: Seite 121

Aufgaben

- 1 Beschreibe das Bild genau und achte nicht nur auf die Dinge, sondern auch auf die Farben und die Aufteilung des Bildes. Vergleiche das Bild mit dem Bibeltex auf Seite 84.
- 2 Verfasse eine Rollenbiografie zum Priester oder zum Leviten. Verwende dabei die Informationen aus dem Info-Kasten und stelle dich deiner Lerngruppe in Ich-Form vor.
- 3 Jesus erzählt nicht, was der Priester und der Levit gedacht haben, als sie am Verletzten vorbeigehen. Stelle ihren Konflikt durch zwei (mehrere) Stimmen dar, die der Hauptfigur abwechselnd zureden.
- 4 Beschreibe das Auf und Ab der Gefühle der Zuhörer (linke Seite, Mitte).
- 15 Jesus antwortet mit seinem Gleichnis auf die Frage, was denn „Nächstenliebe“ sei. Formuliere eine eigene Antwort auf die Frage.

85

Quelle: Husmann & Merkel, 2020, S. 84–85

Auf der linken Seite steht unter der Überschrift »Meine Mitmenschen lieben – was heißt das?« und nach einer Lk 10, 25–29 paraphrasierenden Einführung das Gleichnis vom barmherzigen Samaritaner (Lk 10, 30–35). Es folgt ein Kurzimpuls zum Verhältnis von Liebe und Hilfe. Daran schließt sich ein längerer Text an, der dazu anleitet, die Rezeption durch jüdische Zuhörende zu imaginieren. Dargestellt wird der Spannungsbogen der Erzählung. Nicht ganz klar wird dabei, wer diese imaginierten Zuhörer sind; wahrscheinlich ist weniger an die Leser und Leserinnen des Evangeliums gedacht als an die Zeitgenossen Jesu. Es schließt sich ein Infokasten an, der über die beteiligten Erzählfiguren informiert. Die rechte Buchseite wird von Paula Modersohn-Beckers Barmherziger Samaritaner von 1907 dominiert. Darunter steht ein weiterer für das Verständnis des neutestamentlichen Nächstenliebegebots zentraler Text: Lev 19,18. Es schließen sich fünf Aufgaben an: Das Bild soll beschrieben und mit dem Text verglichen werden, eine Rollenbiographie von Priester oder Levit soll verfasst werden, für diese zwei Erzählfiguren soll ein innerer Dialog verfasst werden, die vierte Aufgabe greift die Imagination der Rezeption durch antike jüdische Zuhörende auf und legt den Akzent auf die Affekte, die letzte Aufgabe greift auf Lk 10,29 zurück – wer ist mein Nächster? – und fordert dazu auf, eine Antwort zu finden.

Die Texterschließung im Schulbuch bleibt zwar auf die Einzelepisode beschränkt, arbeitet aber mit einem Element narrativer Texterschließung und bleibt so methodisch transparent, stellt den wichtigsten traditions geschichtlichen Zusammenhang her, leitet zu einer angemessenen Wahrnehmung des antiken Judentums an und öffnet einen Weg, der über die Rezeptionsgeschichte in der bildenden Kunst bis ins 20. Jahrhundert, also fast bis in die Gegenwart führt. Eine Erweiterung in Richtung griechisch-römische Antike wäre leicht möglich: Neben Lev 19,18 könnte noch ein Cicero oder Seneca-Text gestellt

werden (Cic, Lael 56; 89), so dass zusätzlich eine Einordnung in die antike Ethik möglich würde. Kritisch ist anzumerken, dass durch die imaginierte Zuhörerschaft ein sehr fließender Übergang vom Lukasevangelium zum historischen Jesus erfolgt und durch die Aufnahme der Rollen von Priester und Levit, nicht aber der hilfsbedürftigen Person, in den Aufgaben der ›Clou‹ der Erzählung verwischt wird: Die Gleichniserzählung leitet zu einem Perspektivenwechsel an: Die Frage soll nicht aus der Perspektive der helfenden, sondern aus der der hilfsbedürftigen Person beantwortet werden. Gut erkennbar ist hier jedenfalls das Bemühen, dem Eigensinn des Textes Raum zu geben. Es ist das Gemälde von Modersohn-Becker, das hier die Aufgabe hat, eine Verständigung anzubahnen; gewählt wird also nicht ein Ansatz aus der Dogmatik oder theologischen Ethik, sondern die Rezeption in der bildenden Kunst; der biblische Text wird damit aus einem engen kirchlichen Kontext herausgelöst und in den weiten Raum europäischer Kultur gestellt. Die Vergleichsaufgabe leitet dazu an, zwischen dem fremden Text und der eigenen Kultur zu differenzieren. Dann kommen die Aufgaben ›Rollenbiographie‹ und ›innerer Dialog‹ dazu; hier geht es darum, die Erzählung mit der eigenen Identität in Verbindung zu bringen: der religionspädagogische Grundwert der Subjektorientierung ist hier verankert. Was in diesem Beispiel jedoch nahezu vollständig fehlt, ist ein lebensweltlicher und existentieller Bezug.

Was heißt das nun für das Feld von Nostrifizierung, Verstehen und Verständigung? Wird durch die Rollenbiographie und den inneren Dialog zur Nostrifizierung angeleitet? Oder wird tatsächlich Verständigung angebahnt durch den Versuch, die fremden Figuren zu verstehen? Eine grundlegende Kritik könnte daran ansetzen, dass das Subjekt ohne seine lebensweltliche Verankerung, ohne seinen sozio-kulturellen Kontext angesprochen wird und damit gar nicht wirklich ins Spiel kommt. In diesem Fall wäre zwar die Seite der fachwissenschaftlichen Erschließung soweit gelungen, zu einer Verständigung würde aber eben nicht angeleitet: Subjektorientierung könnte hier eine Mogelpackung sein: Wenn die Lebenswelt weitreichend ausgeblendet wird und unter religiöser Bildung die Auseinandersetzung mit gegebenen Normen und Glaubensinhalten verstanden wird, droht das »Religionsunterrichts-Ich« zum Subjekt der religiösen Bildung zu werden. Wie im Hinblick darauf zu votieren ist, hängt von Diskursen innerhalb der Religionspädagogik über die Ziele des Religionsunterrichts und Bestimmungen religiöser Bildung ab.

5.2 Antike jüdische Texte als Inhalt des Religionsunterrichts

Wer den Kanon als eine deutlich nachneutestamentliche Größe bestimmt und die Texte der neutestamentlichen Schriftensammlung als eher zufällige Relikte eines einstmals umfassenderen, kontroversen und v.a. divergenten Diskurses von ganz überwiegend jüdischen Christusanhängenden in der griechisch-römisch dominierten Welt des östlichen Mittelmeerraums bestimmt, kann die Übergänge in die Dogmatik und Ethik, die Kirchengeschichte oder die Praktische Theologie mit den eigenen Ergebnissen oft nicht leicht ins Verhältnis setzen, während das Gespräch mit den Altphilologien, der Judaistik, der alten Geschichte, den Literatur- und Kulturwissenschaften auf der Grundlage der Vergleichbarkeit der Texte besser gelingt. Wer so ansetzt, erkennt in den theologischen Subdisziplinen weder einen gemeinsamen Gegenstand, noch gemeinsame Methoden;

ihre Zusammengehörigkeit ist nicht sachlich begründet, sondern historisch gewachsen und realisiert sich (bestenfalls) in Streit und im Widerspruch: So gehört seit der Aufklärung zum Identitätsnarrativ der neutestamentlichen Wissenschaft der Widerspruch gegen Dogmatik und Kirche; »Bibel« wird dem Zugriff dieser beiden entzogen, Wissenschaft bedeutet Freiheit von deren Deutungshoheit über die Bibel, sie ist das kritische Gegenüber der Kirche. Die letzten großen Forschungsdiskurse, die sich in *dieses* Identitätsnarrativ der neutestamentlichen Wissenschaft einfügen, sind die *new perspective on Paul*, die Paulus der lutherischen Theologie, und der *Parting of the Ways*-Diskurs, der die neutestamentlichen Texte dem Christentum, wie es sich beginnend im zweiten Jahrhundert, v. a. aber vom vierten Jahrhundert an als eine vom Judentum klar unterscheidbare »Religion« konstituiert, als seine Ursprungstexte entzogen hat. Ihr *positives* Selbstverständnis findet die neutestamentliche Wissenschaft in diesem Denken durch ihre methodische Nähe zur Althilologie und zur Religionsgeschichte der Antike, zur Literaturwissenschaft sowie zur Kulturwissenschaft mitsamt allen ihren *turns*. Von hier aus wären auch Versuche zu unternehmen, eine »Verständigung« anzubahnen.

Die Religionspädagogik versteht sich hier als eine empirische Wissenschaft, die ihr Selbstverständnis im Rahmen und im Gespräch mit der Erziehungswissenschaft entwickelt; sie versteht Subjektorientierung nicht nur als Aufforderung zur Auseinandersetzung mit gegebenen Inhalten, also exegetisch erschlossenen und theologisch gedeuteten biblischen Texten, sondern wesentlich grundlegender als den Aufbau einer lesbaren Welt durch das autonome Subjekt. Der Lebensweltbezug ist hier nicht nur Gesprächsanlass oder Motivationshilfe, sondern konstitutiver Bestandteil des Lernens: ohne Lebensweltbezug ist subjektorientiertes Lernen nicht möglich. Dass die exegetisch erschlossenen Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhänger und -anhängerinnen zum religiösen Bildungsprozess des Subjekts etwas beizutragen haben, ist für eine solcherart konzipierte Religionspädagogik keineswegs gegeben.

Gleichwohl gibt es hier auch Affinitäten zwischen religionspädagogischer und neutestamentlicher Disziplin: Kirche und Dogmatik haben in diesem Denken weder für die Religionspädagogik noch für die neutestamentliche Wissenschaft normative Kraft, werden aber rasch zum kritisierten Gegenüber. Beide Disziplinen finden eine gemeinsame Sprache in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Gespräch zwischen beiden Disziplinen ist also durchaus möglich, erweisen muss sich, ob es interessant und fruchtbar wird. Die Frage lautet: Wozu antike Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhänger und -anhängerinnen als Inhalt des Religionsunterrichts? Was kann an ihnen gelernt werden, was sich nicht auf andere Weise leichter lernen lässt?

Natürlich lassen sich unterrichtliche Konstellationen finden, in denen im Rahmen eines solchen Denkens reizvolle Lernarrangements getroffen werden können. Gut vorstellbar sind sie in Lebenswelten, in denen der gesellschaftliche Druck nicht schwer auf Schülerinnen und Schüler lastet und in denen Raum für Neugier und die Freude am gedanklichen und existentiellen Experimentieren geschaffen werden kann. Exegetisch erschlossene, später kanonisch gewordene Texte können hier als mögliche Bereicherung und Erweiterung bzw. zur Schärfung der Grenzen des eigenen kulturellen Selbstverständnisses ins Spiel kommen. Auf diese Weise werden antike jüdische Texte aus der Gruppe der Jesusanhängenden zum Inhalt im problemorientierten Unterricht. Dabei stehen diese Texte neben anderen – nicht notwendig antiken – Texten und Artefakten;

sie bringen ›Gott‹ als Dimension kultureller Weltentwürfe mit und können Impulse für die religiöse Bildung geben. Eingbracht werden sie dabei immer als *fremde* Texte und Weltentwürfe. Das ist der Clou dabei.

Walter Benjamins Doppelmetapher vom Text als Wald und dem Lesen als Jagen birgt das Potential exegetisch erschlossener antiker Texte aus der Gruppe der frühen Christusanhängenden als Inhalt des Religionsunterrichts suffizient:

»Mit der Spur wächst dem ›Erlebnis‹ eine neue Dimension zu. Es ist nicht mehr darauf angewiesen, das ›Abenteuer‹ zu erwarten; der Erlebende kann die Spur verfolgen, die darauf hinführt. Wer Spuren verfolgt, muss nicht nur aufmerken, er muß sich vor allem schon viel gemerkt haben. (Der Jäger muss den Huf des Tieres kennen, auf dessen Spur er ist; er muß die Stunde kennen, in der es zur Tränke geht; er muß wissen, wie der Fluß verläuft und wo die Furt liegt, an der er ihn überqueren kann.) Damit kommt die eigentümliche Spielart zur Geltung, in Gestalt deren die Erfahrung in die Sprache des Ergebnisses übersetzt erscheint. Erfahrungen können in der Tat für den unschätzbar sein, der eine Spur verfolgt. Aber es sind Erfahrungen von besonderer Art. Die Jagd ist der einzige Arbeitsvorgang, in dem sie von Hause aus aufzuweisen sind. Und die Jagd ist als Arbeit sehr primitiv. Die Erfahrungen dessen, der einer Spur nachgeht, resultieren aus einem Arbeitsvorgang nur ganz entfernt oder sind überhaupt von ihm gelöst. (Nicht umsonst ist von einer ›Jagd nach dem Glück‹ die Rede.) Sie haben keine Folge und kein System. Sie sind ein Produkt des Zufalls und tragen ganz die wesenhafte Unabschließbarkeit an sich, die die bevorzugten Obliegenheiten des Müßiggängers auszeichnet. Die grundsätzlich unabschließbare Sammlung von Wissenswürdigem, dessen Verwertbarkeit vom Zufall abhängt, hat ihr Prototyp im Studium. ... Student und Jäger. Der Text ist ein Wald, in dem der Leser der Jäger ist. Knistern im Unterholz – der Gedanke, das scheue Wild, das Zitat – ein Stück aus dem tableau. (Nicht jeder Leser stößt auf den Gedanken.)« (Benjamin, 1991, S. 963–964)

6 Ausblick

Idealtypische Modelle helfen Handlungs- und Deutungsalternativen klarer zu erkennen. Das Chaos der Wirklichkeit erschließen sie häufig nicht. Was auf welche Weise zum Inhalt des Religionsunterrichts wird, ist m.E. häufiger abhängig von Gewohnheiten, Zufällen und den Rahmenbedingungen des Systems Schule als von religionspädagogischen Entwürfen. Dazu gehören v.a. die Bildungspläne mit ihrer Kompetenzmatrix: Neutestamentliche Texte werden häufig *gar nicht* zum Inhalt des Religionsunterrichts: Sie werden vielmehr im Zusammenhang von Themen eingebracht, die bereits kirchlich, dogmatisch oder gesellschaftlich massiv vorstrukturiert sind. Neutestamentliche Texte gewinnen dabei die Funktion, etwas zu veranschaulichen oder zu legitimieren. Die Unterrichtsziele werden dabei nicht aus dem neutestamentlichen Text gewonnen, sondern auf diesen ›angewandt‹. Für Schülerinnen und Schüler bedeutet das: Wer den Zusammenhang von Thema und Bibeltext gefunden hat, für den ist der Bibeltext auch schon erle(di)gt. Wo neutestamentliche Texte solcherart für die Veranschaulichung und Exemplifizierung oder Legitimierung von Werten oder Glaubensinhalten funktionalisiert

werden, sind sie m.E. für den Religionsunterricht entbehrlich. Solche Funktionalisierung ist den Texten nicht angemessen und für die Unterrichtsziele nicht zielführend.

Wie ließe sich das oben erstgenannte Modell, das die theologischen Subdisziplinen einander harmonisch zuordnet, modifizieren und weiterentwickeln, damit die Präsentation biblischer Texte sowohl deren Eigensinn als auch der Lebensweltorientierung unterrichtlichen Handelns besser gerecht wird? Das Konzept der Masternarrative bzw. Meistererzählungen⁵ könnte zu einer Weiterentwicklung anregen: Wenn biblische Texte von dogmatischen Topoi oder ethischen Themen her erschlossen werden, erfolgt eine Einstellung der biblischen Texte in ein christliches Masternarrativ: Die Bibel wird als Ursprung und Quelle dogmatischer Lehrbildung und christlicher Moral gelesen. Dass damit der Eigensinn der Texte verfehlt oder verbogen werden kann, ist oben erläutert worden. Wenn dies exemplarisch offengelegt wird, zum Beispiel anhand der Differenz alt- und neutestamentlicher Rede von Gott und der späteren Trinitätslehre, dann wird ein Impuls gesetzt, um zwischen Text und Deutung unterscheiden zu lernen. Verstärkt würde dieser Impuls, wenn die Texte zusätzlich in jüdische, muslimische und säkulare Masternarrative eingestellt werden. Auf diese Weise kann die Entstehung eines hermeneutischen Bewusstseins angeregt werden. Wenn dann der Versuch unternommen wird, einen biblischen Text in die Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen einzuzeichnen oder in deren biographische Identitätsnarrative einzustellen, bildet ein anfängliches hermeneutisches Bewusstsein einen Rahmen, der es erlaubt, nostrifizierende Lektüren als solche zu erkennen und in einer Weise zwischen Aneignung und Verständnis unterscheiden zu lernen, durch die Toleranz gegenüber der Lektüren anderer *und* Interesse am Eigensinn des Textes nebeneinander wachsen könnten. Dass ein solches Vorgehen aufwändig ist und eine Stoffreduzierung erfordert, versteht sich von selbst.

In dem zweitgenannten Modell, in dem sich die exegetischen Wissenschaften und die Religionspädagogik nicht nur und nicht zuerst innerhalb der Theologie verorten, werden exegetisch erschlossene biblische Texte nur in Ausnahmefällen zum Inhalt des Religionsunterrichts. Wo sie im Unterricht präsent werden, entsteht die Chance, dass sie tatsächlich gelesen, also unabhängig von Themen und inhaltlichen Kompetenzen wahrgenommen werden, und zwar mit den Methoden, die im Deutschunterricht und im Geschichtsunterricht verwendet und eingeübt worden sind. Damit ist der Abschied von einer *hermeneutica sacra* auch im Unterricht vollzogen: Es entsteht die Chance, beobachten zu können, wie Schüler und Schülerinnen antike Texte aus einer der vielen jüdischen Teilgruppen tatsächlich lesen, was sie darin entdecken und ob die Texte einen Beitrag zu ihrer religiösen Bildung leisten können. Ein solches Modell könnte für einen Religionsunterricht in einer (noch stärker) säkularisierten Gesellschaft, der inter- und transreligiöse Zugänge sowie Beschreibungen des Verhältnisses von religiösen und nicht-religiösen Lesarten der ›Welt‹ konzeptionell und organisatorisch als Kernaufgabe bestimmt, angemessen sein.

5 Zum Begriff vgl. Jarausch & Sabrow, 2011; der Begriff *master narrative* geht zurück auf White (White, 1991; ders. & Sumuda, 1990), der so (latente) Emplotment von historischen Geschichtskonstruktionen bezeichnet. ›Masternarrativ‹ wird im Folgenden als Synonym verwendet.

Literatur

- Bednarzick, W. (2006). *Angst, Wunder und Glaube. Ein Beitrag zu einem religionspsychologischen Umgang mit neutestamentlichen Wundererzählungen*. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität (Diss.).
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften*. Bd. 2. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gojny, T. & Guttenberger, G. (2023). Wild im Wald: Heger und Jäger. Neutestamentliche Wissenschaft und Religionspädagogik im Gespräch über das Neue Testament. In K. Schmid (Hg.), *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie* (VWGTh 68) (S. 616–642). Leipzig: EVA.
- Guttenberger, G. (2021). Zur Hermeneutik des Markusevangeliums. *ZNT*, 24(47), S. 107–126.
- Jaraus, K. H. & Sabrow, M. (2011). »Meistererzählungen« – zur Karriere eines Begriffs. In Dies. (Hg.), *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945* (S. 9–32). Göttingen: V&R.
- Husmann, B. & Merkel, R. (Hg.) (2020). *Moment mal! 1. Evangelische Religion*. Stuttgart: Klett.
- Lemaire, R. (2020). Verzweiflung und Mut – das kann ich. *Grundschule Religion*, 72(3), S. 18–23.
- Rosa, H. (2012). Lebensformen vergleichen und verstehen. Eine Theorie der dimensional-kommensurabilität von Kontexten und Kulturen. In ders., *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik* (S. 19–59). Berlin: Suhrkamp.
- Rothgangel, M. (2021). 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven. In ders. u.a. (Hg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 469–577). Münster: Waxmann.
- Vogt, T. (1993). *Angst und Identität im Markusevangelium. Ein textpsychologischer und sozialgeschichtlicher Beitrag*. Göttingen: V&R.
- White, H., & Smuda, M. (1990). *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- White, H. (1991). *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.