

**Hermeneutik im Übergang: Deutungsräume religions- und
hochschuldidaktisch eröffnen und verknüpfen.
Am Beispiel des fachdidaktischen Seminars „Wenn einer eine
Reise tut“ – Reisen als Thema des RU religionshermeneutisch,
literarisch, biblisch und religionsdidaktisch reflektiert“ (Universität
Rostock, Sommersemester 2015)**

von
Martina Kumlehn

Präludium: Drei Reminiszenzen zum Zusammenhang von Unterwegssein, Imaginieren, Deuten und Verstehen

Reisen im Spannungsfeld von äußerem Unterwegssein und innerem Erleben

„Die Weltreise fand an einem Oktobertag des Jahres 1988 in Frankfurt am Main statt, es war während der sogenannten Buchmesse. Aber wir, liebe Reisegefährtin, suchten unseren Weg an diesem Nachmittag weder im Freien noch im Gewühl zwischen Ausstellungsständen, Theken und Büchertürmen im Inneren von Messehallen, [...], sondern wir suchten einfach das Weite und kamen dabei bis nach Borneo [...]. Wir trafen uns also irgendwo im Gewühl und blieben kaum stehen, sondern waren von Anfang an in Bewegung, gingen gemeinsam weiter und erreichten überraschend schnell den Rand dieser Bücherwelt, [...] ein Niemandsland, in dem auf den ersten Blick nichts zu sehen und nichts zu gewinnen war. Wir spazierten durch diesen Korridor, umrundeten einen summenden Markt und reisten, indem wir über das Reisen sprachen. Schließlich durchmißt jeder, der sich einmal auf den Weg gemacht hat, nicht nur die Fremde, sondern immer auch das eigene Gemüt und ist so manchmal immer noch (oder schon wieder) weit fort, obwohl er immer noch (oder schon wieder) in einem Winkel seiner Heimat hockt. [...] Auch von Träumen sprachen wir, die unterwegs, in der Fremde, manchmal um so vieles deutlicher und eindringlicher werden konnten als an jedem vertrauten Ort, [...] Was heißt beschreiben, was heißt erinnern, wir waren unterwegs, sahen die Farben, hörten die Stille und versetzten uns aus einer lärmenden Halle immer weiter hinaus in die Welt: [...]“ (Ransmayr, 2003a, S. 9–15)

Eine Weltreise in einer Messehalle, im Niemandsland, das auf den ersten Blick nichts sehen lässt; Reden im Gehen; Reisen im Kopf und Gemüt; Imaginieren starker Atmosphären; Aufrufen von Träumen; Verschränkung und Durchkreuzung von Fremdheit und Vertrautheit; Wahrnehmungen und Erinnerungen verdichten und teilen; Grenzen transzendieren; Räume durchqueren und ins Weite gelangen. So umkreist Christoph Ransmayr, ein leidenschaftlicher Reisender zwischen Außen- und Innenwelten, verschiedenste Aspekte des Unterwegsseins, wobei Wesentliches entdeckt und in der Sprache wirklich wird. Dieser Zusammenhang von intensiver sinnlicher Wahrnehmung der Außenwelt und dem Transparentwerden dieses Außen für ein verdichtetes inneres, existentielles Erleben und Deuten von Wirklichkeit, spielt für das gesamte literarische Werk Ransmayrs eine zentrale Rolle und wird von ihm auch in eine explizite narrative Poetologie, eine bestimmte literarische Hermeneutik überführt (Ransmayr, 2003b; Ransmayr, 2014, S. 13–98), die in ein fruchtbares, spannungsreiches Gespräch mit narrativ ausgerichteter biblischer Hermeneutik gebracht

werden kann, insbesondere dann, wenn das Motiv des Reisens auch in biblischen Texten verfolgt wird. An diesen Ausgangspunkt wird der Schlussteil dieses Beitrags zurückkehren.

Hermes und die Hermeneutik

Der mögliche Zusammenhang von Unterwegssein, Deuten und Verstehen lässt sich nicht nur anhand einer gegenwärtigen auf das Reisen bezogenen Erzählkultur aufzeigen, sondern spiegelt sich schon in einer zentralen mythologischen Figur wider. Auch wenn die etymologische Herleitung des griechischen Wortfeldes ‚hermeneuein‘ für *ausdrücken*, *auslegen* und *übersetzen* philologisch umstritten ist (Grondin, 2001, S. 39), wird doch immer wieder bis in jüngste – auch religionspädagogisch relevante – Literatur hinein die Verbindung zur griechischen Mythologie in Gestalt des Hermes hergestellt. So heißt es in Peter Müllers Arbeitsbuch „Verstehen lernen“: Zeus schickt den Götterboten Hermes „zu anderen Göttern und zu Menschen, um Nachrichten oder Aufträge zu überbringen. Dabei muss er zum Teil weite Wege zurücklegen, wobei ihm seine Flügelschuhe eine große Hilfe sind; und sein Hirtenstecken wird bei dieser Aufgabe umfunktioniert zum Heroldsstab. Er vermittelt zwischen den Göttern und den Menschen und wird so zum Urbild der Herolde und Dolmetscher. Übersetzen, Dolmetschen, Vermitteln, Botendienst zwischen Göttern und Menschen – diese Tätigkeiten machen Hermes zum Hermeneuten, und seine Aufgabe schwankt dementsprechend zwischen dem Mitteilen und dem erklärenden Deuten“ (Müller, 2005, S. 11).

Hermes ist eine schillernde Gestalt mit einem breiten Bedeutungsspektrum als Gott der Hirten, als Götterbote, als Trickser und „Gott der Frechheit“ (Nadolny, 1996), der außerhalb der etablierten Ordnungen agiert und immer im „Dazwischen“ angesiedelt ist. In diesem Resonanzraum deutet sich bereits an, dass auch die Hermeneutik ein ambivalentes Unterfangen ist: Ohne Beflügelung, ohne Bewegung keine Vermittlung, kein Austausch zwischen verschiedenen Welten und Sinnsphären – schon gar nicht zwischen der göttlichen und der menschlichen –, aber die Differenz zwischen den Sinnsphären bleibt, das Unterwegssein einer Sprachbotschaft ist riskant: der hermeneutische Prozess ist unentbehrlich und doch ist ungewiss, ob und wie die Botschaft „ankommt“. Jede Übersetzung ist Interpretation. Jedes Weitersagen ist ein Neusagen. Und jedes Hören ist aktive Neukonstruktion in der Aneignung. Freilich ist es in der Geschichte der Hermeneutik als Disziplin ein weiter Weg von der Vorstellung einer feststehenden Botschaft, eines gegebenen Sinns, den es weiterzutragen und gehorsamsfordernd zu überbringen gilt, bis hin zu einer sehr viel weiter gehenden Dynamisierung des Vorgangs, der alle Pole umfasst und die Denkfigur des gegebenen Sinns selbst verflüssigen kann. So wird im hermeneutischen Gegenwartsdiskurs die prinzipielle Unabschließbarkeit des hermeneutischen Prozesses und die damit verbundene Verschiebung in der Bestimmung der Aufgabe des Hermeneuten z.B. wie folgt betont: „Der Hermeneut ist nicht zuerst derjenige, der die Bedeutungen enträtselt und decodiert, selbst wenn er das manchmal auch tun muss – und wieder und neu tut, endlos [...]. Der Hermeneut ist nicht zuerst derjenige, der deutet, was gesagt wird, sondern derjenige, der das Begehren zu sagen, weiterträgt.“ (Nancy, 2014, S. 210) Anders gesagt: Er ist derjenige, der den Prozess des Sagens und der Teilung von Sinn im Sagen lebendig hält. Theologie ist ihrem Wesen nach in einen solchen Prozess unausweichlich hineingestellt. Sie kann demnach nicht nicht hermeneutisch sein (Dalferth, Bühler & Hunziker, 2013, S. IX–XXII). Das gilt noch in zugespitzter Weise für die Religionspädagogik, die dieses Sagen und Teilen von Sinnperspektiven in religiös bildender Absicht verfolgt, d.h. eingezeichnet in einen

Prozess wechselseitiger Durchdringung von Selbst- und Weltverstehen im Horizont religiöser Deutungshorizonte bzw. ausgelegter Gotteserfahrung und Gottesidee. Hier müssen immer die genuin hermeneutischen Fragen nach den Bedingungen der Vermittlung und Aneignung gestellt werden bis hin zu der Kernfrage theologischer Hermeneutik, wie Menschen überhaupt von Gott reden können.

Eine biblische Urszene zum Zusammenhang von Auf-dem-Weg-Sein, Lesen und Verstehen

„Aber der Engel des Herrn redete zu Philippus und sprach: Steh auf und geh nach Süden auf die Straße, die von Jerusalem nach Gaza hinabführt und öde ist. Und er stand auf und ging hin. Und siehe, ein Mann aus Äthiopien, ein Kämmerer und Mächtiger am Hof der Kandake, der Königin von Äthiopien, welcher ihren ganzen Schatz verwaltete, der war nach Jerusalem gekommen, um anzubeten. Nun zog er wieder heim und saß auf seinem Wagen und las den Propheten Jesaja. Der Geist aber sprach zu Philippus: Geh hin und halte dich zu diesem Wagen! Da lief Philippus hin und hörte, daß er den Propheten Jesaja las, und fragte: Verstehst Du auch, was du liest? Er aber sprach: Wie kann ich, wenn mich niemand anleitet? Und er bat Philippus, aufzusteigen und sich zu ihm zu setzen.“ (Apg 8, 26–31)

Auch hier wird der Hermeneut in Bewegung gesetzt und trifft auf denjenigen, der sich seinerseits äußerlich und innerlich auf dem Weg befindet, voll guten Willens, aber in individueller Auseinandersetzung mit der Tradition überfordert. Er durchmisst weite Distanzen, nicht nur konkret, sondern auch religionskulturell. Hermeneutik kommt nicht ohne Umwege aus. Er hat die Sinnwelt des Jerusalemer Tempels bewusst aufgesucht und doch erschließen sich ihm die prophetischen Texte im eigenen Leseprozess nicht. Es bedarf einer neuen hermeneutischen Brille. So wird ein enger Konnex hergestellt zwischen Auslegung des Überlieferten in einem bestimmten neuen Deutungshorizont, nämlich dem Evangelium von Jesus Christus, das auch den Propheten Jesaja in einer neuen Perspektive lesen und verstehen lässt, sowie dem Durchdringen und Erschließen von Tradition als Voraussetzung, sich selbst dazu ins Verhältnis setzen zu können. Freilich bleibt die pragmatische Folge, hier die Entscheidung zur Taufe, im Vermittlungsakt unverfügbar. Der hermeneutische Prozess ist offen. Glauben und Verstehen können in einem engen Wechselverhältnis gesehen werden, aber der Glaube folgt nicht zwingend aus dem Verstehen.

Die in hermeneutischer Perspektive mindestens ebenso erhellende Erzählung von den Emmaus-Jüngern (Lk 24, 13–35) zeigt weitere Seh- und Lesarten in diesem Spannungsfeld: Auch in ihr brauchen die auf ihrem religiösen Weg hochgradig Verunsicherten das Mitgehen, die Begleitung, die Auslegung und Deutung des ganz und gar unverständlich Gewordenen, des Sinnabbruchs, aber das Erkennen erfolgt durch eine starke Geste, die tiefere Emotionen und Schichten des geteilten Lebens anspricht und dann erst im Nachhinein spüren lässt, wie schon beim Auslegen der Tradition das Herz brannte. Existentiell bedeutsames Verstehen ist auf Abgleich mit prägenden Erfahrungen angewiesen.

In wieder ganz anderer Weise reflektiert die Exodustradition die Zusammenhänge von Aufbruch, Entsicherung, Abgrenzung, Hoffnung und die Frage nach Sinn in der Erfahrung des Wanderns durch die Wüste im Spannungsfeld von Befreiung und Sehnsucht nach Heimat und Sicherheit im Horizont der israelitischen Gotteserfahrung. Sich neu verstehen und verorten zu müssen, ist kein harmloses Geschehen, sondern rührt an letzte Fragen.

Diese drei Reminiszenzen deuten an, welche hermeneutischen Spuren in dem später darzustellenden Seminar zum Thema „Reisen“ verfolgt werden sollen: Das verbindende Thema Reisen und Unterwegssein, innerlich und äußerlich in Bewegung sein, das auch für Kinder und Jugendliche hoch relevant ist, wird auf verschiedenen Ebenen und in der Spur unterschiedlicher hermeneutischer Dimensionen in didaktischer Absicht erschlossen: alltagskulturell-phänomenologisch, religionshermeneutisch und im Horizont einer ästhetisch-literarischen und einer semiotisch-narrativ orientierten biblisch-theologischen Hermeneutik. Jeder Zugang ist für sich hermeneutisch voraussetzungsvoll und folgt bestimmten Weichenstellungen des vielstimmigen gegenwärtigen hermeneutischen Diskurses, die vor der Konkretion mit Blick auf das Seminar deshalb kurz thematisch dargestellt werden. Keine Spur ist für sich überraschend oder neu, aber es werden besondere Akzente gesetzt, die vor allem darauf Wert legen, in der religionspädagogischen Literatur sonst eher getrennte, auch konzeptionell getrennte Wege intensiv und thematisch fokussiert zu verschränken, die Übergänge zu reflektieren und mit den Studierenden im Prozess des eigenen Entdeckens von didaktisch anregenden Deutungsräumen, Motivgeflechten und differenzorientierten Spannungsfeldern immer wieder inne zu halten, um in die Bewegung einer didaktisch relevanten hermeneutischen Metareflexion und Verortung des eigenen Tuns zu gelangen. Leitend ist dabei die These, dass die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz hochschuldidaktisch selbst eine große Herausforderung darstellt und m.E. nach wie vor quer zu allen konzeptionellen Debatten als eine unhintergehbare Grundaufgabe zu begreifen ist, um professionelle religionsdidaktische Kompetenz anzubahnen. Diese These gilt es genauer zu begründen.

1 Hermeneutische Kompetenz in religionspädagogisch-hochschuldidaktischer Perspektive

Wenn religionsdidaktische Konzepte für schulischen Religionsunterricht selbst zum Gegenstand hochschuldidaktischer Vermittlung und Aneignung werden, ist das ein hochkomplexes Geschehen: Denn das „Lehren und Lernen selbst zum Gegenstand von Ausbildung zu machen, erfordert [...] sowohl in der kategorisierenden Universität als auch in der einübenden zweiten Ausbildungsphase eine doppelte didaktische Reflexion. Denn der zu vermittelnde didaktische Sachverhalt ist in sich selbst didaktisch verfasst. Legt man das vertraute Denkmodell des ‚didaktischen Dreiecks‘ aus Lehrenden, Lernenden und Inhalten zugrunde, dann erschließt sich die Inhaltskomponente in der Ausbildungssituation (‚Dreieck I‘) ihrerseits wieder in einem als Dreieck vorzustellenden Beziehungsgefüge (‚Dreieck II‘)“ (Meyer-Blanck & Klie, 2002, S. 329).

Mit Blick auf die hermeneutischen Dimensionen religiöser Bildungsprozesse verschärft sich die Lage diesbezüglich noch einmal, weil es ein klar hermeneutisch konturiertes didaktisches Konzept, das auf den Sachpol im didaktischen Dreieck II rücken könnte, gegenwärtig nicht gibt. Dies zeigt ein Blick in den Band „Religionsunterricht neu denken“ (Grümme, Lenhard & Pirner, 2012) eindrücklich, in dem bei 17 vorgestellten Konzepten mit den verschiedensten Attributen das Stichwort *hermeneutisch* gar nicht mehr vorkommt. Vielmehr ist in den Transformations- und Ablöseprozessen von dem klassischen Modell eines Hermeneutischen Religionsunterrichts im Anschluss an die Hermeneutik Bultmanns die hermeneutische Dimension in unterschiedlicher Weise neu bestimmt und den jeweiligen Intentionen der Folgekonzepte inkludiert worden. Selbstverständlich arbeiten sich auch die Problemorientierung, die Symboldidaktik und alle anderen weiter ausdifferenzierten didaktischen Ansätze in ästhetischer, performativer, semiotischer, kindertheologischer, interreligiöser Per-

spektive auf je ihre Weise an den Fragen einer bildungs- und schultheoretischen Begründung religiöser Bildung ab und verfolgen auf je ihre Weise das grundlegende Problem, wie sich religiöse christliche Tradition schüler- und gegenwartsadäquat erschließen und verstehen lässt. Bei aller Einigkeit hinsichtlich bestimmter Aspekte wie der Orientierung am lernenden Subjekt oder am Erfahrungsbezug sind sie jedoch von ihren Voraussetzungen her durchaus verschieden bestimmt und die Begründungskontexte entsprechend disparat.

Studierende müssen demnach lernen, diese unterschiedlichen Konzepte selbst auf ihre hermeneutischen Voraussetzungen hin zu befragen und die Begründungskontexte zu verstehen, um dann nach der Konkretion der hermeneutischen Dimension in dem jeweiligen Modell zu fragen und die Reichweite und Erschließungskraft in verschiedenen thematischen Zusammenhängen des Religionsunterrichts einschätzen zu lernen. Das verlangt, dass sie selbst mindestens die Kompetenzen mitbringen, die die Konzepte später von den Schülerinnen und Schülern erwarten, bevor sie in die Metareflexion des Konzeptes eintreten können.

Was banal erscheint, erweist sich in der hochschuldidaktischen Praxis als ganz und gar nicht trivial. Denn auch im Hochschulkontext sind die Subjektorientierung und die Ausrichtung an den individuellen Lernausgangslagen der Studierenden zu berücksichtigen, die strukturparallel für schulische Lehr-Lernprozesse zu beachten sind. Es gibt m.E. bisher jedoch noch keine hinreichende forschungsorientierte Reflexion, was hochschuldidaktisch in der Vermittlung geschehen muss, wenn die jetzt Studierenden dieselben Ausgangsprobleme einer extremen religiösen Heterogenität teilen, auf die die von ihnen anzuwendenden didaktischen Modelle als Problemlösungsstrategien bei den Schülerinnen und Schülern reagieren sollen. Bernhard Dressler nimmt das mit Blick auf die Performative Didaktik allerdings andeutend in den Blick: „Gerade Religionsdidaktik ist im Blick auf die Eigenart religiöser Kommunikation zu begründen und zu verstehen [...]. Für das religionspädagogische Lehramtsstudium ist damit die Notwendigkeit verbunden, die erforderlichen religionshermeneutischen Klärungsprozesse zur Aufgabe aller theologischen Teildisziplinen und nicht nur der Religionspädagogik zu machen. Eine Art Arbeitsteilung, wonach die exegetischen, historischen und systematischen Teildisziplinen zunächst die (wie auch immer exemplarischen) Stoffe bereitzustellen haben und sich hernach der Religionspädagogik die Aufgabe hermeneutischer und didaktischer Vermittlung stelle, war schon immer falsch. Sie erweist sich nun aber in aller Schärfe als ein immer noch zu beobachtender Mangel im theologischen Studium. Der kommunikative Modus ihres Gegenstandes ist in allen theologischen Teildisziplinen zu reflektieren [...]. Es ist dieser Zusammenhang, in dem das Studium auch der Tatsache angemessen gerecht werden kann, dass es vermehrt als eine Art ‚Identitätsbaustelle‘ im Sinne einer nachholenden religiösen Sozialisation fungiert. Darauf sollte nicht, zumindest nicht nur, mit additiv das Studium ergänzenden Maßnahmen wie eines spirituellen Mentoring begegnet werden. Die damit verbundenen Lernnotwendigkeiten müssen auch auf einer kognitiv-epistemischen Ebene in das Studium integriert werden.“ (Dressler, 2013, S. 51–52) Man könnte korrespondierend mit Michael Domsgen sagen, auch im Studium sei der Sinn für den Sinn von Religion durch Sensibilisieren, Plausibilisieren und Vor-Augen-Führen vielfältig allererst zu wecken (Domsgen, 2014, S. 243–252).

Mit ähnlichem Grundtenor, wenn auch mit anderer argumentativer Intention, fordert Christian Grethlein, dass die Theologie sich selbst als genuin hermeneutisch-didaktisch begreife solle, weil die „in der universitären Lehre gebräuchliche Unterscheidung von Fachwissenschaft und Didaktik“ die Pointe Evangelischer Theologie verfehle, die stets die „Verständigungsbemühung und die Kommunikation des Evan-

geliums“ impliziere (Grethlein, 2013, S. 44). Wie wenig diese gemeinsame Aufgabe aller theologischen Fächer verwirklicht ist, unterstreichen andere Stimmen im insgesamt noch wenig entwickelten hochschuldidaktischen Diskurs der Religionspädagogik. So hat Friedrich Schweitzer beklagt, dass die „Lehrinhalte im Theologiestudium nur selten auf die hermeneutischen Bedürfnisse künftiger Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtet sind“ (Bosold, Bosold & Schweitzer, 2002, S. 319). Und Martin Steinhäuser konstatiert, dass es im Raum der Universität den Studierenden selbst überlassen bleibe, im Sinne ihrer Selbstbildung „sinnvolle Zusammenhänge zwischen eigener Lebensgeschichte, Entwicklungsaufgabe und Sachthema“ herstellen zu können (Steinhäuser, 2002, S. 48). Mit dieser Verknüpfungsaufgabe sind jedoch viele Studierende überfordert, weil sie einerseits die enzyklopädischen Zusammenhänge und Verweisungskontexte der Fächer nicht hinreichend wahrnehmen können, andererseits jedoch vor allem, weil sie das vereinzelte theologische Spezialwissen, das sie häufig genug selbst im Sinne eines schlichten Sachverhaltenswissens ohne jede Lebensrelevanz missverstehen, nicht hermeneutisch durchdringen und auf lebensdeutende Dynamik hin transparent werden lassen können. Ihnen ist die Sprache der Theologie, insbesondere der Dogmatik selbst fremd und die hermeneutischen, fundamentaltheologischen Voraussetzungen religiöser Kommunikationsformen und theologischer Sprache sind in ihrer symbolischen, metaphorischen, narrativen Grundverfasstheit bzw. hinsichtlich der gegenwärtigen Voraussetzungen systematisch-theologischer Reflexion oft nicht hinreichend geklärt. Das Ziel, zu einer eigenen religiösen und theologischen Sprachfähigkeit zu gelangen, die auch auf die hermeneutischen Fragen nach der Bedeutsamkeit und Relevanz eines Gehaltes individuell im Durchgang durch verschiedene Deutungsangebote in aller Vorläufigkeit antworten kann, ist für die Studierenden von daher selbst nur bedingt, manchmal gar nicht zu erreichen. Solange jedoch diese Kernkompetenz eigener hermeneutischer Reflexion hinsichtlich des Bildungsgehaltes religiöser Fragestellungen und theologischer Themen inklusive eigener Sprach- und Ausdruckskompetenz nicht ausgebildet ist, können weder performative Erschließungsprozesse religiöser Kommunikationsmodi reflexiv-hermeneutisch mit Schülerinnen und Schülern verfolgt und unterrichtlich adäquat eingebettet werden, noch können in kinder- oder jugendtheologischer Perspektive die Lehrenden die vielfältigen Gesprächsimpulse der Schülerinnen und Schüler auf den Punkt bringen und differenziert zueinander in Beziehung setzen sowie Fragen aufnehmen und strukturieren und virtuos im Gespräch weiterführen. Denn die fachliche Vorbereitung verlangt hier „immer auch die Klärung der eigenen Position. Erst unter dieser Voraussetzung kann die Lehrkraft tatsächlich offen und flexibel im Unterrichtsgeschehen agieren und steht nicht in der Gefahr, die Schüler zu beeinflussen“ (Reiß & Freudenberger-Lötz, 2012, S. 135).

Von daher ist die Ausbildung hermeneutischer Kompetenz im Verhältnis zur didaktischen Kompetenz hochschuldidaktisch geradezu selbst in einem hermeneutischen Zirkel zu begreifen: Einerseits muss die hermeneutische Kompetenz als propädeutisch für die didaktische Kompetenz angesehen werden, andererseits können in der hochschuldidaktischen Vermittlung die Potentiale der für die Schule konzipierten didaktischen Modelle selbst dazu genutzt werden, um diese Kompetenz bei den Studierenden allererst mit auszubilden. So kann z.B. eine ästhetisch orientierte Religionsdidaktik ihren Beitrag zur hermeneutischen Erschließung thematischer Sachverhalte für die Studierenden selbst am nachhaltigsten erweisen, wenn die Hochschuldidaktik selbst wahrnehmungsorientiert arbeitet und im lernenden, entdeckenden, hermeneutisch forschenden Selbstvollzug experimentell zu erkennen gibt,

was zu lernen ist.¹ Um noch einmal auf die hermeneutischen Eingangsszenarien im Rahmen der Reismetaphorik zurückzukommen: Studierende müssen hermeneutisch beflügelt werden, damit sie weite Wege und Umwege im Verstehen zurücklegen und dann selbst Schülerinnen und Schüler in die Bewegung des verstehenden Hin- und Herschwingens zwischen verschiedenen Deutungsweisen und symbolischen Universa versetzen können. Die hermeneutische Kompetenz ist damit in verschiedenste Teilkompetenzen der „theologisch-religionspädagogischen Kompetenz“ integrativ verwoben, und ereignet sich im Miteinander der religiösen Selbstreflexion und des Selbstverstehens im Horizont der Tradition (Teilkompetenz 1), der „Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwarts-kultur“ (Teilkompetenz 6) und insbesondere der „Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts“ (Teilkompetenz 3) (Kirchenamt der EKD, 2008, S. 28–38). Im Sinne einer hochschuldidaktischen Hermeneutik des Übergangs ist dabei mit den Studierenden selbst in permanenten Rück- und Querverweisen zu reflektieren, was im Wechsel der Perspektiven neu gesehen werden kann, wie das überraschende In-Beziehung-Setzen verschiedener Deutungsräume unerwartete Resonanzen entstehen lässt und möglicherweise zu einer spiralförmigen Vertiefung des Verstehens eines religiösen Zeichenkosmos wird.

Freilich droht dabei der Hermeneutikbegriff zu einem Containerbegriff zu werden, der in verschiedensten Kontexten und Bindestrich-Verbindungen gebraucht werden kann, aber seine Spezifik und Trennschärfe dabei möglicherweise verliert. Diese Gefahr rührt nicht zuletzt daher, dass nahezu alle Dimensionen des Religionsunterrichts und seiner Vorbereitung mit Deutungs- und Verstehensprozessen zu verbinden sind (Müller-Friese, 2005, S. 142–213). Deshalb gehört eine hermeneutische Metareflexion und eine elementare Verortung in verschiedenen hermeneutischen Diskursen mit in die religionsdidaktisch verantwortete Hermeneutik und Studierende müssen auch zu einer solchen Grundsatzreflexion mit befähigt werden. Welche Spuren dabei in unterschiedlichen Kombinationen – je nach Themenlage – im Sinne des vorliegenden Ansatzes verfolgt werden können, sei deshalb noch thetisch vor der partiellen Anwendung auf ein konkretes Beispiel offengelegt, ohne dass die Begründungskontexte hier entfaltet werden können. Selbstverständlich könnten diese hermeneutischen Verortungen über das hier Dargestellte hinaus auch anders ansetzen und sehr unterschiedlich ausfallen, insbesondere was ihren Ausgangspunkt und die darin gesetzten theologischen Vorentscheidungen betrifft.

2 Religionsdidaktisch relevante hermeneutische Positionsbestimmungen

2.1 Voraussetzungen des Verstehens und vor allem des Nichtverstehens, das die Aufgabe des Verstehens erst als das Nicht-Selbstverständliche aus sich heraussetzt, sind im Anschluss an Schleiermacher im Rahmen anthropologischer Erwägungen grundsätzlich zu reflektieren (Kumlehn, 1999, S. 163–182). Auch Religionen und ihre kulturellen Formen des Sich-Verhaltens zum Unverfügbaren, sprich ihre kulturellen Äußerungsformen wie z.B. in den biblischen Traditionen, sind einer solchen grundsätzlichen hermeneutischen Reflexion zugänglich und unterliegen nicht einer *hermeneutica sacra*. Dem korrespondiert eine religionstheoretisch versierte Religionshermeneutik und das Programm „Religion als Lebensdeutung“, das Jörg Lauster

¹ Vgl. zu einer solchen differenzierten hochschuldidaktischen Spiegelung gegenwärtiger religionsdidaktischer Konzepte performativer bzw. kindertheologischer Prägung die Beiträge von Silke Leonhard/Florian Dinger und Hanna Roose in diesem Heft.

in (kritischer) Auseinandersetzung mit Bultmanns existentialer Hermeneutik so zusammenfasst: „Religion ist diesem Programm zufolge eine besondere Weise, in der sich die Welt durch Verstehen erschließt. Sie ist die Form menschlicher Lebensdeutung im Horizont der Erfahrung von Transzendenz, Heiligkeit und Unbedingtheit Gottes in der Welt.“ (Lauster, 2013, S. 101) – „Die mentalen Repräsentationen religiöser Erfahrungen sind kulturell präfiguriert, sie sind eingebunden in ein semantisches und semiotisches Netzwerk, das vom Gefühl bis zum elaborierten Psalm die jeweiligen Repräsentationsmöglichkeiten anregt und formt [...] Daher bildet das Christentum ein System von Erinnerungskulturen und Erinnerungsmedien aus, die der Weitergabe einer spezifischen Deutungskultur für die Begegnung mit religiöser Erfahrung dienen.“ (ebd., S. 107–108) Das Erbe Bultmanns wird dabei in der Ausdrucksbildung religiöser Selbstausslegung im Kontext der vorfindlichen Deutungsmuster weiter geführt, allerdings wird die Engführung auf universal vorausgesetzte Existentialia und die radikale Entkopplung von Form und Gehalt überwunden. Relevant bleiben auf jeden Fall die Rede vom erkenntnisleitenden Vorverständnis des Interpreten und die Bedeutung des hermeneutischen Zirkels sowie die Verschränkung von Daseinshermeneutik und Texthermeneutik.

2.2 In praktisch-theologischer Perspektive korrespondiert dem einerseits eine hermeneutische Erschließung unterschiedlichster religiöser Ausdrucks- und Sprachformen, die Ausbildung einer eigenen Ausdruckskompetenz und andererseits wahrnehmungsorientiert ein weiter Blick für die in die Gegenwartskultur vielfältig diffundierten Spuren religiöser Ausdruckskultur. Systematisch-theologisch wird diesbezüglich der phänomenologische Begriff der Lebenswelt reflektiert, der für den immer mitgesetzten Deutungshorizont im alltagskulturellen Lebensvollzug steht (Moxter, 2000). Praktisch-theologisch werden im Rahmen des Programms „gelebte Religion wahrnehmen“ (Heimbrock & Failing, 1998) in vielfältiger Weise alltagskulturelle Phänomene auf Transzendenzenerfahrungen unterschiedlicher Reichweite befragt, mediale Repräsentationen religiöser Sehnsüchte und Verheißungen untersucht, Rituale der Gegenwartskultur in ihrer religionsaffinen Struktur freigelegt. Im Kontext einer reflektierten Kulturhermeneutik werden diese Phänomene dann im theologischen Kontext vielfältig ausgelegt, wobei eine naive Kulturaffirmation nicht intendiert ist, sondern vielmehr sowohl religionskritische als auch kulturkritische Perspektiven immer mit im Blick sein können. Zudem muss in hermeneutischer Perspektive differenzbewusst Selbst- und Fremdzuschreibung sorgfältig unterschieden werden (Gräb, 2002; Kunstmann & Reuter, 2009; Kubik, 2011, S. 113–145). In den Kontext einer praktisch-theologischen Hermeneutik gehört zudem der Abgleich mit der vielfältigen empirischen religiösen Wirklichkeitserschließung in qualitativen und quantitativen Studien und deren methodisch kontrollierten Interpretation der Daten bzw. der transferierenden Reflexion ihrer Erschließungskraft in Kontexten religionsdidaktischer Entscheidungsprozesse (vgl. grundsätzlich zum Verhältnis von Empirie und praktisch-theologischer Hermeneutik Weyel, Gräb & Heimbrock, 2013; Dinter & Heimbrock, 2007; Schreiner & Schweitzer, 2014).

2.3 Der praktisch-theologisch inzwischen breit adaptierte Deutungsbegriff wird auch religionspädagogisch nicht zuletzt im Zusammenhang von Kompetenzmodellen prominent im Sinne von Deutungskompetenz gebraucht und dabei selbst hermeneutisch bestimmt: „Deutungskompetenz setzt sich aus Kenntnissen, hermeneutischen Fähigkeiten und der Fähigkeit zu Reflexivität, also sich selbst als Deutenden zu erkennen, zusammen“ (Schieder, 2007, S. 71; vgl. auch Benner u.a., 2011). Allerdings ist der

Deutungsbegriff doch weiter einer begrifflichen Klärung und Abgrenzung zuzuführen. Deutung kann verstanden werden als eine „kommunikative Handlung oder Zeichenpraxis [...], eine Weise des Zeigens“ (Stoellger, 2014, S. 12), die etwas in bestimmter Perspektive sehen lässt (und anderes verdeckt) und die sich sowohl sprachlich als auch bildlich, gestisch usw. äußern kann. Im Gegenüber zur methodisch streng geleiteten Interpretation müssen Deutungen immer etwas wagen und mehr sagen, als begrifflich und argumentativ schon belegt ist und eingeholt werden kann. Sinnstiftende Deutungsaktivität ist lebensweltlich unausweichlich, regelgeleitete Interpretation sehr wohl. Deutungen beziehen sich auf prinzipiell Deutungsbedürftiges und Mehrdeutiges, auf überkomplexe Phänomene wie Leben, Mensch, Welt, Liebe, Glaube, Gott usw. Nicht selten sind Deutungen mit Orientierungsanspruch von daher werthaltig und auf umfassende Wahrheits- und Geltungsansprüche bezogen, die Fragen nach Formen der Deutungsmacht aufwerfen: Wie verschaffen sich bestimmte Deutungen Geltung? Oder eher im Sinne eines modalen Machtbegriffs: Was ermöglichen sie bzw. welche neuen Möglichkeitsräume des Selbst- und Weltverstehens eröffnen sie? Lassen sie im Raum des Imaginären oder Fiktionalen Unmögliches möglich erscheinen (Kumlehn, 2014, S. 539–561)? Deutungsakte – auch unterrichtlich vermittelte – können in einem engen Zusammenhang mit rhetorischen Figuren gesehen werden. Dies ist ein religionspädagogisch lange vernachlässigtes Feld der Reflexion (ebd., 2016).

2.4 Deutungs- und Auslegungsprozesse sind immer zeichenvermittelt, deshalb ist der Konnex von Hermeneutik und Semiotik zu reflektieren (Engemann, 1991, S. 161–180). Ansätze dazu finden sich schon bei Schleiermacher, der die Hermeneutik von der reinen Texthermeneutik auf das Verstehen der Rede hin erweitert. Zudem kennt Schleiermacher schon so etwas wie das Verhältnis von Induktion, Deduktion und Abduktion im Prozess der Interpretation, wobei insbesondere der kreative, unableitbare Sprung ins Verstehen (Divination bei Schleiermacher) Neu-Verstehen ermöglicht und den hermeneutischen Prozess als prinzipiell unabschließbar ausweist. Im Kontext einer semiotisch versierten Hermeneutik werden rezeptionsästhetische Einsichten integriert. Darüber hinaus verlangen die verschiedenen religiösen Kommunikationsmodi und religiösen Codes nach differenzierter hermeneutischer Erschließung. Dazu gehören im Blick auf den Religionsunterricht insbesondere der symbolische Kommunikationsmodus, das Metaphernverständnis und das Verstehen narrativer Strukturen.

2.5 Hermeneutische Reflexion ist spätmodern jedoch auch gefordert, ihre eigene Begrenztheit mit zu bedenken. Zu vermeiden sind z.B. rationalistische utilitaristische Engführungen im Sinne einer „Wut des Verstehens“ (Hörisch, 1988), die einerseits in Nützlichkeitsabwägungen die Voraussetzungen religiöser Sinnbildung im Keim ersticken können und andererseits die Grenzen des Verstehens nicht mehr mit zu reflektieren vermögen. Wer von Sinn redet, muss immer auch von Erfahrungen des Sinnabbruchs und Sinnverlusts sprechen (Angehrn, 2009, S. 163–184) bzw. das im Blick behalten, was sich in Sinnprozessen immer auch dem verstehenden Zugriff entziehen kann (Mersch, 2010; Döbert, 2009).

2.6 Dazu gehört schließlich, dass hermeneutische Reflexion nach einer differenzierten Auseinandersetzung mit Erfahrungen des Eigenen und Fremden verlangt, wobei im Sinne einer Differenz- und Alteritätskompetenz einfache Dichotomien zu vermeiden sind. Vielmehr ist der vielschichtigen Verflechtung von Fremdheitserfahrungen im Eigenen und Entdecken von Vertrautem im Fremden nachzugehen (Kumlehn,

2012, S. 45–60). Die Ziele des Sich-Verständigens und des Verstehens des Anderen sind kritisch zu befragen, um nivellierende oder vereinnahmende Assimilationen zu vermeiden. Dies gewinnt insbesondere in interreligiösen hermeneutischen Reflexionen erhebliches Gewicht.

3 Hochschuldidaktische Konkretion anhand des Seminars „‘Wenn einer eine Reise tut‘ – Reisen als Thema des RU religionshermeneutisch, literarisch, biblisch und religionsdidaktisch reflektiert“

Im Rostocker Modul „Religionsdidaktik I“ findet sich ein Veranstaltungsformat „hermeneutisch-didaktische Erschließung exemplarischer Themen“. Es sind zwar in der Regel curricular schon verankerte Themenfelder intendiert, aber es können auch eher ungewöhnliche Themen, die potentiell für den Religionsunterricht interessant sind, erschlossen und kreativ zu vorgegebenen Lehrplanformaten ins Verhältnis gesetzt werden. Im letzten Sommersemester haben wir in diesem Kontext zum ersten Mal zum Thema „Reisen“ gearbeitet. Als hochkomplexes Phänomen fordert es multiperspektivische hermeneutische Erschließung heraus und bietet auch ausreichend Anschlussstellen für hermeneutische Metareflexion im oben skizzierten Sinne. In knapper Form sei im Folgenden der Entdeckungszusammenhang und Spannungsbogen des Seminars vorgestellt:

3.1 Eröffnung des Deutungsraumes „Reisen“ im Spannungsfeld lebensweltlicher Erfahrung und literarischer Verdichtung

Die Studierenden bekommen den oben unter den Reminiszenzen zitierten Text von Christoph Ransmayr „Auf und davon“ in einem umfassenderen Ausschnitt und dazu folgende Aufgaben: „a) Suchen Sie zentrale Metaphern und Sprachwendungen zum Thema Reisen aus dem Text. Notieren Sie zu mindestens drei Beispielen eigene Assoziationen, Gedanken, Bilder, Situationen; b) Arbeiten Sie den Zusammenhang von Reisen, Sprache, Phantasie heraus, wie er in diesem Text in Szene gesetzt wird; c) Rufen Sie sich Ihr intensivstes Reiseerlebnis in Erinnerung. Überlegen Sie, wodurch die Intensität zustande kam.“ Im Durchgang durch diese Aufgaben und in der Auswertung entsteht schon ein sehr detailliertes Assoziations- und Konnotationsfeld zum Thema Reisen. Außen- und Innenperspektiven werden unterschieden. Zugleich ist das Sich-Selbstverstehen im Kontext dieses Phänomens intensiv angeregt und artikuliert worden.

3.2 Das Phänomen Reisen in praktisch-theologischer und religionshermeneutischer Perspektive

Im Anschluss an die ersten literarisch verdichteten erfahrungsbezogenen und lebensweltlich rückgebundenen Assoziationen zum Thema Reisen wird eine religionshermeneutische und phänomenologisch akzentuierte Vertiefung anhand ausgewählter praktisch-theologischer Literatur angestrebt (Kirsner, 2005, S. S. 237–245; Pirner, 2003, S. 39–44). Aufgabe war: „Arbeiten Sie die existentiellen Grundmotive des Reisens und religiöse Deutungsmuster derselben hinaus. Überlegen Sie, welche der genannten Aspekte Sie aufnehmen oder ergänzen und dann in eigener Arbeit vertiefen wollen.“ In der ersten Sitzung in diesem thematischen Block werden zunächst Zitate aus Reiseprospekten präsentiert – ohne Quellenangabe – die wesentlich auf die spirituellen Momente beim Reisen rekurrieren. Die Studierenden können ihre Lektüreeergebnisse auf diese Zitate unmittelbar anwenden, wären aber niemals auf die Idee gekommen, dass es sich um Werbetexte der Tourismusbranche handelt. Diese Irritation war ausgesprochen hermeneutisch produktiv. Die Texte wur-

den nämlich als ansprechend erfahren, solange die Quelle nicht bekannt war, das Wissen um den Kontext hat dagegen die Lesarten sofort in Richtung einer negativen Wertung verschoben. Als Themenschwerpunkte zum eigenständigen gegenwartskulturellen und religionshermeneutischen Weiterarbeiten haben sich die folgenden herauskristallisiert und sind dann in Gruppen an ausgewählter Literatur verfolgt worden: a) Reisen als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel von Janosch, Oh, wie schön ist Panama und Astrid Lindgren, Pippi Langstrumpf; b) Pilgern, Bewegung und Meditation im Christentum und im Islam, das Phänomen des Erfolges von Hape Kerkelings moderner Pilger-Erfahrung, Ich bin dann mal weg; c) Mystische Seelenreisen und die biblische Version der sogenannten Himmelsreise des Paulus.

3.3 Unterwegs-Sein und literarisches bzw. biblisches Erzählen

Erfahrungen von Unterwegs-Sein und Reisen sowie die spezifisch religiös konnotierten Formen wie z.B. Pilgererfahrungen drängen in die Erzählung. Das ist den Studierenden schon eingangs an dem Text von Ransmayr und dann in ihren Vertiefungen zur Kinderliteratur und zur modernen Pilgerliteratur deutlich geworden. Um diesem Phänomen weiter nachzugehen, wird der Seminargruppe im Sinne einer wahrnehmungsorientierten (Hochschul)-Didaktik vor dem Hintergrund eines anregenden Textes (Portmann & Plüss, 2009, S. 11–19) zunächst folgende Aufgabe gestellt: „Flanieren, spazieren oder wandern Sie eine halbe Stunde am einem Ort Ihrer Wahl. Konzentrieren Sie sich auf Ihre Wahrnehmungen und fertigen Sie hinterher eine dichte Beschreibung dieser Wahrnehmungen an. Dieser Text wird im Seminar ‚mitwachsen‘ und weiter bearbeitet werden.“ Sodann wird die literarische Hermeneutik des Erzählers Christoph Ransmayr genauer analysiert (Ransmayr, 2003b; Ransmayr, 2014, S. 13–98). In hochsignifikanter Weise entfaltet der leidenschaftlich reisende Autor Ransmayr einen Zusammenhang zwischen einer genauen Wahrnehmung der Außenwelt und zwar vornehmlich in Bereichen des mikroskopisch Kleinen oder des erhabenen Großen – geographischen Extremgegenden wie dem ewigen Eis oder der Wüste bzw. kosmologischen Erscheinungen wie Kometenbeobachtungen oder dem Sternenhimmel – und deren gleichnishafter auf einen Punkt konzentrierten Auslegung und Transzendierung im Erzählen. Dabei kommen auch wesentliche Elemente der Erzähltheorie, wie sie sich z.B. im Anschluss an Ricoeur verstehen lassen, zum Tragen: Die Ausbildung von narrativer Identität, die Bedeutung und Leistung der Fiktion im Eröffnen von Möglichkeitsräumen, die das Selbst- und Weltverstehen irritieren, neu sehen lassen und im Sinne eines „Laboratoriums der Existenz“ auch lebensveränderndes Potential entfalten können. Es ist die raffinierte Verbindung von genauer, geradezu naturwissenschaftlich präziser Wahrnehmung der Wirklichkeit und deren fiktionaler Verdichtung und Überschreitung, die m.E. den Autor Ransmayr im Sinne eines religionspropädeutischen Lernens im konfessionslosen Kontext, wie er die Lebenswelt der Rostocker Studierenden und ihrer späteren Schülerinnen und Schüler prägt, besonders empfiehlt. Wie wird Vorfindliches transparent für existentielle Fragen und Sinnstiftungen? Das führt Ransmayr mit expliziten und impliziten Bezügen auf religiöse Deutungsmuster paradigmatisch vor Augen, ohne Aufdringlichkeit und seinerseits deutungssoffen.

3.4 Religionsdidaktische Konkretionen: Resonanzen zwischen Reiseerzählungen Ransmayrs und biblischen Erzählungen

Drei Reiseerzählungen Ransmayrs aus dem Band „Atlas eines ängstlichen Mannes“ (Ransmayr, 2012), nämlich „Fernstes Land“, „Sternenpflücker“ und „Kreuzweg“, werden gelesen und im Sinne der oben skizzierten literarischen Hermeneutik auf die me-

taphorischen Elemente und exemplarischen existentiellen Verdichtungen hin ausgelegt. Von da aus werden die erschlossenen Themenfelder bei Ransmayr wie Lebenshunger, wunderbare Ablenkung und Neu-Fokussierung des Blickes oder eben das Kreuzwegmotiv mit biblischen Motivfeldern wie der Mannaerzählung, Blindenheilungserzählungen oder eben Passionserzählungen in Beziehung gesetzt und Analogien und Differenzen in diesen Resonanzräumen erschlossen. Um die eigene Ausdruckskompetenz herauszufordern, werden die Studierenden schließlich gebeten, in ihren eigenen Texten zu den Flanier- und Wanderungswahrnehmungen nach Anschlussstellen zu suchen, die sich in vergleichbarer Weise für eine metaphorische und existentielle Verdichtung eignen würden. Nach Möglichkeit sollen die eigenen Texte an dieser Stelle überarbeitet und weiter entwickelt werden. Die Studierenden widmen sich dieser Arbeit mit großem Engagement und es entstehen eindruckliche Texte.

Sodann wird der umgekehrte Weg verfolgt und biblische Erzählungen auf das Motiv des „Unterwegs-Seins“ und „Neu-Verstehens“ von Selbst- und Wirklichkeit hin befragt. Dabei stehen zentrale Abschnitte der Exodus-Tradition einerseits und die oben in der dritten Reminiszenz vorgestellten neutestamentlichen Erzählungen vom Kämmerer aus Äthiopien und von den Emmaus-Jüngern andererseits im Zentrum. Über den mehrdimensionalen hermeneutischen Weg mit den vielfachen Perspektivenwechseln rund um das Thema sind auch diejenigen Studierenden, die in der Tat selbst auf der Suche nach dem „Sinn für den Sinn von Religion“ sind, sensibilisiert und vorbereitet, um die ihnen an sich fremden biblischen Texte vielschichtig mit Blick für ihre Symbolik und Metaphorik auszulegen, themenbezogen zu anderen Elementen des Seminars in Beziehung zu setzen und auf ihre lebensbedeutsame Erschließungskraft hin zu befragen. Dabei werden die semiotisch-pragmatischen Fragen, wer diese Geschichten wem wie zu welchem Zweck erzählt und wie sie heute weiter erzählt werden könnten, mit aufgenommen.

3.5 Religionsdidaktische und hermeneutische Schlussreflexion

Schon während der einzelnen thematischen Erschließungsschritte sind parallel immer wieder didaktische Reflexionen erfolgt: Welche Bedeutung hat Reisen für heutige Kinder und Jugendliche? Welche Rolle spielen Phantasiereisen? Welche Sehnsüchte verbinden sich mit dem Reisen? Wie und wo begegnet Kindern und Jugendlichen über die eigenen Erfahrungen hinaus das Thema medial vermittelt? Welche Reiseerfahrungen bzw. Erfahrungen des Unterwegs-Seins drängen in die religiöse oder religionsaffine Deutung? Wann und unter welchen Bedingungen wird Unterwegs-Sein zur existentiellen, keineswegs harmlosen Grunderfahrung? (Die Fluchthematik wird im Kontext der Exoduserfahrung thematisch. Allerdings war zur Zeit der Seminarplanung die Flüchtlingsfrage noch nicht auf der tagespolitischen Agenda, sonst hätten thematische Akzente noch ganz anders gesetzt werden müssen!) Welche Erfahrungen verdichten die literarischen und biblischen Texte zum Thema und wie lassen sich diese zu heutigen Erfahrungswelten ins Verhältnis setzen?

In der religionsdidaktischen Schlussreflexion werden diese Spuren noch einmal zusammengeführt. Vor dem Deutungshorizont, der sich den Studierenden im Erkenntnisweg des Seminars selbst erschlossen oder auch nicht erschlossen hat, wird nach der Relevanz einzelner Aspekte für heutige Kinder und Jugendliche gefragt. Die Studierenden überlegen, welche hermeneutischen Pfade sie verfolgen würden und wie diese schüleradäquat zu reduzieren, zu fokussieren und zu elementarisieren wären bzw. welche Materialien und Aufgabenformate im Themenfeld für Schülerinnen und

Schüler angemessen wären. Die Ziele dieses Seminars sind erreicht, wenn die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Urteils Kompetenzen der Studierenden so gefördert worden sind, dass sie auf die Frage, was am Themenfeld Reisen/Unterwegs-Sein erfahrungsbezogen religionshermeneutisch zu lernen ist und wie das zu einer gegenwartsrelevanten hermeneutischen Erschließung biblischer Traditionen und ihrer Symbolik und Metaphorik beitragen kann, eine eigene Antwort geben zu können. Dabei sind die Übergänge zwischen den Deutungsräumen hermeneutisch klar zu markieren, bevor diese differenzorientiert in ein didaktisches Spannungsfeld zu bringen sind.

Literaturverzeichnis

- Angehrn, E. (2009). Diesseits und jenseits des Sinns. Macht und Ohnmacht der Sprache. In I. Dalferth, P. Stoellger & A. Hunziker (Hrsg.), *Unmöglichkeiten. Zur Phänomenologie und Hermeneutik eines modalen Grenzbegriffs* (S. 163–184). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Benner, D. u.a. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Bosold, B., Bosold, I. & Schweitzer, F. (2002). Religion wahrnehmen – Identität finden – Unterricht gestalten. Religionsdidaktische Aus- und Fortbildung: Erfahrungen und Aufgaben. In M. Steinhäuser & W. Ratzmann (Hrsg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie* (S. 279–322). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dalferth, I., Bühler, P. & Hunziker A. (2013). Einleitung: Hermeneutische Theologie – eine Spurensuche. In I. Dalferth, P. Bühler & A. Hunziker (Hrsg.), *Hermeneutische Theologie – heute?* (S. IX–XXII). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Dinter, A., Heimbrock, H.-G. & Söderblom, K. (Hrsg.) (2007). *Einführung in die empirische Theologie: gelebte Religion erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döbert, M. (2009). *Posthermeneutische Theologie. Plädoyer für ein neues Paradigma*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Domsgen, M. (2014). Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Perspektiven. *ZPT*, 3, 243–252.
- Dressler, B. (2013). Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerausbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 45–55). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Engemann, W. (1991). Vom Nutzen eines semiotischen Ritardando im Konzert hermeneutischer Plädoyers. Zur Bedeutung der Semiotik für eine Praktisch-theologische Hermeneutik. In D. Zilleßen u.a. (Hrsg.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben* (S. 161–180). Rheinbach: CMZ-Verlag.

- Gräß, W. (2002). *Sinn fürs Unendliche, Religion in der Mediengesellschaft*. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Grethlein, C. (2013). Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerausbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (S. 29–44). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grondin, J. (2001). *Einführung in die philosophische Hermeneutik* (2. überarb. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grümme, B., Lenhard, H. & Pirner, M. (Hrsg.) (2012). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimbrock, H.-G. & Failing, W. E. (1998). *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörisch, J. (1988). *Die Wut des Verstehens. Zur Kritik der Hermeneutik* (erweiterte Neuaufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung* (EKD-Texte 96). Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Kirsner, I. (2005). Reisen. In K. Fechtner u.a. (Hrsg.), *Handbuch Religion und Populäre Kultur* (S. 237–245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kubik, A. (2011). Wahrnehmung der Lebenswelt und Kulturhermeneutik als theologische Aufgabe. Anzeige einer Baustelle. In T. Klie u.a. (Hrsg.), *Lebenswissenschaft Praktische Theologie?!* (S. 113–145). Berlin: de Gruyter.
- Kumlehn, M. (1999). *Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik*. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus.
- Kumlehn, M. (2012). Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus. In T. Klie, D. Korsch & U. Wagner-Rau (Hrsg.), *Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit* (S. 45–60). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kumlehn, M. (2014). Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung. In P. Stoellger (Hrsg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten* (S. 539–561). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kumlehn, M. (erscheint 2016). Rhetorik und Religionspädagogik: Reden lernen im Spannungsfeld von religiöser Rede und deutungsmachtsensibler Rede über Religion. In M. Kumlehn & P. Stoellger (Hrsg.), *Wortmacht – Machtwort*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kunstmann, J. & Reuter, I. (Hrsg.) (2009). *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur*. Paderborn: Schöningh.
- Lauster, J. (2013). Das Programm „Religion als Lebensdeutung und das Erbe Rudolf Bultmanns“. In I. Dalferth, P. Bühler & A. Hunziker (Hrsg.), *Hermeneutische Theologie – heute?* (S. 101–116). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Mersch, D. (2010). *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.

- Meyer-Blanck, M. & Klie, T. (2002). Gemeinde als Lernort wahrnehmen. Zur Bildung gemeindepädagogischer Kompetenzen. In M. Steinhäuser & W. Ratzmann (Hrsg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie* (S. 324–364). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Moxter, M. (2000). *Kultur als Lebenswelt. Studien zum Problem einer Kulturtheologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Müller, P. (2005). Hermeneutik – ein erster Überblick mit Querverweisen. In P. Müller, H. Dierk & A. Müller-Friese (Hrsg.), *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik* (S. 9–19). Stuttgart: Calwer.
- Müller-Friese, A. (2005). Bildung braucht Verstehen – Hermeneutik in der Religionspädagogik. In P. Müller, H. Dierk & A. Müller-Friese (Hrsg.), *Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik* (S. 142–213). Stuttgart: Calwer.
- Nadolny, S. (1996). *Ein Gott der Frechheit*. Zürich: Piper Verlag.
- Nancy, J.-L. (2014). *Das nackte Denken*. Zürich: diaphanes.
- Pirner, M. (2003). Auf der Suche nach der Unschuld des Auges. Vom inneren und äußeren Reisen. In H. Kuhlmann, M. Leutzsch & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Reisen. Fährten für eine Theologie unterwegs* (S. 39–44). Münster: LIT Verlag.
- Portmann, A. & Plüss, D. (2009). Flanieren, Spazieren, Wandern – pedestrische Wahrnehmungsweisen, Reflexionen, Mentalitäten. In A. Portmann, D. Plüss & T. Walther (Hrsg.), *Im Auge des Flaneurs. Fundstücke zur religiösen Lebenskunst* (S. 11–19). Zürich: Theologischer Verlag.
- Ransmayr, C. (2003). Auf und davon. Erinnerungsblatt für eine Reisegefährtin. In C. Ransmayr, *Die Verbeugung des Riesen. Vom Erzählen* (S. 9–15). Frankfurt a. M.: Fischer. [=2003a]
- Ransmayr, C. (2003). Die Erfindung der Welt. Fragen, Antworten. In C. Ransmayr, *Die Verbeugung des Riesen. Vom Erzählen* (S. 15–22). Frankfurt a. M.: Fischer. [=2003b]
- Ransmayr, C. (2012). *Atlas eines ängstlichen Mannes*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ransmayr, C. (2014). Das Menschenmögliche zur Sprache bringen. Ein Gespräch mit Christoph Ransmayr über die Durchmusterung des Himmels und die äußersten Gegenden der Phantasie. In I. Wilke (Hrsg.), *Bericht am Feuer. Gespräche, E-Mails und Telefonate zum Werk von Christoph Ransmayr* (S. 13–98). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Reiß, A. & Freudenberger-Lötz, P. (2012). Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen. In B. Grümme, H. Lenhard & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik* (S. 133–145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schieder, R. (2007). Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projektes. In C. P. Sajak (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun?* (S. 67–86). Münster: LIT Verlag.
- Schreiner, P. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2014). *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.

- Steinhäuser, M. (2002). Das didaktische Gefüge praktisch-theologischer Bildungsprozesse. In M. Steinhäuser & W. Ratzmann (Hrsg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie* (S. 30–67). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Stoellger, P. (2014). Deutungsmachtanalyse. Zur Einleitung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse. In P. Stoellger (Hrsg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten* (S. 1–88). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weyel, B., Gräb, W. & Heimbrock, H.-G. (Hrsg.) (2013). *Praktische Theologie und Empirische Religionsforschung*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

Prof. Dr. Martina Kumlehn, Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock.