

# **Bibliolog und Theologisieren im Vergleich**

Die Chancen und Grenzen beider Ansätze in der religionspädagogischen Praxis

Masterarbeit

im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Fach Ev. Religion

der Theologischen Fakultät  
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von  
Marcel Brandtner

Erstgutachterin: Prof. Dr. theol. Uta Pohl-Patalong

Zweitgutachterin: StR'in Christiane Flachsenberg

Kiel im Juni 2020

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Religion unterrichten im Kontext religiöser und weltanschaulicher Vielfalt</b> .....	1
1.1 Bibliolog und Theologisieren als religionspädagogische Ansätze der Gegenwart .....	1
1.2 Der Religionsunterricht heute .....	3
1.2 Die Anforderungen an die Religionslehrkraft .....	5
1.3 Die Anforderungen an die Didaktik .....	8
<b>2. Bibliolog und Theologisieren als Ansätze für die Praxis</b> .....	12
2.1 Der Bibliolog als Brücke zwischen biblischer und heutiger Lebenswelt.....	12
2.2 Das Theologisieren als symmetrischer Dialog mit religiösen Traditionen .....	15
<b>3. Bibliolog und Theologisieren im Vergleich</b> .....	18
3.1 Die Hermeneutik beider Ansätze .....	18
3.2 Der Vergleich der Methodik und der Einsatzmöglichkeiten.....	25
3.3 Der Blick beider Ansätze auf die Lerngruppe.....	30
3.4 Die Rolle der Lehrkraft in beiden Ansätzen.....	34
<b>4. Bedeutung und Bewertung beider Ansätze für das Unterrichten in religiöser Vielfalt</b> .....	40
4.1 Die Chancen beider Ansätze für die Praxis.....	40
4.2 Die Grenzen beider Ansätze in der Praxis .....	46
<b>5. Zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe – Transfer der Theorie in die Praxis</b> .....	49
<b>6. Ausblick</b> .....	54
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	56
<b>8. Erklärung</b> .....	60

# 1. Religion unterrichten im Kontext religiöser und weltanschaulicher Vielfalt

## 1.1 Bibliolog und Theologisieren als religionspädagogische Ansätze der Gegenwart

Eine zeitgemäße Religionsdidaktik erfordert Ansätze für die Praxis, die nicht nur die allgemeinbildenden und fachspezifischen Inhalte des Fachs fokussieren, sondern gleichzeitig den Unterricht an den Schüler\*innen ausrichten, um dadurch auch bildungstheoretischen Ansprüchen gerecht zu werden.<sup>1</sup> Dabei steht der Religionsunterricht, wie wohl kaum ein anderes Schulfach, in einem engen Zusammenhang mit den aktuellen gesellschaftlichen und demographischen Veränderungen und Entwicklungen, da eine Lerngruppe immer auch als ein Abbild der gegenwärtigen Gesellschaft fungiert:<sup>2</sup> Vor dem Hintergrund einer stetigen Zunahme an unterschiedlichsten „Variationen religiöser und weltanschaulicher Einstellungen“<sup>3</sup> stehen die Schüler\*innen vor der großen Herausforderung, die dargebotenen religiösen Inhalte und theologischen Impulse vor ihrem eigenen Lebenshorizont aufzunehmen, zu deuten und für sich zu bewerten, wobei sie nicht selten mit Themen und Ansichten konfrontiert werden, die für ihre eigene Lebenswelt fremd und nur wenig relevant oder nachvollziehbar erscheinen. Eine zentrale Herausforderung für die religionspädagogische Forschung der Gegenwart besteht folglich in der Konzipierung von Ansätzen für die Praxis, die die fachlichen Ansprüche mit der aktuellen Lebenswelt der Lernenden in Verbindung bringen können. Aus diesem Grund soll eine Analyse der unterschiedlichen Lebenswelten in den Zusammenhang mit der Situation des Religionsunterrichts gestellt werden und so den Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen bilden. Diese Darstellung des aktuellen Kontexts des Religionsunterrichts soll aber nicht nur die Herausforderungen für die Lehrkräfte und die Religionsdidaktik verdeutlichen, sondern auch als ein Anforderungsprofil dienen, vor dessen Hintergrund sich die vorgestellten Ansätze messen lassen sollen und nimmt aus

---

<sup>1</sup> Vgl. Eisenhardt, S. / Kürzinger, K. S. / Naurath, E. / Pohl-Patalong, U., Einleitung, in: Dies. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen 2019, 9-15, hier 9.

<sup>2</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 19-27, hier 25.

<sup>3</sup> Vgl. Eisenhardt et al., Einleitung, 9.

diesem Grund eine zentrale Position innerhalb der vorliegenden Arbeit ein. Da die Anforderungen an das Unterrichten von Religion überaus komplex sind und darüber hinaus stets im Zusammenhang mit diversen gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozessen stehen, gilt es in der fachdidaktischen Forschung auch bereits etablierte und vielfach rezipierte Ansätze für den Religionsunterricht stets kritisch zu reflektieren. Aus diesem Grund soll der religionspädagogische Beitrag dieser Ausarbeitung vor allem in der Untersuchung der Chancen und Grenzen von zwei in der gegenwärtigen Fachliteratur überaus präsenten und in der Praxis vielfach angewandten Ansätzen vor dem Hintergrund der aktuellen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts bestehen. Einer dieser beiden Ansätze ist der an der Rezeptionsästhetik orientierte *Bibliolog*, der vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen eines formal konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts die Möglichkeit des Schaffens von subjektiven Deutungsräumen bietet, wodurch spezifische Kompetenzen der Schüler\*innen geschult werden können. Unter Berücksichtigung der zunehmenden Pluralisierungen und Individualisierungen religiöser und nicht-religiöser Glaubensüberzeugungen bietet auch der zweite Ansatz, das auf dem Priestertum aller Gläubigen aufbauende *Theologisieren* mit Kindern und Jugendlichen, die Möglichkeit, einen bewertungsfreien Lehr- und Lernraum zu schaffen, der von den Lernenden für die eigene Urteilsbildung genutzt werden kann. Ein Vergleich zwischen *Bibliolog* und *Theologisieren* soll zeigen, dass beide Ansätze das Potential dazu haben, einen Religionsunterricht zu initiieren, der den gegenwärtigen Anforderungen an die Fachdidaktik und an die Lehrkraft sowie dem Bildungsauftrag des Religionsunterrichts gerecht werden kann. Nach einer Darstellung des gegenwärtigen Anforderungsprofils des evangelischen Religionsunterrichts und einer kurzen Erläuterung ihrer theoretischen Hintergründe soll ein direkter Vergleich die Profile beider Ansätze im Hinblick auf ihre Hermeneutik, ihre Einsatzmöglichkeiten sowie den jeweiligen Blick auf Lerngruppe und Lehrkraft präzisieren, sodass in einem weiteren Schritt die Chancen und Grenzen sowohl für das *Theologisieren* als auch für den *Bibliolog* herausgearbeitet werden können. Aus den Erkenntnissen dieses Vergleichs wird abschließend anhand von zwei exemplarischen Unterrichtsentwürfen aufgezeigt, wie die gewonnenen Ergebnisse aus der Theorie für einen gelingenden Religionsunterricht in der Praxis genutzt werden können.

## 1.2 Der Religionsunterricht heute

„Im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen [...] Fragen von existentieller Bedeutung, die eine Reflexion des eigenen Lebensentwurfs sowie die eigene Deutung der erlebten Wirklichkeit unterstützen.“<sup>4</sup> Die Fachanforderungen des Faches evangelische Religion stellen die Erfahrungen von Menschen mit den Grundfragen des Lebens in das Zentrum des Unterrichts. Der Religionsunterricht hat dabei den Auftrag, die Schüler\*innen bei der Erschließung der religiösen Dimension des menschlichen Alltags zu unterstützen und ihnen auf diese Weise differenzierte Orientierungsangebote für die eigenen Identitätsbildung vor dem Hintergrund einer zunehmend wachsenden religiösen und kulturellen Vielfalt innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen.<sup>5</sup> Dem evangelischen Religionsunterricht kommt folglich die Aufgabe zu, einen elementaren Beitrag zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen zu leisten, was das Fach angesichts der aktuellen Situation allerdings vor grundlegende Herausforderungen stellt: Die Zunahme der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt innerhalb schulischer Lerngruppen ist nicht nur eine Konsequenz des demographischen Wandels, der nicht zuletzt aufgrund von Migrationseffekten durch ein breites Nebeneinander verschiedener Kulturen, Nationalitäten und Religionszugehörigkeiten in Gesellschaft und Schulalltag erkennbar wird,<sup>6</sup> sondern auch ein konstitutives Merkmal einer Gesellschaft, die sich soziologisch betrachtet in der Spätmoderne verorten lässt.<sup>7</sup> Als typische Phänomene lassen sich dabei die starken Ausprägungen von Individualisierung und Ausdifferenzierung nennen, die miteinander in einem engen Zusammenhang stehen, in elementarer Weise auf die Gestaltung des Religionsunterrichts einwirken und sein spezielles Anforderungsprofil in entscheidender Weise prägen: Die ausgeprägte Individualisierung der Gesellschaft zeigt sich insbesondere in der prinzipiellen Möglichkeit zur freien Wahl innerhalb der

---

<sup>4</sup> Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2016, 13.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., 29.

<sup>6</sup> Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014, 15.

<sup>7</sup> Die vorgenommene Einordnung orientiert sich an den Ausführungen Uta Pohl-Patalongs und Eberhard Hauschildts, wonach die aktuelle Gesellschaft typische Merkmale der Moderne aufweist, gleichzeitig jedoch Differenzen zu dieser entwickelt hat, sodass die aktuelle Epoche treffend als *Spätmoderne* bezeichnet werden kann (vgl. Pohl-Patalong, U. / Hauschildt, E., Kirche verstehen, München 2016, 22.).

grundsätzlichen Lebensbereiche, beispielsweise in Berufs-, Orts- oder Partner\*innenwahl,<sup>8</sup> und betrifft damit auch die Wahlfreiheit bezüglich der individuellen Orientierung an bestimmten Werten und der allgemeinen Lebensführung.<sup>9</sup> In der Folge wird auch die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft zu einer Option und der Glaube an einen Gott zu einer fakultativen Orientierungsmöglichkeit, sodass auch die Schüler\*innen in einer Lerngruppe von unterschiedlichen Voraussetzungen und Einstellungen gegenüber Religion geprägt sind. Der Religionsunterricht wird damit zu einem Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit den verschiedensten Erfahrungen und individuellen Erwartungen an das Fach zusammentreffen, welches gleichzeitig den Auftrag hat, alle Lernenden auf ihrem eigenen Weg zur Identitäts- und Persönlichkeitsbildung zu unterstützen.<sup>10</sup> Da der Unterricht gemäß Artikel 7,3 des Grundgesetzes zudem in Übereinstimmung mit den Lehren der jeweiligen Glaubensgemeinschaften erteilt wird,<sup>11</sup> spielt gleichzeitig die Auseinandersetzung mit den Traditionen des christlichen Glaubens eine wichtige Rolle, insofern trotz einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft<sup>12</sup> der existentielle Wahrheitsanspruch der jeweiligen Glaubensgemeinschaft nicht negiert werden soll.<sup>13</sup> Dadurch entsteht die große Herausforderung, den inhaltlich evangelisch ausgerichteten Religionsunterricht mit den individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Lebenswelten der Schüler\*innen in Verbindung zu bringen. Unter dem Stichwort der *Heterogenität* wird in der Religionspädagogik der Versuch unternommen, die in der Spätmoderne herrschende Vielfalt an Konstellationen von Lerngruppen treffend zu beschreiben, sodass der Unterricht sich besser an den spezifischen Voraussetzungen der Lernenden orientieren kann. Denkbar wären beispielsweise eine konfessionelle, religiöse oder weltanschauliche Heterogenität: Während die

---

<sup>8</sup> Vgl. Hafner, J. / Baumann, M., Art. Individuum/Individualität, Februar 2017, in: WiReLex,- Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100309/>), abgerufen am 08.04.2020.

<sup>9</sup> Vgl. Pohl-Patalong / Hauschildt, Kirche verstehen, 23.

<sup>10</sup> Vgl. Ministerium für Schule, Fachanforderungen, 13.

<sup>11</sup> Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Mai 1949 (www-Dokument, <https://www.bundestag.de/gg>), Artikel 7 Absatz 3, abgerufen am 10.04.2020.

<sup>12</sup> Ausdifferenzierung bezeichnet die zunehmende Aufteilung der Gesellschaft in einzelne, weitgehend eigenständige Systeme: So ist im Gegensatz zum Mittelalter das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland heutzutage unabhängig von den Einflüssen der Kirche und untersteht der Aufsicht des Staates. (vgl. Pohl-Patalong / Hauschildt: Kirche verstehen, 24f.)

<sup>13</sup> Vgl. Kothmann, T., Art. Religionsunterricht, evangelisch, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/>), abgerufen am 08.04.2020.

*konfessionelle* Heterogenität den Unterricht mit Schüler\*innen anderer Konfessionen, beispielsweise mit evangelischen und katholischen Schüler\*innen, bezeichnet, beschreibt die *religiöse* Heterogenität Lerngruppen, in denen auch Schüler\*innen nicht-christlicher Religionen, zum Beispiel muslimische, jüdische oder buddhistische Schüler\*innen, am Unterricht teilnehmen.<sup>14</sup> Schließlich wird mit der *weltanschaulichen* Heterogenität das Unterrichten mit Schüler\*innen bezeichnet, die entweder keine Religionszugehörigkeit vorweisen, keine religiöse Sozialisation erfahren haben oder auch ohne religiösen Überzeugungen sind.<sup>15</sup> In der aktuellen Situation des Religionsunterrichts sind alle genannten Konstellationen denkbar und können auch in verschiedensten Kombinationen und Abweichungen vorkommen.<sup>16</sup> Mit der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe geht stets auch ein spezifischer Fundus an Erfahrungen mit Religion, an Erwartungen an das Schulfach und an religiösem Vorwissen einher, was das Konzipieren, Durchführen und Evaluieren von Religionsunterricht zu einer komplexen und herausfordernden Tätigkeit werden lässt: Soll das Fach seinen Auftrag als allgemeinbildendes Schulfach erfüllen, indem es durch die Auseinandersetzung mit den Grundfragen des menschlichen Lebens zur Orientierungsfähigkeit und Identitätsbildung beiträgt, muss es folglich auch die heterogenen Voraussetzungen, Einstellungen, Erfahrungen und Zielsetzungen der Schüler\*innen bedenken.

## 1.2 Die Anforderungen an die Religionslehrkraft

Einen wesentlichen Anteil am Gelingen oder Scheitern dieser Aufgabe haben die Religionslehrkräfte: Sie sind es, die den Unterricht planen, durchführen, reflektieren und im Sinne der *Zweier-Homogenität* als Mitglied der evangelischen Kirche die Verantwortung für die konfessionelle Bindung des Unterrichtsstoffs tragen.<sup>17</sup> Vor dem Hintergrund der unter 1.1 aufgezeigten Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse wird das konfessionsgebundene Unterrichten von Religion vermehrt thematisiert und in Frage gestellt, durchaus auch von den

---

<sup>14</sup> Vgl. Eisenhardt et al., Einleitung, 10f.

<sup>15</sup> Vgl. ebd. 11.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. 12.

<sup>17</sup> Vgl. Kothmann, Religionsunterricht.

Religionslehrkräften selbst.<sup>18</sup> Die Diskussion über einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht soll an dieser Stelle nicht geführt werden, vielmehr soll die faktische Gegebenheit eines an den Lehren einer Glaubensgemeinschaft orientierten Religionsunterrichts das komplexe Anforderungsprofil für die Lehrkräfte des Faches hervorheben: Diesen kommt in einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht die anspruchsvolle Aufgabe zu, ihre eigenen Glaubenshaltungen transparent zu gestalten und ihre Konfession authentisch zu vertreten, wodurch sie gleichzeitig als ein konträres Gegenüber für jene die Schüler\*innen fungieren kann, die eine andere Position vertreten.<sup>19</sup> Insbesondere in Schulklassen, in denen die Lerngruppen von einer starken Heterogenität geprägt sind, bietet die Darbietung einer konkreten Perspektive für die Lernenden die Möglichkeit, sich selbst gegenüber den von der Lehrkraft dargebotenen Ansichten und Meinungen zu positionieren, sich selbst ein Urteil zu bilden und sich mit den angebotenen Sichtweisen entweder zu identifizieren oder sich von diesen zu distanzieren.<sup>20</sup> Diese Lerngelegenheit für die Schüler\*innen bedeutet für die Religionslehrkraft allerdings auch das Aushalten von gegensätzlichen Positionen und von massiver Kritik an den eigenen Glaubensinhalten durch die Schüler\*innen: Das Transparentmachen von subjektiven Überzeugungen, beispielsweise ein unerschütterlicher Glauben an ein Leben nach dem Tod, an die Vergebung der menschlichen Sünden durch Jesus Christus oder auch an die Institution Kirche, kann, muss und soll unweigerlich dazu führen, dass die subjektive Zugangsweise der Religionslehrkraft zur Religion offengelegt und kritisierbar wird.<sup>21</sup> Das Erreichen des didaktischen Ziels der Förderung religiöser Urteilsbildung, ein „[...] strukturelles Vorbild, das auch mit anderen weltanschaulichen und religiösen Positionen gefüllt werden kann [zu werden],“<sup>22</sup> bedeutet für die

---

<sup>18</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U. / Woyke, J. / Boll, S. / Dittrich, T. / Lüdke, A. E., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 230.

<sup>19</sup> Vgl. Kürzinger, K.S., Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, 37-44, hier 41.

<sup>20</sup> Vgl. ebd.

<sup>21</sup> Vgl. Dressler, B., Religion unterrichten- als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Doedens, F. / Gutmann, H.-M./ Hoburg, R. / Holze-Stäblein, O.-G. / Sturm, R. (Hgg.), Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 21 (2003), 39-43, hier 39.

<sup>22</sup> Lüdke, A. / Pohl-Patalong, U., „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität, in: PrTh 53 (2018), 84-90, hier 89.



Lehrkraft somit gleichzeitig, dass sie dazu herausgefordert ist, die Kritik der Schüler\*innen emotional auszuhalten, zu verarbeiten und professionell zu reflektieren. Diese von der Religionslehrkraft geforderte Kompetenz benötigt sie dabei nicht nur für die eigene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansichten und Meinungen, sondern auch für die Vermittlungs- und Moderationsarbeit zwischen den einzelnen Schüler\*innen. Auch die Lernenden müssen sich mit differenten Positionen innerhalb der Lerngruppe auseinandersetzen und dabei sowohl die Fähigkeit entwickeln, ihre eigene Meinung in angemessener Weise auszudrücken, als auch gegensätzliche Einschätzungen und Ansichten zu akzeptieren. Aus diesem Grund ist an dieser Stelle die Lehrkraft gefragt, als ein Vorbild für den wertschätzenden Umgang mit anderen Religionen, Weltanschauungen und anderen Lebenswelten zu agieren, sodass ihr eigenes Verhalten zu einem Beispiel für gelingende zwischenmenschliche und interreligiöse Dialoge wird. Das Anforderungsprofil für eine Religionslehrkraft hat sich diesbezüglich in der Spätmoderne durch die Pluralisierung und Individualisierung von Glaubensfragen noch deutlich verschärft, da sie mit einer Vielzahl an unterschiedlichsten Anliegen, Einstellungen, und Erfahrungen konfrontiert wird, wodurch sie stets die jeweilige Art der gelebten Religion ihrer Schüler\*innen bedenken muss. Obwohl die Art und Weise der Lernenden, Religion wahrzunehmen und zu leben, sich oftmals von einigen grundsätzlichen Lehren der christlichen Tradition unterscheidet und den Denkweisen der Lehrkraft entgegensteht, darf dies von der Lehrkraft nicht als eine defizitäre Lebensweise betrachtet werden, sondern muss als eine andere, vielgestaltige und höchst individuelle Herangehensweise für den Umgang mit Religion innerhalb der jeweils eigenen Lebenswirklichkeit verstanden werden.<sup>23</sup> Auch bei den Religionslehrkräften selbst lassen sich viele verschiedene Umgangsweisen mit ihrer eigenen Religion feststellen, da auch sie durch ihre religiöse Biographie geprägt sind und dadurch eigene Gestaltungspräferenzen für ihre individuelle Lebensführung entwickelt haben. Dadurch kann ein Spannungsfeld zwischen gelebter und gelehrter Religion entstehen, was auch durch die Ergebnisse aktueller Studien belegt wird,<sup>24</sup> welche sich jedoch in gewinnbringender Weise für den Unterricht nutzen lassen: Die

---

<sup>23</sup> Vgl. Rothgangel, M., Art. Religionslehrer und -lehrerinnen- Forschung, Februar 2019, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200684/>), abgerufen am 10.04.2020.

<sup>24</sup> Vgl. Dressler, Religion unterrichten, 42.

große Chance für die Didaktik ergibt sich dabei durch den vorgelebten Umgang der Lehrkraft mit derartigen Spannungsverhältnissen, die es nicht zu verschweigen, sondern offen zu thematisieren gilt, um dadurch die religiöse Bildung und Orientierungsfähigkeit der Schüler\*innen zu fördern. Der Unterricht der Religionslehrkraft wird in der Konsequenz gerade dadurch authentisch, dass dieser auch die Reflexion von Spannungen innerhalb der religiösen Dimensionen der eigenen Lebenswelt annimmt und zum Thema werden lässt. Die Voraussetzung für einen derart gestalteten Religionsunterricht ist dabei die Schaffung eines Erprobungsraums, in welchem die Lehrkraft durch die wohlüberlegte Gabe von Impulsen den Lernenden die individuellen Freiheiten verschafft, sich mit ihrer eigenen Religiosität und der Religiosität anderer selbstständig auseinanderzusetzen, ohne dass die Lehrkraft dabei im Sinne einer Selbstinszenierung ihre eigene Religiosität einfach nur zur Schau stellt.<sup>25</sup> Die spätmoderne Religionspädagogik orientiert sich aus diesem Grund in erster Linie an den Schüler\*innen, indem sie deren Lebenswelt und deren existentielle Fragen zum Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts werden lässt<sup>26</sup> und diese vor dem Hintergrund theologischer Perspektiven, beispielsweise auch durch die Positionierung der Lehrkraft, miteinander in den Dialog treten lässt. Um dieses überaus anspruchsvolle Vorhaben erfolgreich bewältigen zu können, müssen Religionslehrkräfte allerdings nicht allein auf ihre eigene religiöse Biographie zurückreifen: Es steht ihnen ein immer breiter werdendes Repertoire an religionsdidaktischen Modellen und Ansätzen für die eigene Orientierung zur Verfügung, die aufgrund der Komplexität des Religionsunterrichts in der Postmoderne hohen Ansprüchen gerecht werden müssen und daher an Relevanz für das Unterrichten in religiöser und weltanschaulicher Vielfalt kaum zu überschätzen sind.

### 1.3 Die Anforderungen an die Didaktik

Im Kontext der aufgezeigten Entwicklungen der Spätmoderne, insbesondere die Ausdifferenzierung und Individualisierung der Gesellschaft, stellt die gegenwärtige Religionspädagogik die Schüler\*innen als Adressaten des

---

<sup>25</sup> Vgl. Dressler, Religion unterrichten, 42.

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 41.

Religionsunterrichts in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen.<sup>27</sup> Diese Vorgehensweise lässt sich zu großen Anteilen auf die Frage nach der heutigen Relevanz des Religionsunterrichts zurückführen, die nicht zuletzt aus den oben genannten Prozessen entstanden ist<sup>28</sup> und angesichts der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten unterschiedlicher Werteorientierungen und Lebensführungen durchaus ihre Berechtigung hat: Im Sinne der im Deutschen Grundgesetz garantierten negativen Religionsfreiheit, dürfen die Erziehungsberechtigten der Schüler\*innen über eine Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden und sie alternativ am Philosophie- oder Ethikunterricht teilnehmen lassen.<sup>29</sup> Wenn nun angesichts einer fortschreitenden Individualisierung die eigene Religiosität und Religionszugehörigkeit eine immer weniger wichtige Rolle spielen, die Bedeutung der Institution Kirche von vielen Menschen in Frage gestellt wird und der Philosophieunterricht ebenfalls die Schulung der Orientierungsfähigkeit und die Reflexion von Werten zum Gegenstand hat, verliert der Religionsunterricht für viele Menschen seine Relevanz. Gleichzeitig haben eben diese Prozesse den Religionsunterricht dazu herausgefordert, sich weiterzuentwickeln, sodass das Fehlen einer selbstverständlichen Daseinsberechtigung zu einer starken Gegenwartsorientierung der Religionsdidaktik geführt hat.<sup>30</sup> Diesbezüglich besteht die große Herausforderung für die Religionspädagogik in der Spätmoderne in erster Linie in der differenzierten Wahrnehmung der Lebenswelten von Schüler\*innen. Von der Prämisse ausgehend, dass theologische Themen auch in der heutigen Zeit von großer Relevanz für das menschliche Leben sind, muss die Religionsdidaktik an die existentiellen Fragen und an die Anliegen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen, um einen erkennbaren Bezug zwischen theologischen Themen und den individuellen Lebenswelten der Schüler\*innen herstellen zu können. Die religionspädagogische Forschung spricht in diesem Zusammenhang von einer *Subjektorientierung*, welche dem gegenwärtigen Konsens der Religionspädagogik entsprechend auch die Grundlage für eine Vielzahl an didaktischen

---

<sup>27</sup> Vgl. Sajak, C. P. / Möller, R., Art. Fachdidaktische Konzeptionen, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100013/>), abgerufen am 10.04.2020.

<sup>28</sup> Vgl. Rothgangel, M., Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen, in: Doedens, F. / Gutmann, H.-M./ Hoburg, R. / Holze-Stäblein, O.- G. / Sturm, R. (Hgg.), Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 21 (2003), 26-30, hier 30.

<sup>29</sup> Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7,2.

<sup>30</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Situation des Religionsunterrichts, 21.

Konzeptionen bildet.<sup>31</sup> Obwohl die Orientierung am Subjekt vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen des Religionsunterrichts zurecht den zentralen Fokus religionspädagogischer Überlegungen bildet, sollte der nahezu inflationäre Gebrauch des Begriffs *Subjekt*<sup>32</sup> dennoch dahingehend reflektiert werden, was genau eine Didaktik, die sich den Anspruch einer solche Subjektorientierung setzt, eigentlich leisten sollte und was nicht. So kann etwa ein Subjekt-Verständnis, welches die Kinder und Jugendlichen in den uneingeschränkten Mittelpunkt sämtlicher fachwissenschaftlichen und didaktischen Bemühungen stellt, überspitzt formuliert zu der Annahme führen, dass der gegenwärtige Religionsunterricht „eine naiv-idealistische Konzeption von Autonomie“<sup>33</sup> veretre, in Folge derer der Unterricht von einer individuellen und autonomen Ausbildung der religiösen Identität der Lernenden ausgehe. In der Konsequenz würde jegliche von den Schüler\*innen ausgehende Entwicklung keines weiterführenden Angebots zur Förderung der Orientierung und der Identitätsentwicklung im Rahmen des Religionsunterrichts bedürfen. Ein solches Verständnis von Subjektorientierung wäre nicht nur von dem Hintergrund des Anspruches von Religion als ein ordentliches Schulfach kritisch zu betrachten, sondern würde auch die theologische Perspektive auf den Subjektbegriff ignorieren: Im Gegensatz zu Versuchen, das Subjekt als eine rein „selbstbezogene Individualität“<sup>34</sup> zu verstehen, kann für die Religionspädagogik der Gegenwart das Subjektsein immer nur im Kontext des menschlichen Miteinanders betrachtet werden. So entwickelt sich ein Subjekt, und damit auch dessen religiöse Identität, nie völlig autonom ohne jegliche kontextuelle Bedingungen, sondern stets im „[...] gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Kontext der jeweiligen Situation“<sup>35</sup>, sodass eine gegenwartsorientierte Religionsdidaktik, wenn sie von Subjektorientierung spricht, die beziehungsorientierten und kontextabhängigen Dimensionen des Subjekts in den Fokus der Bemühungen stellen muss. Für die didaktische Praxis meint dies vor allem eine herausgehobene Stellung des Dialogs, welcher die unterschiedlichen Lebenswelten der Subjekte miteinander ins

---

<sup>31</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Situation des Religionsunterrichts, 22.

<sup>32</sup> Vgl. Boschki, R., Art. Subjekt, Februar 2017, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen 05.04.2020.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

<sup>34</sup> Vgl. ebd.

<sup>35</sup> Ebd.

Gespräch kommen lässt und die Auseinandersetzung mit der Alterität anderer Perspektiven initiiert, sodass die Lernenden nicht einfach nur in ihren bereits vorhandenen religiösen und weltanschaulichen Ansichten und Werteorientierungen bestätigt werden, sondern dazu herausgefordert werden, auch ihre eigenen Standpunkte und Positionen zu hinterfragen und zu reflektieren. Gerade vor dem Hintergrund religiöser und weltanschaulicher Vielfalt kann es als eine elementare Aufgabe des Religionsunterrichts bezeichnet werden, die unterschiedlichen Lebenswelten miteinander ins Gespräch zu bringen, sodass die Schüler\*innen die Chance bekommen, im geschützten Lernraum der Schule den Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Differenzen zu erproben.<sup>36</sup> Das Initiieren dieser Auseinandersetzungsprozesse ist dabei Teil eines pädagogischen Förderungsprozesses, der vermeiden möchte, dass jegliche Form von religiösen Überzeugungen vor dem Hintergrund der steigenden Individualität als eine ganz und gar persönliche Präferenz verstanden wird, die sich dann in einer Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen Haltung oder anderen Wahrheitsansprüchen äußert.<sup>37</sup> Das angestrebte Ziel der Religionsdidaktik muss es vielmehr sein, die Lernenden als aktive Subjekte wahrzunehmen, die durch die Interaktion mit den sie umgebenen Lebenswelten dazu herausgefordert werden, ihre religiöse Identität herauszubilden.<sup>38</sup> Gleichzeitig kann religiöse Identität selbst kein Bildungs- oder Lernziel des Religionsunterrichts sein, da das Ergebnis des religiösen Lehr- und Lernprozesses am Ende wie der Glaube selbst für den Menschen unverfügbar bleibt. Obwohl es von großer Wichtigkeit für die Religionsdidaktik ist, diese Grenzen ihrer Möglichkeiten zu kennen und zu beachten, hebt die „Fragmentarität und grundsätzliche Unabgeschlossenheit des religiösen Bildungsprozesses“<sup>39</sup> die Notwendigkeit eines dialogorientierten und kontextabhängigen Subjektverständnisses noch stärker hervor, da der religiöse Entwicklungsprozess trotz der Unverfügbarkeit seines Ergebnisses auf pädagogische Unterstützung angewiesen ist, sodass die Schüler\*innen dazu motiviert und herausgefordert werden, die Theorie und Praxis der vielfältigen Ausprägungen von Religion in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu reflektieren. Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass der Didaktik des Religionsunterrichts in der Postmoderne

---

<sup>36</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Situation des Religionsunterrichts, 25f.

<sup>37</sup> Vgl. EKD, Religiöse Orientierung, 24.

<sup>38</sup> Vgl. Ministerium für Schule, Fachanforderungen, 14.

<sup>39</sup> Boschki, Art. Subjekt.

folglich die Aufgabe zukommt, die Schüler\*innen als aktiv teilnehmende Subjekte zu verstehen, die in ihrer individuellen Lebenswelt wahrgenommen werden, dabei jedoch gleichzeitig dazu herausgefordert werden, ihre religiöse Identität im Dialog mit ihrer Umwelt weiterzuentwickeln. Die Lehrkraft und sowie der Religionsunterricht selbst müssen folglich einen geschützten Rahmen schaffen, der diesen Prozess initiiert und fördert, ohne dabei die festgesetzte Form einer bestimmten religiösen Identität evozieren zu wollen. Zwei religionspädagogische Ansätze, die in der gegenwärtigen didaktischen Praxis einen Beitrag zu diesen anspruchsvollen Anforderungen leisten wollen, sind der Bibliolog und das Theologisieren.

## **2. Bibliolog und Theologisieren als Ansätze für die Praxis**

### 2.1 Der Bibliolog als Brücke zwischen biblischer und heutiger Lebenswelt

Der Bibliolog ist eine an die jüdische Tradition des Midrasch angelehnte Möglichkeit, biblische Texte gemeinsam in einer Gruppe zu erfahren und auszulegen.<sup>40</sup> Grundlegend für das Verständnis der Vorgehens- und Funktionsweise ist die narrative Auslegung der durch den Text aufgeworfenen offenen Fragen, wobei der Ansatz der rabbinischen Tradition folgt, diese offengebliebenen Zwischenräume als „weißes Feuer“ zu bezeichnen.<sup>41</sup> Die Teilnehmenden erhalten dabei das Angebot, sich durch die Einnahme bestimmter Rollen und Perspektiven vertiefend mit den Geschehnissen einer biblischen Geschichte auseinanderzusetzen, indem sie durch die Identifikation mit biblischen Gestalten den Text der Bibel gewissermaßen „von innen heraus“ erkunden, das „weiße Feuer“ wahrnehmen und dieses dann selbstständig mit einer eigenen Perspektive füllen.<sup>42</sup> Von entscheidender Bedeutung ist dabei die der historisch-kritischen Exegese folgende Erkenntnis, dass die biblischen Erzählungen keine historischen Ereignisse schildern: Die Texte der Bibel schildern vielmehr Erfahrungen der Menschen mit ihrer damaligen Lebenswelt und mit Gott, die auch heute noch von Bedeutung für die Menschen sind und den Teilnehmenden deshalb

---

<sup>40</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Bibliolog. Impulse für den Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart<sup>3</sup> 2013, 9.

<sup>41</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Art. Bibliolog, Februar 2016, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>), abgerufen am 27.04.2020.

<sup>42</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 27.

Analogiebildungen zur heutigen Lebenswelt ermöglichen.<sup>43</sup> Folglich nimmt der Bibliolog die Texte auch als ein Produkt und als ein Zeugnis ihrer Entstehungszeit wahr, ohne dabei spezifische Intentionen, die hinter den jeweiligen Texten stehen, zu ignorieren oder abschließend beantworten zu wollen: Im Gegenteil fordert die Teilnahme am Bibliolog das Füllen der Leerstellen mit Hilfe eigener Lebenserfahrungen heraus, die selbstverständlich stets subjektive Elemente enthalten, wodurch in der Konsequenz die vielfältigen Deutungsmöglichkeiten der biblischen Geschichten zur Geltung kommen.<sup>44</sup> Gleichzeitig ist es von großer Wichtigkeit, dass die von den Teilnehmer\*innen geäußerten unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten nicht dem Wortsinn des Textes, dem sogenannten „schwarzen Feuer“, entgegenstehen und damit die Texte der Bibel beliebig oder gar austauschbar erscheinen lassen.<sup>45</sup> Aus diesem Grund ist es die Aufgabe der Bibliolog-Leitung, nur Fragen zu stellen, die der jeweilige Text tatsächlich unbeantwortet lässt, sodass die Leerstelle zwar mit Hilfe eigener Lebenserfahrungen und der eigenen Kreativität durch eigene Gedanken und Gefühle gefüllt werden kann, dabei aber nicht den Text selbst beeinträchtigt.<sup>46</sup> Auf diese Weise ermöglicht der Bibliolog eine gleichzeitige Würdigung der biblischen Lebenswelt und der Lebenswelt der Teilnehmenden und schafft dabei zudem die Möglichkeit, die Schwelle zwischen beiden Welten bewusst wahrzunehmen und doch überwinden zu können. Diese Verbindung zwischen „schwarzem und weißem Feuer“, und damit zwischen Historie und Gegenwart, wird auch durch den methodischen Ablauf des Bibliologs deutlich, der hier nur knapp dargestellt werden soll und im Rahmen des Vergleichs im dritten Kapitel genauer erläutert wird:<sup>47</sup> Der Bibliolog orientiert sich an einem relativ strikten Ablauf, der mit einer kurzen Erklärung des Ansatzes selbst beginnt. Je nach Bekanntheitsgrad des Bibliologs für die Lerngruppe kann deren Gestaltung unterschiedlich ausfallen, sollte jedoch zur Einstimmung und Vergegenwärtigung des Ablaufs stets vorgenommen werden. Die Leitung führt die Gruppe dann in den Kontext der vorliegenden biblischen Erzählung ein, indem sie alle für das Verständnis des biblischen Texts

---

<sup>43</sup> Vgl. Pohl-Patalong, U., Bibliolog, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 183-192, hier 184.

<sup>44</sup> Vgl. ebd., 185.

<sup>45</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Art. Bibliolog.

<sup>46</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, 185.

<sup>47</sup> Vgl. zum folgenden Aufbau des Bibliologs: ebd., 184.

relevanten Informationen erläutert, beispielsweise wichtige sozialgeschichtliche oder kulturelle Hintergründe. Im Anschluss folgt das erste Vorlesen eines Abschnitts aus dem biblischen Text, das Zuweisen einer Rolle an die Teilnehmenden und das Stellen einer offen gebliebenen Frage an diese Rolle. Nachdem die Teilnehmende eine Äußerung zu einer Frage getätigt haben, kommt es von Seiten der Leitung zum essentiellen Wiederholen des soeben Gesagten in eigenen Worten, dem sogenannten „Echoing“. Dabei kann die Aussage allerdings nicht nur wortwörtlich wiederholt, sondern angedeutete Gefühle und vorsichtig formulierte Aussagen sollen durchaus hervorgehoben oder zugespitzt wiedergegeben werden.<sup>48</sup> Auch das gezielte Nachfragen seitens der Leitung ist dabei möglich, allerdings gilt sowohl für das „Echoing“ als auch für das Nachfragen die elementare Grundregel, dass die Aussagen niemals eine Wertung oder eine implizierte oder explizite Korrektur enthalten dürfen. Eine zentrale Wirkung des „Echoing“ liegt dementsprechend in der starken Wertschätzung der individuellen Perspektive, die dadurch gleichzeitig auch der Mehrdeutigkeit biblischer Texte gerecht wird. Den Abschluss des Bibliologs bildet das Anleiten zum Verlassen der biblischen Geschichte und aller eingenommener Rollen, gefolgt von einem erneuten Vorlesen des gesamten Texts. Das abschließende Vorlesen ohne einen erneuten Perspektivwechsel ist dabei von großer Relevanz für den Bibliolog, da es zum einen die Möglichkeit bietet, das in der Erzählung Geschehene aus einer distanzierteren Perspektive erneut zu durchdenken, und dadurch noch einmal neue Eindrücke gewinnen zu können, zum anderen hebt es abschließend die zentrale Rolle der Bibel hervor: Die eigenen Erfahrungen und die damit einhergehende Subjektabhängigkeit theologischer Deutungen nehmen zwar eine zentrale Rolle im Ansatz des Bibliologs ein, bleiben am Ende jedoch immer einen Schritt hinter dem zurück, was die Deutungsmöglichkeiten der biblischen Texte insgesamt hergeben könnten.<sup>49</sup> Sie entziehen sich einer schlussendlichen, allgemeingültigen Ausdeutung und bewahren sich damit eine die Zeit überdauernde Relevanz, sodass der Bibliolog das Potential der biblischen Lebenswelt

---

<sup>48</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, 184.

<sup>49</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 29.



nutzt, auch in der Gegenwart immer wieder neu und anders wichtig werden zu können.<sup>50</sup>

## 2.2 Das Theologisieren als symmetrischer Dialog mit religiösen Traditionen

Für eine kurze und prägnante Beschreibung des Theologisierens ist es zunächst unabdingbar, festzuhalten, dass dieses sowohl mit Kindern als auch mit Jugendlichen möglich ist, weshalb es an dieser Stelle zunächst einer grundlegenden Differenzierung bedarf: Obwohl das Theologisieren mit Kinder als auch das Theologisieren mit Jugendlichen durchaus viele Gemeinsamkeiten aufweisen, würde es den Spezifika der Kinder- bzw. der Jugendtheologie nicht gerecht werden, wenn man beide schlichtweg gleichsetzte.<sup>51</sup> Da sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit der religionspädagogischen Praxis des Religionsunterrichts in Sekundarstufen beschäftigt, sollen sich die folgenden Ausführungen auf das Theologisieren mit Jugendlichen und auf dessen theoretischen Hintergrund innerhalb der Jugendtheologie beziehen, deren unterschiedliche Dimensionen elementar für die Konzeption des Theologisierens sind. So unterscheidet die religionspädagogische Forschung in der Jugendtheologie analog zur Kindertheologie mit der Theologie *von*, *für* und *mit* Jugendlichen zwischen drei Dimensionen:<sup>52</sup> Während die Theologie *von* Jugendlichen die Artikulation von Gedanken, Deutungen und Erklärungen zu theologischen Themen durch die Lernenden selbst meint, beschreibt die Theologie *für* Jugendliche das ihnen dargebotene Material und die Impulse, die diese dazu anregen, ihre Begegnung mit theologischen Inhalten und Themen zu artikulieren und zu konkretisieren.<sup>53</sup> Die Äußerungen der Lernenden werden auf diese Weise in den Kontext theologischer Traditionen miteingebunden. Es wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass beide Dimensionen in enger Verbindung miteinander stehen, weshalb auch die dritte Dimension, die Theologie *mit* Jugendlichen, nicht ohne die beiden vorangegangenen gedacht werden kann.<sup>54</sup> Diese zeichnet sich durch einen dialogischen Charakter aus, indem sie die dargebotenen Impulse der Theologie *für* Jugendliche mit den

---

<sup>50</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 29.

<sup>51</sup> Vgl. Eisenhardt, S., Theologisieren mit Jugendlichen, in: Dies. et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 137-145, hier 137.

<sup>52</sup> Vgl. Reiss, A., Art. Jugendtheologie, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/>), abgerufen am 28.04.2020.

<sup>53</sup> Vgl. ebd.

<sup>54</sup> Vgl. ebd.

Aussagen und Ansichten der Lernenden im Sinne einer Theologie *von* Jugendlichen miteinander ins Gespräch zu bringen versucht.<sup>55</sup> Dabei darf keine dieser Dimensionen vernachlässigt oder in ihrer Bedeutsamkeit unterschätzt werden, da auf der einen Seite ein bloßer Austausch der Jugendlichen über ihre Ansichten und Meinungen ohne eine Anbindung an die religiösen Traditionen lediglich die Bestätigung und den Austausch von bereits vorhandenen Konzepten oder Ansichten zur Folge haben könnte und in der Konsequenz kaum einen Lernfortschritt im Sinne der Weiterentwicklung der eigenen religiösen Identität evozieren würde. Auf der anderen Seite ist auch die Theologie *von* Jugendlichen als ein konstitutives Merkmal einer modernen Jugendtheologie unverzichtbar, indem sie die gegebenen Impulse aus der Theologie nicht als eine reine Wissensvermittlung verstanden haben will, sondern den verschiedenen Ansichten der Jugendlichen eine zentrale Bedeutung beimisst. Die Theologie *mit* Jugendlichen versucht nun beide Dimensionen gleichermaßen zu bedenken, indem sie nicht nur einen symmetrischen Dialog zwischen der Lehrkraft und den Schüler\*innen, sondern auch zwischen den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen und theologischen Fragestellungen sowie religiösen Traditionen initiiert.<sup>56</sup> Der Begriff *Theologisieren* ist dabei nach den Ausführungen von Annike Reiss als eine alternative Bezeichnung für diesen Dialogisierungsprozess zu verstehen<sup>57</sup> und berücksichtigt in einem ersten Schritt die spezifischen Erfahrungen und Fertigkeiten der Jugendlichen, die von elementarer Bedeutung für den Ansatz sind: So gilt es für die Religionslehrkraft, die kognitiven Voraussetzungen sowie das Vorwissen der jeweiligen Lerngruppe zu analysieren, wobei auch der Rückgriff auf religionspädagogische Entwicklungsmodelle durchaus hilfreich sein kann,

---

<sup>55</sup> Vgl. Reiß, A., Art. Jugendtheologie.

<sup>56</sup> Vgl. Eisenhardt, Theologisieren, 139.

<sup>57</sup> Vgl. Reiß, A., Art. Jugendtheologie. Eine absolute Gleichsetzung von *Theologie mit Jugendlichen* und dem *Theologisieren mit Jugendlichen* kann an dieser Stelle sicherlich kritisch betrachtet werden, da das Theologisieren selbst im religionspädagogischen Sprachgebrauch der Praxis oftmals die konkrete Durchführung eines theologischen Gesprächs unter Berücksichtigung einer spezifischen Hermeneutik, bestimmten Regularien und unterschiedlichen methodischen Vorgehensweisen im Sinne eines theologischen Gesprächs meint, während eine *Theologie mit Jugendlichen* eher als ein von der Jugendtheologie im Sinne einer Binnendifferenzierung konstruierter Begriff zur Differenzierung der verschiedenen Dimensionen zwischen einer Theologie *von* und *für* Jugendliche verstanden werden kann. Da hinter beiden Ausdrücken jedoch sehr ähnliche religionspädagogische Konzeptionen sowie spezifische hermeneutische Grundlagen stehen, soll diese Diskussion an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden und beide Begriffe in der vorliegenden Arbeit als Synonyme verstanden werden.

um ein ungefähres Anspruchsniveau für die Lernenden postulieren zu können.<sup>58</sup> Neben einer im Jugendalter fortschreitenden Fähigkeit, komplexere Reflexionsprozesse vollziehen zu können, sind das soziale Umfeld und damit zusammenhängend die emotionale Entwicklung der Jugendlichen von großer Wichtigkeit für die Planung des Theologisierens, insofern die starke Fokussierung auf die Peergroup mit großen Unsicherheiten und starker Zurückhaltung in Bezug auf das Äußern von persönlichen Ansichten einhergehen kann.<sup>59</sup> In der Konsequenz erfordert dies das Schaffen eines schützenden Umfeldes für die Lernenden und kann insbesondere bei sehr persönlichen Themen spezifische Vorarbeiten notwendig werden lassen, etwa durch individuelle oder kooperative Arbeitsformen.<sup>60</sup> In der Folge sind sowohl die kognitiven, als auch die sozial-emotionalen Voraussetzungen der Lernenden von hoher Bedeutung für die didaktisch-methodische Planung des Theologisierens, das nun anstrebt, diese unterschiedlich ausgeprägten Voraussetzungen mit religiösen oder philosophischen Themengebieten ins Gespräch zu bringen. Dafür initiiert die Lehrkraft durch eine didaktische Aufbereitung der fachwissenschaftlichen Inhalte die Auseinandersetzung mit theologischen Fragestellungen innerhalb der Lerngruppe. Die jeweiligen Gesprächsimpulse werden entweder von der Lehrkraft vorgegeben oder von den Schüler\*innen selbstständig formuliert, wobei letzteres die authentischere und nachhaltigere Diskussionsgrundlage bildet.<sup>61</sup> Der Austausch über die jeweilige Fragestellung erfolgt dann innerhalb der Gruppe und grundsätzlich auf einer Augenhöhe. Das bedeutet, dass die Aussagen der Lernenden gleichermaßen wertgeschätzt werden sollen und die geäußerten Deutungen der Ergebnisoffenheit unterliegen, sodass der stattfindende Dialog in der Gruppe die verschiedenen Sichtweisen akzeptiert, wahrnimmt und damit zur Reflexion der eigenen Position anregt.<sup>62</sup> Allerdings bedeutet eine grundsätzliche Ergebnisoffenheit des Theologisierens nicht, dass die Diskussionen jeglicher fachwissenschaftlicher Wissensgrundlagen entbehren: Es ist die essentielle Aufgabe der Lehrkraft, die fachlichen Inhalte didaktisch so aufzubereiten, dass sie eine fundierte

---

<sup>58</sup> Vgl. Spaeth, F., Theorien religiöser Entwicklung, in: Bosold, I. / Kliemann, P. (Hgg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart / München<sup>3</sup> 2012, 129-136, hier 136.

<sup>59</sup> Vgl. Eisenhardt, Theologisieren, 138.

<sup>60</sup> Vgl. ebd.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., 140.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 139.

Wissensgrundlage für alle Schüler\*innen bilden, auf der das eigentliche theologische Gespräch aufbauen kann. Erst auf diese Weise kann eine fachlich fundierte Urteilsbildung der Schüler\*innen stattfinden, die nicht der Beliebigkeit oder Gleichgültigkeit unterliegt.<sup>63</sup> Das Theologisieren wird in der Konsequenz zu einer Möglichkeit, die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler\*innen sowie ihre Sichtweisen miteinander ins Gespräch kommen zu lassen, wobei theologische Fragestellungen und Traditionen als Grundlage dieser Diskussionen dienen. Dadurch nutzt der Ansatz sowohl das Potential biblischer, ethischer und philosophischer Themenfelder als auch die Erfahrungen und Denkweisen der Teilnehmenden, sodass der Dialog am Ende gerade durch die Multidimensionalität der Ansichten sowie durch die oftmals wahrgenommene Differenz der theologischen Traditionen zur eigenen Lebenswelt die religiöse Urteilsfähigkeit fördert, die Umgangsweise mit anderen Weltansichten schult und die eigene Identitätsbildung unterstützt.<sup>64</sup>

### **3. Bibliolog und Theologisieren im Vergleich**

#### 3.1 Die Hermeneutik beider Ansätze

Um einen theoretischen Vergleich der Hermeneutik von Bibliolog und Theologisieren durchführen zu können, bedarf es in einem ersten Schritt einer Analyse des gegenwärtigen Verständnisses des Begriffs Hermeneutik und seiner Rolle innerhalb der Theologie und ihrer Teildisziplinen.<sup>65</sup> Diesbezüglich offenbaren die Ausführungen von Ruben Zimmermann eine aktuelle Sichtweise auf die theologische Hermeneutik, die sich analog zur philosophischen Hermeneutik nicht mehr ausschließlich auf das Verstehen und die Auslegung von Schriften beschränkt, sondern sich im Laufe des 20. Jahrhunderts auf das „Ganze der Theologie“<sup>66</sup> ausgeweitet hat. In der Konsequenz haben diese Entwicklungen zu einem gegenwärtigen Verständnis von Hermeneutik im Sinne einer theologischen Wirklichkeitsdeutung geführt, die den Gegenstand, das Subjekt und das Ereignis des Verstehens selbst in das Zentrum stellt.<sup>67</sup> Eine derart verstandene

---

<sup>63</sup> Vgl. Eisenhardt, Theologisieren, 140.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., 143.

<sup>65</sup> Vgl. Zimmermann, R., Art. Hermeneutik, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/>), abgerufen am 05.05.2020.

<sup>66</sup> Ebd.

<sup>67</sup> Vgl. ebd.

theologische Hermeneutik ermöglicht es der Religionspädagogik der Gegenwart, die religiöse Lebensdeutung der Menschen in den Vordergrund zu stellen, sowohl vor dem Hintergrund ihrer eigenen als auch vor dem Horizont vergangener Erfahrungen der Menschheit, um die eigene religiöse Orientierung zu schulen und gleichzeitig ein vertieftes Verständnis der eigenen Person zu ermöglichen.<sup>68</sup> Bezieht man nun den Bibliolog und das Theologisieren auf diese hermeneutische Grundlage, offenbart sich zunächst ein Corpus an Gemeinsamkeiten: So ist weder der Bibliolog noch das Theologisieren als eine Methode zu verstehen, die sich der jeweiligen Lerngruppe, der Rolle der Lehrkraft oder den fachlichen Inhalten auf eine beliebige Art und Weise nähert.<sup>69</sup> Beiden liegt ein bestimmtes Verständnis von Theologie zugrunde, das stark mit den Entwicklungen und Tendenzen der theologischen Hermeneutik der Postmoderne verknüpft ist und dem sich die Leitung bewusst sein muss, um die Auswirkungen auf die Praxis des jeweiligen Ansatzes überblicken zu können.

Der Bibliolog und das Theologisieren sind gleichermaßen als erfahrungsbezogene Ansätze zu bezeichnen, welche sich durch eine konstitutive Fokussierung auf die Subjekte, ihre Lebenswelten und ihre darin gemachten Erfahrungen auszeichnen. Wenngleich die Dialogisierung dieser Lebenswelten in beiden Ansätzen eine zentrale Rolle einnimmt, gehen sie in ihrer Hermeneutik und ihrer praktischen Anwendung weit über einen bloßen Austausch von Meinungen und Ansichten hinaus. Ihr Bestreben ist es, über die individuelle Wahrnehmungsweise hinaus theologische Traditionen und Wirklichkeitsdeutungen wertzuschätzen, da diese als Grundlage der Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen des menschlichen Lebens als unerlässlich verstanden werden, sowohl für die Begegnung mit der Bibel und anderen theologisch-philosophischen Texten, als auch für die Begegnung mit den Deutungen und Ansichten anderer Subjekte. Bibliolog und Theologisieren unterscheiden auf diese Weise bereits durch das in ihrer Hermeneutik angelegte Grundverständnis von Tradition und Individualität unmissverständlich Mehrdeutigkeit von Beliebigkeit. Stellt eine konsensfähige Hermeneutik der Gegenwart nun wie oben beschrieben den jeweiligen Gegenstand der theologischen Traditionen, das Subjekt sowie den Prozess des Verstehens, der durch die Begegnung zwischen den beiden erstgenannten stattfindet,

---

<sup>68</sup> Vgl. Zimmermann, Art. Hermeneutik.

<sup>69</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 89.

in das Zentrum aller Überlegungen, kann Bibliolog und Theologisieren eine Nähe zur didaktischen Konzeption des konstruktivistischen Religionsunterrichts nachgewiesen werden, die essentielle Gemeinsamkeiten ihrer hermeneutischen Grundlagen offenbaren: Konstitutiv für einen Religionsunterricht, der das Subjekt in den Mittelpunkt stellt und das Verstehen von Religion als zentrales Lernziel ausmacht, ist die Betrachtung der Wirklichkeit als eine individuelle Konstruktion der Wahrnehmungen des Subjekts.<sup>70</sup> Dass beiden Ansätzen ein Konzept von Wirklichkeit zu Grunde liegt, das stark in den lerntheoretischen Überlegungen des Konstruktivismus verortet werden kann und somit auch im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Religionsunterricht betrachtet werden muss, wird besonders deutlich durch einen Vergleich mit exemplarischen Grundannahmen des Konstruktivismus: Sowohl der Bibliolog als auch das Theologisieren verstehen die Lernenden als aktive Subjekte, die Vorwissen und bestimmte Einstellungen zu den jeweiligen Lerngegenständen in den Unterricht miteinbringen, die immer auch mit Emotionen verknüpft sind und aus diesem Grund in ihrer Bedeutung für den Lernprozess nicht unterschätzt werden dürfen.<sup>71</sup> Das Lernen in beiden Ansätzen geschieht somit in einem komplexen Prozess, der die individuellen Voraussetzungen mit den Wirklichkeitskonstruktionen anderer Subjekte konfrontiert und auf diese Weise zur Reflexion der eigenen Konstruktion anregt. Neben dieser sozialen Prägung spielt im Rahmen beider Ansätze die gleichzeitige Gegenüberstellung der eigenen Wirklichkeit mit theologischen Wirklichkeitsdeutungen eine entscheidende Rolle. In der Konsequenz bedeutet das Aufeinandertreffen all der verschiedenen Konstruktionen von Wirklichkeit, dass der Verlauf und das Ergebnis der Lernprozesse unmöglich vorhergesagt werden können,<sup>72</sup> sodass eine prinzipielle Ergebnisoffenheit beider Ansätze als eine konstitutive Gemeinsamkeit herausgestellt werden kann, begründet durch eine Hermeneutik, die Subjekt, theologischen Gegenstand und den Verstehensprozess selbst in den Fokus ihrer Überlegungen stellt. In diesem Sinne können die Ausführungen zur Verbindung zwischen der Hermeneutik von Bibliolog und Theologisieren und dem Konstruktivismus

---

<sup>70</sup> Vgl. Mendl, H., Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>), abgerufen am 07.05.2020.

<sup>71</sup> Vgl. ebd.

<sup>72</sup> Vgl. ebd.

eindrucksvoll hervorheben, dass die Ergebnisoffenheit beider Ansätze nicht nur durch die Mehrdeutigkeit biblischer Texte und den Austausch zwischen unterschiedlichen Lebenswelten bedingt wird, sondern auch durch die individuellen Auseinandersetzungsprozesse mit unterschiedlichen Konstruktionen von Wirklichkeit zu einem unabdingbaren Merkmal beider Konzeptionen wird.

Diese signifikanten Gemeinsamkeiten von Bibliolog und Theologisieren sollen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass beiden Ansätzen spezifische hermeneutische Voraussetzungen innewohnen, die sich stark voneinander unterscheiden und damit auch entsprechende Konsequenzen in der Praxis nach sich ziehen. Bereits der unabdingbare Bezug des Bibliologs zu den biblischen Texten stützt diesen mit hermeneutischen Grundlagen aus, die in spezifischer Weise für die Schriftauslegung nach bibelhermeneutischen Überlegungen gelten und somit einen exklusiven Charakter aufweisen, der den Bibliolog nicht nur vom Theologisieren unterscheidet, sondern zudem das Potential der biblischen Texte gegenüber anderen literarischen Zeugnissen eindrucksvoll hervorhebt: Ausgehend von einer sogenannten „Hermeneutik des Zutrauens“<sup>73</sup> wird den Texten der Bibel eine potentielle Bedeutsamkeit und Heilsamkeit für das menschliche Leben zugestanden, die eine positive Wirkung auf ihre Rezipienten haben können.<sup>74</sup> Auch wenn diese Wirkmächtigkeit nicht allgemein vorausgesetzt werden kann, sondern als Potentialität zu verstehen ist, geht der Bibliolog von der Prämisse aus, dass die in der biblischen Tradition geschilderten Erfahrungen auch für die Lebenswelt der Gegenwart eine Bedeutung haben, die von den Menschen erschlossen werden kann und denen potentiell auch in der heutigen Zeit eine bedeutungsvolle oder gar heilsame Wirkung zugetraut wird. Ein entscheidender Unterschied in der Hermeneutik des Theologisierens und des Bibliologs liegt nun in eben diesem Vertrauen auf die Gewissheit, dass die in den Texten der Bibel geschilderten Suchprozesse und Erfahrungen der Menschen mit Leid, Freude, Ratlosigkeit und Trauer, kurz gesagt mit den existentiellen Fragen des menschlichen Lebens, am Ende in einem Zusammenhang mit einem Gott stehen, der die Menschen und ihre Welt erschaffen hat und es gut mit ihnen meint.<sup>75</sup> Auf diese Weise garantiert der Bibliolog zwar keine Gewissheit bezüglich einer Wirkung dieser

---

<sup>73</sup> Pohl-Patalong, Bibliolog, 90.

<sup>74</sup> Vgl. ebd.

<sup>75</sup> Vgl. ebd.

Geschichten auf den einzelnen Menschen, jedoch verspricht er das Vorhandensein eines Fundus von menschlichen Erfahrungen mit Gott und der von ihm geschaffenen Welt, der immer wieder das Potential hat, seine heilsamen Wirkungen auf die Rezipient\*innen zu übertragen. Diese Art einer „Hermeneutik des Zutrauens“ ist für das Theologisieren different zu betrachten, da dieses sowohl auf der Grundlage biblischer als auch anderer theologischer oder philosophischer Texte möglich ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich auch das Theologisieren zu biblischen Texten in elementaren Aspekten vom Bibliolog unterscheidet, was sich auch durch die starke Bindung des letzteren zur Literaturwissenschaft erklären lässt: Versteht sich der Bibliolog als ein Weg, die Bibel als relevant und produktiv für das eigene Leben erfahrbar zu machen, wird sein Bezug zur Rezeptionsästhetik, und damit zur Literaturwissenschaft, zu einer elementaren Voraussetzung, um den Prozess des Verstehens im Bibliolog beschreiben und nachvollziehen zu können. Indem der rezeptionsästhetische Ansatz davon ausgeht, dass die Bedeutung von Texten erst durch den Rezeptionsprozess selbst entsteht, werden die Zwischenräume innerhalb des im Text Gesagten durch eigene Erfahrungen gefüllt und sich auf diese Weise einem Verständnis des Textes genährt. Gleichzeitig begrenzen sich die Möglichkeiten der Textinterpretation durch das „schwarze Feuer“ selbst, da die Rezipienten lediglich die Leerstellen des Textes mit ihren eigenen Erfahrungen füllen können, durch die interne Textkohärenz jedoch stets auf ihre Interpretationsgrenzen hingewiesen werden.<sup>76</sup> Da sich der Bibliolog in der Folge auch in der praktischen Umsetzung sehr eng am Wortlaut des Textes und dessen Verlauf orientiert, gestellte Fragen niemals dem Inhalt der Texte widersprechen dürfen und der genaue Wortlaut des Textes zudem wiederholt vorgelesen wird, wohnt ihm eine konstitutive Nähe zum Wortsinn der biblischen Texte inne, die auch das Theologisieren auf der Grundlage biblischer Texte nicht aufweist. Neben den Unterschieden in der praktischen Durchführung, die im Rahmen des folgenden Kapitels aufgegriffen werden sollen, liegt es in der Hermeneutik des Theologisierens begründet, dass auch eine Entfernung vom „schwarzen Feuer“ und damit vom Wortsinn der Texte zu erlaubt, wenn nicht sogar erwünscht ist: Aufbauend auf dem theoretischen Hintergrund einer Theologie *mit* Jugendlichen versteht sich das Theologisieren der lutherischen Tradition folgend als ein Dialog, in dem die Schüler\*innen auch als

---

<sup>76</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 96.



theologische Laien „[...] eine gleichberechtigte Deutungshoheit gegenüber Glaubensinhalten und Glaubenszeugnissen haben“<sup>77</sup>. Das Reflektieren über den eigenen Glauben wird folglich nicht nur den Expert\*innen, in diesem Fall den Lehrkräften, zugestanden, sondern auch den Schüler\*innen selbst zugetraut. Das Theologisieren wird für sie auf diese Weise zu einer Möglichkeit, ihre eigenen Lebenserfahrungen mit theologischen Themenfeldern in Verbindung zu bringen und somit ihre eigenen Wirklichkeitsdeutungen zu konstruieren. Wenngleich diese subjektorientierten Voraussetzungen auch für den Bibliolog gelten, können die aus dem Theologisieren resultierenden Deutungen durchaus auch dem Wort-sinn des Textes entgegenstehen, indem die Subjekte beispielsweise im Rahmen des theologischen Gesprächs alternative Szenarien entwerfen, die stärker ihren eigens konstruierten Deutungen oder eigenen lebensweltlichen Erfahrungen entsprechen. Folglich können sowohl die Lehrkraft als auch die Teilnehmenden als gleichberechtigt Partizipierte eigene Fragen an den biblischen Text entwickeln, die sich ihrem persönlichen Reflexionsprozess entsprechend auch vom „schwarzen Feuer“ entfernen, indem sie auch nach Handlungen und Geschehnissen fragen könnten, von denen der Text im Anschluss selbst berichtet, sodass alternative Handlungsweisen der biblischen Figuren entworfen und diskutiert werden. Die Freiheit der Deutungen wird in der Konsequenz für das Theologisieren ausgeweitet, da die literarische Selbstbegrenzung der biblischen Texte um die Möglichkeit einer noch weiter gefassten Selbstkonstruktion der teilnehmenden Subjekte erweitert wird.

An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich beim Theologisieren um eine Zugangsweise zu biblischen Texten handelt, die als eine differente Art der „Hermeneutik des Zutrauens“ bezeichnet werden kann: Im Gegensatz zum Bibliolog liegt dieses Zutrauen nicht vorrangig in der Bedeutsamkeit und Heilsamkeit biblischer Texte, sondern im Zutrauen an die Deutungshoheit und -fähigkeit der einzelnen Subjekte. Diesen wird zwar auch im Bibliolog ein zentraler Stellenwert zugesprochen, jedoch ermöglicht das Theologisieren das Vollziehen von eigenen Deutungen aus einer größeren Distanz heraus, da die Teilnehmenden den jeweiligen Bibeltext nicht von „innen heraus“<sup>78</sup> entdecken, sondern ihre

---

<sup>77</sup> Fechtner, K. / Hermelink, J. / Kumlehn, M. / Wagner-Rau, U., *Praktische Theologie: Ein Lehrbuch* (ThW 15), Stuttgart 2017, 17.

<sup>78</sup> Pohl-Patalong, *Bibliolog*, 26.

eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen eher von außen an den Text herantragen. Gleichzeitig bedeutet eine solche „Hermeneutik des Zutrauens“, die sich auf die theologischen Deutungen und Reflexionen der Subjekte fokussiert, dass das Theologisieren nicht auf die Texte der Bibel eingeschränkt, sondern auch mit nicht-biblischen Texten ermöglicht wird, da das Zutrauen in die theologische Deutungsfähigkeit der Teilnehmenden unabhängig von der potentiell heilsamen Wirkung biblischer Texte bestehen bleibt. In der Konsequenz bedeutet dies einen größeren Fundus an möglichen Texten als Grundlage für das Theologisieren, die jedoch ihrerseits auf die Potentialität einer heilsamen und bedeutungsvollen Wirkungsweise der biblischen Texte verzichten müssen, wodurch die spezifische Hermeneutik der Bibel nicht für das Theologisieren mit anderen theologischen oder philosophischen Texten gelten kann. Die nicht konstitutive Begrenzung der Interpretationsmöglichkeiten des Theologisierens auf das „schwarze Feuer“ der Bibel wirft in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Ausmaß der Zuverlässigkeit der Relevanz, der Bedeutsamkeit und der Heilsamkeit der im Rahmen des Theologisierens diskutierten Texte auf, insbesondere bei nicht-biblischen Texten. Damit sollen an dieser Stelle keinesfalls die Bedeutung und die Relevanz anderer literarischer Zeugnisse, ob nun theologisch oder nicht, für das menschliche Leben abgesprochen werden, jedoch bietet das konstitutive Vertrauen in die potentielle positive Kraft der in der Bibel festgehaltenen Erfahrungen der Menschen mit Gott und seiner Schöpfung trotz einer Unverfügbarkeit der Wirkungsweise von biblischen Texten eine gewisse Planungssicherheit bei der Vorbereitung für den Bibliolog, die für das Theologisieren nicht vorausgesetzt werden kann.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sowohl der Bibliolog als auch das Theologisieren ein Abbild gegenwärtiger Überlegungen zur Hermeneutik innerhalb der Theologie sind, indem beide den Erfahrungen und ihren damit zusammenhängenden individuellen Wirklichkeitsdeutungen der Subjekte einen zentralen Raum zur Entfaltung bieten, sodass auch die historisch-kritischen Erkenntnisse der Mehrdeutigkeit biblischer Texte gewürdigt werden können. Dabei orientiert sich der Bibliolog deutlich stärker am Wortsinn der biblischen Texte, der konstitutiv für dessen rezeptionsästhetische Grundlagen ist, wohingegen der Wahrnehmungsprozess beim Theologisieren je nach methodischer Vorgehensweise aus einer größeren Distanz zwischen Rezipient\*in und Text stattfindet, wodurch

die Äußerungen und Fragestellungen weniger stark an den Wortsinn der Geschehnisse gebunden sind und verstärkt den Dialog mit anderen Teilnehmenden fokussieren. Zusammengefasst lässt sich also formulieren, dass ein elementarer Unterschied der beiden Ansätze in den unterschiedlichen Vorgängen des Verstehens liegt, das beim Bibliolog primär durch die Wechselwirkung und die Interaktion zwischen Wortsinn und Rezipient\*innen erfolgt und damit auch aus theologischer Sichtweise dem literaturwissenschaftlichen Diskurs von rezeptions- und wirkungsästhetischen Ansätzen einzuordnen ist. Dem gegenüber vollzieht sich der Verstehensprozess des Theologisierens verstärkt über die Dialogisierung der theologischen Inhalte, die einen direkten Einblick in differente Wirklichkeitskonstruktionen anderer Subjekte ermöglichen und dabei eine direkte Bezugnahme in Form von gezielten Nachfragen an die jeweilige Person ermöglichen, wodurch eine interaktive Auseinandersetzung mit den Inhalten stattfindet, die am Ende auch weit von den Inhalten des „schwarzen Feuers“ entfernt sein können. Diese Unterschiede sind aber nicht nur eine Konsequenz der jeweiligen Hermeneutik, sondern bedingen sich zu einem nicht geringen Maße auch durch ihren spezifischen Ablauf in der Praxis und durch ihre Methodik, woraus sich wiederum spezifische Möglichkeiten für den Einsatz im Religionsunterricht ergeben.

### 3.2 Der Vergleich der Methodik und der Einsatzmöglichkeiten

Der Bibliolog ist ein Ansatz, dessen praktischer Ablauf von einer sehr stringenten Struktur geprägt ist, insofern dieser stets nach dem gleichen grundsätzlichen Muster abläuft: Nach einer kurzen Einführung oder Erinnerung an den Ablauf des Bibliologs und einer obligatorischen Hinführung in die jeweilige biblische Geschichte folgt der eigentliche Hauptteil des Bibliologs, in welchem das Vorlesen des Textes, die Aufforderung des Hineinversetzens in eine bestimmte Rolle und die anschließenden Äußerungen inklusive deren Wiedergabe als „Echoing“ in einem mehrfachen Zyklus stattfindet. Wie oft sich dieser wiederholt, hängt dabei von der durch die Leitung getroffenen Auswahl an geeigneten Textstellen für eine Identifikation mit einer bestimmten Figur ab. Das überaus wichtige, aber nicht bei jeder Äußerung passende gezielte Nachfragen, das sogenannte „Interviewing“, ist dabei kein obligatorischer Bestandteil des Bibliologs, da dieses zum einen stark von den jeweiligen Äußerungen der

Teilnehmenden und zum anderen von der Erfahrung der leitenden Lehrkraft abhängt.<sup>79</sup> Wie bereits erwähnt, ist auch das abschließende Vorlesen der gesamten Erzählung von elementarer Wichtigkeit für den Bibliolog, welches nach dem Herausführen der Teilnehmenden aus der Geschichte stattfindet und den Unterschied zwischen dem Wortsinn des Textes selbst und der Auslegung durch die Subjekte verdeutlicht.<sup>80</sup> Dem Bibliolog wohnt damit eine ihm eigene Methodik inne, die exklusiv auf dessen hermeneutische Grundlage hin abgestimmt ist, so dass einzelne Bestandteile nicht nach Belieben verändert oder gar weggelassen werden können. So ist beispielsweise das „Echoing“ ein unverzichtbarer Bestandteil der Praxis des Bibliologs, insofern es nicht nur die Wertschätzung der Leitung gegenüber den einzelnen Äußerungen verbal hervorhebt, sondern auch die individuellen Erfahrungen und eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit in den Fokus des Geschehens stellt, die den grundlegenden Verstehensprozess einer Sinngebung der biblischen Texte durch die Rezipient\*innen selbst abbilden. Aber auch die Hinführung und das Einhalten des Wortsinns beim Vorlesen des Bibliologs sind ein Ausdruck der rezeptionsästhetischen Grundlage dessen Hermeneutik, indem auf diese Weise der zwischen Rezipient\*innen und dem Text selbst stattfindende Reflexionsprozess angeregt wird, der die Lebenswelt der Bibel mit der Lebenswelt der Teilnehmenden in Verbindung bringen möchte. Es handelt sich bei diesen exemplarischen Beispielen somit um konstitutive Bestandteile des Bibliologs, die nicht nach völligem Belieben gestaltet werden können, sondern der hermeneutischen Grundhaltung entsprechend gleichermaßen den biblischen Text und die Teilnehmenden bedenken und würdigen müssen.<sup>81</sup>

Im Gegensatz zum Bibliolog ist bei der methodischen Gestaltung des Theologisierens eine größere Varianz in der praktischen Umsetzung möglich: So ist es beispielsweise denkbar, den initialen Impuls zu Beginn des theologischen Gesprächs auf vielfältige Art und Weise zu gestalten, sei es durch schriftlich festgehaltene Zitate, die auf Zetteln in die Mitte des Gesprächskreises gelegt werden oder durch eine mündliche Fragestellung.<sup>82</sup> Auch die Gestaltung des Gesprächs

---

<sup>79</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 69ff.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., 78.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., 64.

<sup>82</sup> Vgl. Reiß, A. / Freudenberger-Lötz, P., Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Grümme, B. / Lenhard, H. / Pirner, M. L. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012, 133-145, hier 136f.

selbst ist dabei nicht an einen fest vorgeschriebenen Ablauf oder eine unveränderbare Gestaltung gebunden. So können sich sowohl Lernende als auch die Lehrkraft in ihren Äußerungen auf verschiedene Aspekte der Vorbereitung beziehen, auf bestimmte Medien, wie beispielsweise Bilder oder Filmausschnitte, auf bestimmte Texte und Zitate, auf die Aussagen anderer Teilnehmer\*innen oder schlicht auf ihre eigenen Erfahrungen und Gedanken. Im Unterschied zum Bibliolog ist die Distanz dieser Äußerungen zu den Grundlagentexten, ob nun biblischen Ursprungs oder nicht, deutlich größer, da die Lernenden zum einen nicht durch die Identifikation mit einer bestimmten Figur an den Rahmen eines „schwarzen Feuers“ gebunden sind und zum anderen selbstständig den weiteren Verlauf des Gesprächs mitbestimmen können, zum Beispiel durch eigene Fragestellungen oder Impulse, wodurch auch das Entfernen der Diskussion vom Grundlagentext hin zur Thematisierung von eigenen Schwerpunkten durchaus möglich ist und nicht selten vorkommt.<sup>83</sup> In der Konsequenz bedeutet dies eine deutliche Erhöhung der Unvorhersagbarkeit des praktischen Verlaufs des Theologisierens, wodurch sich dessen Prozessorientierung erhöht und gleichzeitig dessen Planbarkeit eingegrenzt wird. Dieser Umstand zeigt sich auch in der Überlegung, dass das Theologisieren bei Bedarf auch spontan durchgeführt werden kann, sollte die Lehrkraft einen passenden Anlass dafür erkennen.<sup>84</sup> Die Möglichkeit eines spontanen Einsatzes des Bibliologs ist dabei insbesondere für erfahrene Bibliolog\*innen sicherlich nicht auszuschließen, jedoch gestaltet sich das spontane Durchführen eines Bibliologs als ein überaus anspruchsvolles Unterfangen, da für diesen die Auswahl eines geeigneten Textes und eine genaue Analyse der Leerstellen essentiell sind, und dafür wiederum die intensive Lektüre und oftmals auch das historisch-kritische Fachwissen aus den exegetischen Disziplinen die unverzichtbare Grundlage liefert.<sup>85</sup> Somit wird der Bibliolog in den meisten Fällen nach einem zuvor festgelegten Ablauf durchgeführt und damit weniger prozessorientiert als das Theologisieren, gleichwohl spontane Veränderungen, beispielsweise bei der Gestaltung der Rollen, während der

---

<sup>83</sup> Vgl. Eisenhardt, S., »Also vielleicht hat er ja die Fähigkeiten von Gott bekommen«. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht, in: PrTh 55 (2020), 17-21, hier 20f.

<sup>84</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens, 136.

<sup>85</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 45ff.

Durchführung des Bibliologs durchaus denkbar sind und in bestimmten Situationen sogar ratsam sein können.<sup>86</sup>

Gleichzeitig soll an dieser Stelle nicht der Eindruck entstehen, dass die Methodik des Theologisierens im völligen Kontrast zum Bibliolog ohne Weiteres nach absolutem Belieben gestaltet werden kann. Ganz im Gegenteil: Gerade durch die Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten nimmt die Wichtigkeit einer angemessenen Würdigung der theologischen Inhalte und der Teilnehmenden sogar zu, da auch die hermeneutischen Grundlagen des Theologisierens einen spezifischen Umgang mit den Teilnehmenden und den fachlichen Inhalten erfordern und nicht einer arbiträren Methodik untergeordnet werden dürfen. Ist es das zentrale Anliegen des Theologisierens, einen Dialog auf Augenhöhe zu gestalten, bei dem die Teilnehmenden als eigenständige und gleichberechtigte Akteure der Auslegung von biblischen Texten oder theologischen Themenfeldern wahrgenommen werden, so ist es unabdingbar, bereits vor Beginn des theologischen Gesprächs bestimmte Regeln für den Umgang innerhalb der Lerngruppe zu etablieren, wie etwa das Ausredenlassen und das Respektieren anderer Ansichten.<sup>87</sup> In engem Zusammenhang mit einer wertschätzenden Gesprächsatmosphäre stehen dabei die gewählten Unterrichts- und Sozialformen, die für das Theologisieren nur sehr begrenzt variiert werden können. Während im Rahmen der Vorarbeit die Anwendung von verschiedenen Sozial- und Unterrichtsformen produktiv und empfehlenswert ist,<sup>88</sup> ist das theologische Gespräch selbst weder in einer lehrer\*innenzentrierten Form durchzuführen, noch in Einzel- oder Partner\*innenarbeit sinnvoll umzusetzen. Sollen die Teilnehmenden lernen, ihre eigenen Wahrnehmungen, Deutungen und Fragen selbstbewusst und glaubwürdig vorzutragen und zu diskutieren,<sup>89</sup> ist das Theologisieren lediglich in einem Gruppengespräch zielführend umzusetzen, das den schüler\*innenzentrierten Austausch in den Fokus stellt. Das Theologisieren ist ebenso wie der Bibliolog bestrebt, neben der Förderung der Gesprächsfähigkeit der Teilnehmenden durch den Austausch von individuellen Glaubensentwicklungen und religiösen Entwicklungsprozessen einen geschützten Raum für die Weiterentwicklung der

---

<sup>86</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 54.

<sup>87</sup> Vgl. Eisenhardt, Theologisieren mit Jugendlichen, 142.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., 138.

<sup>89</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens, 136.

eigenen religiösen Identität zu schaffen,<sup>90</sup> was auch die Schüler\*innen mit einschließt, die sich nicht mit aktiven Beiträgen in das Gespräch einbringen wollen. Dadurch wird der Austausch innerhalb einer Lerngruppe zu einer konstitutiven Eigenschaft des Theologisierens und könnte nicht durch den Austausch in Partner\*innenarbeit gleichwertig ersetzt werden. Es wird an dieser Stelle deutlich, dass auch die methodische Umsetzung der hermeneutischen Grundlagen des Theologisierens nicht beliebig gestaltet werden kann, ohne die zentralen Intentionen des Ansatzes grundlegend zu verfehlen. In diesem Sinne ist auch dem Theologisieren eine konstitutive Methodik zuzusprechen, die ebenso wie die methodische Gestaltung des Bibliologs ein elementarer Ausdruck ihrer jeweiligen hermeneutischen Grundlagen ist und damit von der Lehrkraft stets genau reflektiert werden muss.

Zusammengefasst zeigt ein Vergleich beider Methodiken eindrucksvoll auf, dass der vornehmlich durch die Dialogisierung der Inhalte initiierte Prozess des Verstehens beim Theologisieren eine stärkere Prozessorientierung des Ansatzes bewirkt, wodurch sich vielfältigere Möglichkeiten des praktischen Verlaufs ergeben, die sich insbesondere in der Art der Impulsgebungen durch die Lehrkraft und in einer potentiell größeren Spontanität der Anwendung zeigen. Letzteres ist dabei nicht zu geringen Anteilen darauf zurückzuführen, dass das Theologisieren auch zu theologisch-philosophischen Fragestellungen möglich ist, die auch ohne eine vorbereitende, tiefergehende Analyse eines bestimmten Grundlagentextes seitens der Lehrkraft thematisiert werden können.<sup>91</sup> Anders als beim Theologisieren ist die Arbeit mit einem biblischen Text beim Bibliolog nicht fakultativ und bildet dessen essentielle Grundlage, sodass der methodische Ablauf von einer spezifischen „bibliologische[n] Choreografie“<sup>92</sup> geprägt wird, für den die Wahrnehmung des geschilderten Textsinns ebenso wie die Wahrnehmung der individuellen Äußerungen ein Ausdruck seiner an der Rezeptionsästhetik orientierten Hermeneutik ist und in der Folge nur wenig Raum für spontane Veränderungen lässt. Auch wenn die spontanen Einsatzmöglichkeiten des Bibliologs durch dessen konstitutiver Nähe zum jeweiligen Bibeltext deutlich eingeschränkt werden, stellt das intensive Ausarbeiten eines Skriptes sowohl der

---

<sup>90</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens, 136.

<sup>91</sup> Vgl. ebd.

<sup>92</sup> Pohl-Patalong, Bibliolog, 54.

Lehrkraft als auch den Teilnehmenden einen roten Faden zur Verfügung, wodurch sich die Planbarkeit und die Orientierungsmöglichkeiten bei der praktischen Durchführung des Ansatzes stark erhöhen. Es gilt jedoch trotz dieser wichtigen Unterschiede festzuhalten, dass beide Ansätze die elementare Gemeinsamkeit aufweisen, dass ihre praktische Durchführung keinesfalls beliebig gestaltet werden kann, sondern konstitutiv mit ihrer Hermeneutik verbunden ist, wodurch sich auch im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe spezifische Konsequenzen ergeben.

### 3.3 Der Blick beider Ansätze auf die Lerngruppe

Sowohl der Bibliolog als auch das Theologisieren verstehen die Teilnehmenden als aktive „Subjekte der Auslegung“<sup>93</sup>. Dies verdeutlicht, dass in beiden Ansätzen den Schüler\*innen eine zentrale Rolle zukommt, in der ihnen der selbstständige und vor allem gleichwertige Umgang mit theologischen Zeugnissen und Fragestellungen zugetraut wird: Im Sinne einer Laientheologie werden die Erfahrungen, Deutungen und Wahrnehmungen der Lernenden nicht nur aufgenommen und akzeptiert, sondern bilden das Grundgerüst für beide Ansätze, in denen ihnen die eigenständige Entdeckung von theologischen Inhalten und das selbstständige Entwickeln von eigenen Vorstellungen über Gott und die Welt zugetraut und ermöglicht wird.<sup>94</sup> In Anknüpfung an die aus der Hermeneutik abgeleiteten konstruktivistischen Ausrichtungen beider Ansätze bedeutet ein derartiger Blick auf die Lerngruppe, dass die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen den Mittelpunkt der Ansätze bilden, die auf diese Weise „für die lebendige Auslegung der Tradition“<sup>95</sup> sorgen. Dieses Subjektverständnis bedeutet in der Konsequenz auch, dass die geäußerten Aussagen und Deutungsansätze nicht als Maßstab für eine Bewertung im Sinne von „richtig“ oder „falsch“ dienen können, da diese Äußerungen stets als Ausdrücke ihrer subjektiv konstruierten Wirklichkeit zu betrachten sind, wodurch ihnen ein eigener Wert zukommt, der sich jeglicher Einteilung in objektive Bewertungskriterien entzieht.<sup>96</sup> Gleichzeitig meint eine Fokussierung auf die individuellen Ansichten, die oftmals mit sehr

---

<sup>93</sup> Pohl-Patalong, Bibliolog, 98.

<sup>94</sup> Vgl. hierzu: Eisenhardt, „Also vielleicht hat er ja die Fähigkeiten von Gott bekommen“, 17 und Pohl-Patalong, Bibliolog, 98f.

<sup>95</sup> Freudenberger-Lötz, P., Theologisieren mit Jugendlichen – ein neuer religionspädagogischer Ansatz?, in: PrTh 45 (2010), 158-162, hier 160.

<sup>96</sup> Vgl. ebd. und Pohl-Patalong, Bibliolog, 98.



persönlichen Erfahrungen in Verbindung stehen, dass es für beide Ansätze nicht vorgesehen ist, die öffentliche Kommunikation dieser zur Pflicht werden zu lassen, was nicht zuletzt aufgrund der oftmals starken emotionalen Aufladung existentieller Fragestellungen stark zu kritisieren wäre. Die Freiwilligkeit der Teilnahme durch aktive Wortbeiträge wird damit zu einer wichtigen Gemeinsamkeit beider Ansätze, die allerdings einer Ermunterung zu einer möglichst regen mündlichen Beteiligung nicht entgegensteht.<sup>97</sup>

Obgleich an dieser Stelle deutlich wird, dass sich der Blick von Bibliolog und Theologisieren auf die Lerngruppe in elementaren Bereichen der Hermeneutik überschneidet, so lässt ein Vergleich ihrer jeweiligen Grundlagen wichtige Unterschiede erkennbar werden, mögen sie auch auf den ersten Blick nicht allzu folgenreich erscheinen: Theologisch setzt der Bibliolog seinen Schwerpunkt auf den Ansatz einer Theologie *von* Jugendlichen,<sup>98</sup> die sich insbesondere durch die zentrale Fokussierung auf die Wahrnehmung und die Wertschätzung der von den einzelnen Subjekten geäußerten und entwickelten Vorstellungen auszeichnet.<sup>99</sup> Bezogen auf die im Rahmen der Ausführungen bereits aufgegriffenen hermeneutischen Grundlagen der Jugendtheologie verdeutlicht diese herausgehobene Stellung des Subjekts das Bestreben des Bibliologs, die Auslegung und Deutung der biblischen Texte den Subjekten zu überlassen und dadurch gleichzeitig die Interpretationen und Ansichten der Leitung sekundär werden zu lassen, im Gegensatz zu einem klassischen Schulunterricht, der zentral auf die Vermittlung von Wissensinhalten fokussiert ist. Verstärkt wird diese subjektorientierte Zielsetzung zusätzlich durch die Methodik des „Echoing“, das sämtliche Äußerungen der Lernenden aufmerksam aufnimmt und die Inhalte dabei auch unabhängig der rhetorischen Fähigkeiten einzelner Schüler\*innen in wertschätzender Form wiedergibt.<sup>100</sup> Diese konstitutive Technik gehört zu den kardinalen Unterschieden zwischen dem Bibliolog, dem Theologisieren und anderen

---

<sup>97</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 74.

<sup>98</sup> Der Grundlagentext spricht an dieser Stelle von einer Theologie von *Kindern* (vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 98.). Da der Text jedoch den Ansatz im darauf folgenden Abschnitt auch auf das Jugendalter hin ausweitet, ohne dabei gravierende Einschränkungen vorzunehmen (vgl. ebd., 99), soll an dieser Stelle von einer Theologie von *Jugendlichen* gesprochen werden, ohne die zweifellos vorhandenen Besonderheiten und Unterschiede der jeweiligen Altersgruppe leugnen zu wollen.

<sup>99</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, 98.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., 64.

erfahrungsbezogenen Ansätzen und ist nicht nur ein Ausdruck seines theologischen Hintergrundes, sondern auch diejenige praktische Umsetzung der elementaren Eigenschaften des Bibliologs, die für die teilnehmenden Subjekte am deutlichsten spürbar ist. Die Wichtigkeit dieses Aspekts wird deutlich, indem man sich im Vergleich den Umgang mit den Aussagen der Teilnehmenden beim Theologisieren vergegenwärtigt: Eine Theologie *von* Jugendlichen nimmt auch dort einen zentralen Stellenwert ein, insofern den Subjekten eine individuelle Deutungshoheit bei der Beschäftigung mit theologischen Fragestellung und Texten zugesprochen wird. Jedoch verdeutlichen dessen hermeneutischen Grundlagen bereits, dass die zentrale Fokussierung des Ansatzes auf einer Theologie *mit* Jugendlichen liegt, die eine Dialogisierung der Theologie *von* Jugendlichen mit einer Theologie *für* Jugendliche anstrebt. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass durch die spezifischen Impulse, die sowohl von der Lehrkraft vorbereitet und je nach Gesprächsverlauf in den Dialog eingebunden werden als auch von den Teilnehmer\*innen selbst spontan initiiert sein können, deutlich wird, dass das Theologisieren eine differente Methodik im Umgang mit den Äußerungen der Subjekte verwendet als der Bibliolog. Eine explizite und betonte Wiedergabe der einzelnen Äußerungen entfällt beim Theologisieren und wird dabei ersetzt durch die Möglichkeit der direkten Bezugnahme auf spezifische Aspekte, des Stellens von Rückfragen oder das Setzen von anderen Schwerpunkten. Für den Blick auf die Lerngruppe innerhalb beider Ansätze beweist dies eine andersartige Stellung der subjektiven Äußerungen, die gleichzeitig nicht als trennscharfe Unterschiede oder gar kontrastierende Differenzen in der Würdigung der Lerngruppe oder in der prinzipiellen Umgangsform mit dieser verstanden werden soll, sondern vielmehr als ein Ausdruck der unterschiedlichen Fokussierungen bei der Interaktion mit den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Äußerungen der einzelnen Subjekte: Die Subjekte stellen beim Theologisieren ihre Ansichten als einen Diskussionsbeitrag zur Verfügung, der von anderen Teilnehmenden und der Lehrkraft kritisch reflektiert werden kann, indem trotz einer prinzipiell wertschätzenden Aufnahme des Gesagten direkte Nachfragen an die sich äussernde Person möglich sind, die gleichzeitig auch deren Meinung widersprechen dürfen. Diese Art der Interaktion verändert sich beim Bibliolog, insofern diese stets über die Identifikation mit biblischen Rollen stattfindet, wodurch gegensätzliche und sich widersprechende Auffassungen zum einen zunächst durch das

„Echoing“ aufgefangen werden und zum anderen nicht an die Person als eine am Bibliolog teilnehmende Persönlichkeit gerichtet werden, sondern an die jeweilige biblische Figur, deren Rolle sie eingenommen hat. Dieser Vorgang verändert die Dynamik des Geschehens in entscheidender Weise und beeinflusst dabei den Blick auf die teilnehmenden Subjekte mit großer Relevanz, insofern die Subjekte des Bibliologs gleichzeitig zu Subjekten der biblischen Geschichte werden, sodass ihre getätigten Aussagen und ihre Ansichten nicht mehr ausschließlich in ihrer Rolle als Schüler\*innen zu betrachten sind, sondern als unmittelbar mit den Geschehnissen des biblischen Textes interagierende Persönlichkeiten. Im Gegensatz zum Theologisieren entsteht auf diese Weise eine zusätzliche Ebene des Dialogs, welche die Erfahrungen der Teilnehmenden zu den Erfahrungen der biblischen Figur werden lässt und andersherum, während das Theologisieren den Austausch der Erfahrungen ohne die zusätzliche Dimension des unmittelbaren Hineinversetzens in eine andere Figur vornimmt.

Obgleich diese Art der intensiven Identifikation somit beim Theologisieren entfällt, macht auch das theologische Gespräch aus den Teilnehmenden theologisch kompetente Subjekte, die sich als sie selbst innerhalb eines geschützten Raumes gleichberechtigt mit unterschiedlichen Deutungen zu religiösen Themen und Texten auseinandersetzen können. Trotz ihrer unterschiedlichen Fokussierungen in der direkten Umgangsweise mit den Subjekten wird anhand dieses Vergleichs deutlich, dass sich der Blick auf die Lerngruppe in beiden Ansätzen stark von traditionellen Unterrichtsformen unterscheidet, insbesondere durch ihre Umgangsformen mit den Deutungsversuchen und geschilderten persönlichen Erfahrungen der Schüler\*innen. Die Qualität des Umgangs mit den einzelnen Aussagen der Teilnehmenden wird damit in beiden Ansätzen zu einer anderen als in Unterrichtsformen, die beispielsweise klassische Unterrichtsgespräche oder lehrer\*innenzentrierte Interaktionen präferieren. Diese Art der Qualität soll an dieser Stelle zunächst nicht bewertet, sondern vielmehr anschaulich herausgearbeitet werden, sodass die Konsequenzen der geschilderten Sichtweisen auf die Lerngruppe im Folgenden genauer auf ihre Chancen und Grenzen in der unterrichtlichen Praxis untersucht werden können.

### 3.4 Die Rolle der Lehrkraft in beiden Ansätzen

Nach der ausgiebigen Hervorhebung der für beide Ansätze zentralen Subjektorientierung könnte nun der Eindruck entstehen, dass die Rolle der jeweiligen Leitung, im schulischen Kontext in der Regel die Religionslehrkraft, bestenfalls eine Nebenrolle ist, die sich nur vereinzelt oder passiv an den Geschehnissen von Bibliolog und Theologisieren beteiligt. Dass diese postulierte Vermutung jedoch kaum weniger zutreffen könnte, zeigt bereits ein Blick auf die Komplexität der Gesprächsführung innerhalb des Theologisierens, in der die Lehrkraft den Ansprüchen von drei unterschiedlichen Rollen gerecht werden muss: So ist die Leitung zunächst *aufmerksame Beobachterin*, als welche sie nicht nur genauestens die einzelnen Äußerungen wahrnehmen, sondern auch mittels gezielter Rückfragen den Verstehensprozess fördern und zudem auf die Einhaltung der Gesprächsregeln achten muss.<sup>101</sup> Um jedoch das Gespräch mit den fachlichen Inhalten in Verbindung zu setzen und den Dialog zwischen den Teilnehmenden aufrecht zu erhalten, ist die zweite Rolle der Lehrkraft als *stimulierende Gesprächspartnerin* unverzichtbar, in welcher sie für eine vertiefende Reflexion der thematisierten Inhalte sorgt, indem sie beispielsweise Bezüge zwischen verschiedenen Äußerungen herstellt und zusammenfasst, Fragen weitergibt oder kategorisiert und den jeweiligen Kontext des Gesagten beleuchtet.<sup>102</sup> Diese zwei Rollen der Lehrkraft tragen wesentlich zum Gelingen des theologischen Gesprächs bei. Da sie aber gleichzeitig die Gefahr bergen, das Gespräch bei einem Austausch von bereits vorhandenem Wissen zu belassen, ist die dritte Rolle der Lehrkraft als *begleitende Expertin* von entscheidender Bedeutung für die fachwissenschaftliche Ebene des Theologisierens.<sup>103</sup> In dieser Rolle stellt sie den Schüler\*innen als Fachwissenschaftlerin Deutungsangebote bereit, mit deren Hilfe diese ihre Ansichten und Kenntnisse reflektieren und vertiefen können, ohne dabei auf ein bestimmtes Ergebnis gedrängt zu werden, sodass die Lernenden ihre Perspektiven um neue Dimensionen erweitern können.<sup>104</sup> In der praktischen Umsetzung dieser drei Aufgabenbereiche wird schnell deutlich, dass das Geschehen beim Theologisieren viel zu komplex ist, als dass eine klare Abgrenzung der verschiedenen Rollen möglich wäre, weshalb die Leitung ihre

---

<sup>101</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens, 138.

<sup>102</sup> Vgl. ebd.

<sup>103</sup> Vgl. ebd., 140.

<sup>104</sup> Vgl. ebd.

Aufmerksamkeit stets mit hoher Sensibilität auf das Geschehen richten muss, um zu erkennen, welche Schwerpunkte sie an einer bestimmten Stelle des Gesprächs fokussieren muss, um die Erwartungen an die Schüler\*innen transparent kommunizieren zu können.<sup>105</sup> Solange die von der Leitung geäußerten Impulse als ein Deutungsangebot kommuniziert werden, das zwar zur Orientierung hilfreich sein kann, aber in keiner Weise eine obligatorische Wegweisung zu unternehmen versucht, ermöglicht die dargestellte Rollenbeschreibung der Lehrkraft in der Konsequenz, auch eigene Deutungen und Glaubenshaltungen explizit zu kommunizieren.<sup>106</sup> Diese Interaktionsmöglichkeiten der Leitung gestalten sich für den Bibliolog in divergenter Art und Weise, insofern zunächst einmal deren Rollenbeschreibung „besonders klar definiert“<sup>107</sup>, gleichzeitig jedoch nicht minder vielfältig oder weniger anspruchsvoll auszufüllen ist: Besonders anschaulich und passend ist dabei die Rollenbeschreibung der Lehrkraft als eine „Reiseleitung“<sup>108</sup>, in welcher Funktion sie durch eine ausführliche Vorbereitung des Bibliologs dessen praktische Umsetzung so gestaltet, dass die Teilnehmenden mit einer möglichst hohen Wahrscheinlichkeit eine gewinnbringende Begegnung mit dem biblischen Text erfahren.<sup>109</sup> Um dieses Ziel zu erreichen, muss sie allerdings nicht nur die Auswahl des Textes und der Rollen sorgfältig planen und vorbereiten, sondern sie muss auch die Atmosphäre der Gruppe so prägen, dass sich alle Teilnehmenden wohlfühlen und ernst genommen werden.<sup>110</sup> Vor allem letzteres wird insbesondere durch die Methodik des „Echoing“ angestrebt, durch welche die unterschiedlichen Deutungen der Schüler\*innen unabhängig vom Zustimmungsgrad der Lehrkraft gleichermaßen wertschätzend wiedergegeben werden, wobei auch die Art und Weise der Formulierung, der Betonung, sowie der Mimik und Gestik eine entscheidende Rolle spielt.<sup>111</sup> Die durch die Lehrkraft vorgenommene Art und Weise der Formulierungen ist allerdings ebenso wichtig beim Stellen der Fragen an die biblische Person, was seinerseits viel Feingefühl und eine gute Kenntnis des biblischen Texts voraussetzt, da sich die Fragen zum

---

<sup>105</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, *Didaktik des Theologierens*, 140f.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., 135.

<sup>107</sup> Pohl-Patalong, U., *Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule*. Band 3: *Handlungsfeld Religionsunterricht*, Stuttgart 2019, 17.

<sup>108</sup> Ebd., 18.

<sup>109</sup> Vgl. ebd.

<sup>110</sup> Vgl. ebd.

<sup>111</sup> Vgl. ebd., 19f.

einen stets im Rahmen des schwarzen Feuers bewegen müssen und zum anderen den Spielraum für die individuellen Ansichten und Erfahrungen der einzelnen Subjekte nicht zu eng gehalten dürfen.<sup>112</sup> In diesem Sinne wird die Leitung im Bibliolog zu einer Vermittlerin zwischen dem biblischen Text und der Lebenswelt der Schüler\*innen, die sowohl durch eine angemessene Vorbereitung, als auch durch eine spezifische Art der Gesprächsführung für eine gleichermaßen starke Würdigung von Text und Subjekt sorgt.

Unternimmt man nun den Versuch, die Dreifach-Rolle der Lehrkraft beim Theologisieren mit der Rolle als „Reiseleitung“ innerhalb des Bibliologs zu vergleichen, offenbaren sich sehr schnell viele Gemeinsamkeiten, die sich insbesondere im hermeneutischen Verständnis der leitenden Rolle finden lassen und die stark durch die prinzipielle Ergebnisoffenheit beider Ansätze geprägt sind. So verkörpert die Leitung in beiden Ansätze auch in den oben genannten Beispielen ihre starke Subjektorientierung, indem sie keine überprüfende, bewertende oder vermittelnde Haltung einnimmt, sondern durch das Bereitstellen eines bewertungsfreien Raumes, die Vorbereitung und die Anleitung der praktischen Durchführung für die notwendigen Rahmenbedingungen einer gewinnbringenden Begegnung zwischen den einzelnen Subjekten und den fachlichen Inhalten sorgt.<sup>113</sup> Diese Gemeinsamkeit zwischen Bibliolog und Theologisieren lässt sich treffend mit der bereits aufgezeigten Rolle einer *aufmerksamen Beobachterin* beschreiben, insofern sie auch als Reiseleitung innerhalb des Bibliologs aufmerksam die Äußerungen der Teilnehmenden wahrnehmen und auf die Einhaltung der Regularien achten muss. Auch die Rolle einer Bibliologin fordert demnach die Lehrkraft dazu auf, das Geschehen aufmerksam zu beobachten, um das essentielle „Echoing“ und fakultativ auch das „Interviewing“ ansprechend und weiterführend gestalten zu können. Ebenfalls ergeht aus der Bereitstellung eines wertfreien Raumes die Aufforderung an die Lehrkraft, auch Deutungen gegenüberzustehen und aufzunehmen, die den eigenen Empfindungen massiv widersprechen.<sup>114</sup> Entsprechende Aussagen müssen von der Lehrkraft ausgehalten und

---

<sup>112</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, Band 3, 19f.

<sup>113</sup> Vgl. ebd., 18f.

<sup>114</sup> Vgl. ebd. 20.

gewürdigt werden, was eine gewisse Festigkeit der eigenen Position in theologischen Themenfeldern erfordert.<sup>115</sup>

Stellt dies folglich ein hohes Maß an Sensibilität und Offenheit gepaart mit einer gleichzeitigen Selbstsicherheit bezüglich der eigenen Ansichten als ein konstitutives, gemeinsames Merkmal der Ansprüche an die Rolle der Lehrkraft in beiden Ansätzen heraus, so zeigt dagegen ein Blick auf die zwei weiteren Rollen des Theologisierens, dass sich ähnliche Entsprechungen zur *stimulierenden Gesprächspartnerin* und zur *begleitenden Expertin* beim Bibliolog lediglich in abgewandelter Form finden lassen. Um diese Unterschiede prägnanter und komprimierter herausstellen zu können, soll an dieser Stelle ein weiteres Rollenbild des Theologisierens aufgegriffen werden, das aufzeigen wird, dass der Ansatz des Bibliologs trotz einiger Gemeinsamkeiten eine differente Art der Fokussierung im Rahmen des Verhältnisses von Subjekt und theologischem Input vornimmt: Innerhalb der Literatur über die Didaktik des Theologisierens wird die Rolle der Lehrkraft auch als eine „Anwältin“<sup>116</sup> verstanden. Diese Bezeichnung hebt nicht nur erneut die überaus starke Prozessorientierung des gesamten Ansatzes hervor, sondern zeugt zudem von der Notwendigkeit eines ausgeprägten fachlichen Wissensvorsprungs gegenüber den Teilnehmenden. Diesbezüglich erfordert das Theologisieren von der Leitung ein tiefgreifendes Wissen über das jeweilige Thema sowie über den vorliegenden Text, sodass sie ihre Kenntnisse dafür nutzen kann, die Diskussion aufmerksam zu beobachten, einzuordnen und wenn nötig durch spezifische Impulse zu ergänzen. Wie bereits dargestellt dürfen diese Impulse durchaus eigene Deutungen enthalten, sollen jedoch ausschließlich als Angebot verstanden werden, von dem sich die Teilnehmenden zum Weiterdenken herausgefordert fühlen sollen und zu dem sie sich ohne Konsequenzen frei positionieren können.<sup>117</sup> In diesem Sinne wird deutlich, dass die ausgeprägte fachliche Vorbereitung keine fachliche Wissensvermittlung oder gar Bewertung vornehmen will, sondern dass dieser Vorsprung an Fachwissen eine beobachtende, stimulierende und begleitende Rolle erst ermöglicht: Als eine „Anwältin“ steht sie viel mehr zur Verfügung, um den Schüler\*innen bei der Förderung ihrer religiösen Urteilsbildung unter Bezugnahme auf ihr

---

<sup>115</sup> Vgl. Reiß / Freudenberger-Lötz, *Didaktik des Theologisierens*, 135.

<sup>116</sup> Ebd., 135.

<sup>117</sup> Vgl. ebd.

fachliches Wissen unterstützend behilflich sein zu können, ohne dabei bevorzugend vorzugehen. Diese Rolle entspricht auch der starken Prozessorientierung des Theologisierens, insofern die Leitung als „Anwältin“ wie in einem juristischen Prozess mit ihrem Wissensvorsprung stets zur Verfügung steht, um an spezifischen Stellen des Gesprächs einzugreifen und mit Hilfe ihres Fachwissens Impulse zu geben, die der Diskussion vertiefende Deutungsangebote hinzufügen zu können. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass auch die Leitung am Ende nicht wissen kann, wie das „Urteil“ bzw. das Ergebnis am Ende dieses Prozesses lautet, sondern lediglich ihren fachlichen Beitrag zur Verfügung stellen kann, sodass sich die Schüler\*innen, ob nun durch Distanzierung oder Identifizierung mit diesem, eigenständig positionieren und letzten Endes selbstständig vertreten lernen. Dem gegenüber kommt dem Aspekt des Wissensvorsprungs der Leitung im Bibliolog als eine Reiseleiterin eine weniger zentrale Bedeutung zu, wenngleich dies nicht bedeutet, dass die Vorbereitung eines Bibliologs weniger Aufwand und fachliches Wissen erfordert, die Anwendung des fachlichen Vorsprungs aber durch die weniger starke Prozessorientierung des Bibliologs eine andere ist: So ist das Fachwissen der Lehrkraft insbesondere für die Vorbereitung des Bibliologs von entscheidender Bedeutung, da die Leitung an dieser Stelle die hermeneutischen Grundlagen des Bibliologs und die historisch-kritischen Erkenntnisse des jeweiligen Textes dazu nutzt, um die Reise in die biblische Geschichte möglichst gewinnbringend zu gestalten. Mag dies an dieser Stelle auch stark der Rolle der Lehrkraft beim Theologisieren ähneln, so unterscheidet sich die Verwendung des professionellen Fachwissens aber dafür umso mehr in der praktischen Durchführung. Innerhalb dieser ist sie die entscheidende Instanz für das Einhalten des von ihr initiierten Auseinandersetzungsprozesses und zeichnet sich diesbezüglich insbesondere in ihrer starken inhaltlichen Zurücknahme aus, die es über den gesamten Bibliolog hinweg durchzuhalten gilt.<sup>118</sup> Während diese rigorose Zurückhaltung an eigenen Deutungsansätzen durch das „Echoing“ auch in der Methodik eine konstitutive Bestätigung erfährt, ist diese Rücknahme für das Theologisieren weniger kompromisslos ausgeprägt, insofern das Kommunizieren von eigenen Deutungen als ein offenes Orientierungsangebot sehr wohl möglich ist. Für die Rolle der Lehrkraft im Bibliolog bedeutet dies, dass ihre Rolle als Reiseleitung von einem spezifischen Ablauf

---

<sup>118</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog. Band 3, 17.



geprägt ist, dessen Rahmenbedingungen sie selbstständig vorbereitet, jedoch inhaltlich unausgefüllt lässt. Dagegen erfordert die Rolle der „Anwältin“ innerhalb des Theologisierens, wie auch die Rolle der *begleitenden Expertin*, eine gewisse inhaltliche Ausgestaltung während der Durchführung, die je nach Ablauf des Gesprächs den spontanen Rückgriff auf fachliches Wissen erforderlich oder nicht erforderlich werden lässt. Dies ist ein zentraler Unterschied des Rollenverständnisses zwischen Bibliolog und Theologisieren, der auch dem Kontrast des prozessorientierten Ablaufs des letzteren gegenüber dem strikt definierten Programm des ersteren geschuldet und damit wiederum eine Konsequenz der jeweiligen Hermeneutik ist.

Trotz dieses wichtigen Unterschieds zeigt ein Vergleich beider Ansätze nachdrücklich auf, dass aufgrund der elementaren Gemeinsamkeiten auch an dieser Stelle eine konsequente Unterscheidung des jeweiligen Rollenverständnisses nicht trennscharf formuliert, aber durchaus gewinnbringend beschrieben werden kann: Hat ein Vergleich der jeweiligen Rolle der Lehrkraft in beiden Ansätzen nun herausstellen können, dass ihr grundlegendes hermeneutisches Verständnis in Bezug auf die Aufgaben der Lehrkraft bedeutend ähnlich ist, zeigen sich vor allem in der praktischen Durchführung wichtige Unterschiede, die spezifische Konsequenzen nach sich ziehen. So erfordert die starke Prozessorientierung von der Leitung ein ausgeprägtes Gespür für das Setzen der eigenen Deutungen in der richtigen Situation, da das Thematisieren eigener Erfahrungen im falschen Moment den fatalen Anschein erwecken könne, ihre eigene Wahrnehmung sei am Ende die einzig „richtige“. Im Gegensatz dazu verdeutlicht bereits die spezifische Methodik des Bibliologs mit ihrem strikten Ablauf, dass das Thematisieren eigener Erfahrungen nicht vorgehensehen ist, was die Gefahr einer unangebrachten Lenkung des Geschehens verringert und somit die Vorteile einer starken inhaltliche Zurückhaltung der Lehrkraft während des Geschehens im Bibliologs hervorhebt. Gleichwohl erfordern auch das „Echoing“ und das „Interviewing“ eine ausgeprägte Sensibilität und ein Gespür für die Deutungen der Teilnehmenden, um auch implizite Wertungen zu vermeiden, die etwa durch eine bestimmte Mimik, Gestik oder Intonation geschehen können. Es bleibt in der Konsequenz festzuhalten, dass die Unterschiede in der Rolle der Leitung überaus diskreter Natur sind, ihnen jedoch in der praktischen Durchführung der Ansätze eine wichtige Stellung zukommt, die nicht unterschätzt werden sollte.

#### **4. Bedeutung und Bewertung beider Ansätze für das Unterrichten in religiöser Vielfalt**

##### 4.1 Die Chancen beider Ansätze für die Praxis

In einer gesamtheitlichen Betrachtung hat der Vergleich zeigen können, dass die Hermeneutik, die Methodik und der Blick beider Ansätze auf die verschiedenen Beteiligten nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können. Die verschiedenen Aspekte hängen untrennbar miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig, sodass sie auch in der Praxis stets in einem sensiblen Zusammenhang betrachtet werden müssen: So ist beispielsweise die Methodik des „Echoing“ ein Ausdruck der Hermeneutik des Bibliologs, ein wesentlicher Bestandteil seiner praktischen Durchführung und damit gleichzeitig ein Merkmal seines Blicks auf die einzelnen Subjekte und wird in der Konsequenz zu einer wichtigen Komponente der Anforderungen an die Leitung, die sich über die theoretischen und praktischen Hintergründe des „Echoing“ in all diesen Bereichen bewusst sein muss. Ebenso kann auch die praktische Durchführung des Theologisierens nicht getrennt von der Dreifach-Rolle der Lehrkraft gedacht werden, welche durch die Zusammenschau von Beobachtung, Expertise und Stimulation zu einer grundlegenden Voraussetzung für sämtliche Aspekte eines gelingenden theologischen Gespräches wird und somit die Hermeneutik des Ansatzes, sowie ihre Methodik umfasst und die Lerngruppe und ihre Leitung nachhaltig beeinflusst. Diese Untrennbarkeit von theoretischen Aspekten der Hermeneutik und ihren Auswirkungen auf die Praxis ist von großer Relevanz für den Unterricht, indem sie nachdrücklich beweist, dass beide religionspädagogischen Konzeptionen einer Kategorisierung als theologische Ansätze gerecht werden und damit weit über eine bloße Methodik hinausgehen, die in beliebiger Art und Weise verändert oder angewandt werden könnte. Vielmehr sind sowohl das Theologisieren als auch der Bibliolog als Antwortversuche auf essentielle Fragen des Religionsunterrichts in der Spätmoderne zu verstehen, die sich unter spezifischen Charakteristika den Lehrinhalten, den Schüler\*innen, der Fachdidaktik und der Lehrkraft annähern, sodass die Ansätze jeweils charakteristische Beiträge zu einem Religionsunterricht der Gegenwart liefern. Diesbezüglich hat der vorausgegangene Vergleich beweisen können, dass sich beide Ansätzen in spezifischer Form von traditionellen Unterrichtsformen unterscheiden. Besonders konkret und signifikant werden diese Unterschiede, führt man sich die schulische

Realität vor Augen, die in einigen Aspekten den grundlegenden Ansprüchen beider Ansätze zu widersprechen scheint und damit unweigerlich die grundsätzliche Frage nach der Kompatibilität von Bibliolog und Theologisieren mit der unterrichtlichen Praxis aufkommen lässt: So gilt beispielsweise für beide Ansätze, dass keine Überprüfung der Leistung durchgeführt wird, was auch durch die grundsätzliche Freiwilligkeit zur aktiven Äußerung von eigenen Gedanken unterstrichen wird. Diese elementaren Grundsätze beider Ansätze erscheinen ebenso problematisch mit der schulischen Realität in Einklang gebracht werden zu können, wie das Berücksichtigen von spezifischen Bildungsstandards, die wie ein direkter Kontrast gegenüber der nicht verhandelbaren und konzeptionell wesentlichen Ergebnisoffenheit von Bibliolog und Theologisieren wirken.<sup>119</sup> Zieht man an dieser Stelle die in Kapitel 1 thematisierten Anforderungen des Religionsunterrichts hinzu, verschärft sich die Frage nach der Verortung beider Ansätze im Kontext Schule um weitere Dimensionen, die sich insbesondere mit dem Unterrichten in religiöser Vielfalt beschäftigen.

Worin also besteht vor diesem Hintergrund der Wert dieser beiden Ansätze für die Praxis und wie sind ihre Chancen im schulischen Kontext der Gegenwart zu bewerten? Die „Chancen“ bezeichnen in diesem Fall die Perspektiven beider Ansätze für die unterrichtliche Praxis vor dem Hintergrund der im ersten Kapitel aufgezeigten Situation des Religionsunterrichts und dessen Anforderungen an Lehrkräfte und Didaktik. Dabei stellt sich in einem ersten Schritt die grundsätzliche Ergebnisoffenheit von Bibliolog und Theologisieren als eine bedeutende Chance für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen heraus: Hat sich im Rahmen der Analyse des gegenwärtigen Religionsunterrichts das Bedenken der heterogenen Voraussetzungen, Einstellungen, Erfahrungen und Zielsetzungen der Schüler\*innen als eine elementare Aufgabe des Religionsunterrichts manifestiert, eröffnen nun beide Ansätze jeweils verschiedene Möglichkeiten, diesen Ansprüchen begegnen zu können. Der Bibliolog verdankt dabei seinen Beitrag für einen gegenwartsorientierten Religionsunterricht in einem hohen Maße seiner rezeptionsästhetischen Orientierung, die sich an den individuellen Erfahrungen und Ansichten der Schüler\*innen orientiert und auf diese Weise die unterschiedlichen Voraussetzungen für die Praxis trivialer werden lässt. Das Gleiche gilt für

---

<sup>119</sup> Vgl. Pohl-Patalong, Bibliolog, Band 3, 27.

das Theologisieren, wenngleich seine starke Prozessorientierung den Fokus auf die Dialogisierung der oben genannten Aspekte legt, sodass die individuellen Einstellungen, Erfahrungen und Zielsetzungen der Lernenden auch unabhängig von den Geschehnissen eines biblischen Texts thematisiert werden können. Ein Vergleich beider Ansätze zeigt dabei eindrucksvoll auf, dass ihre Subjektorientierung in hohem Maße die beziehungsorientierte und kontextabhängige Dimension der religiösen Identitätsentwicklung fokussiert und damit einem Subjektverständnis entgegensteht, dass von einer rein selbstbezogenen Entwicklung der Identität ausgeht. Der Bibliolog nutzt dabei die von Menschen gemachten Erfahrungen mit Gott und der Welt sowie die in den biblischen Texten behandelten existentiellen Themen, um sie mit den eigenen Erlebnissen und Gedanken der teilnehmenden Subjekte durch die Identifikation mit einer biblischen Figur in einen Dialog zu bringen. Unabhängig von einer aktiven Verbalisierung dieses Prozesses gegenüber den anderen Teilnehmenden werden alle Subjekte mit den Erfahrungen, Ansichten und Deutungen anderer Menschen konfrontiert. Auf diese Weise fordert der Bibliolog eine eigene Positionierung gegenüber den geschilderten Ereignissen des biblischen Texts heraus, sodass auch der Gefahr einer unreflektierten Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Identitäten, Deutungen und Erfahrungen entgegengewirkt wird. Vergleichbares leistet auch das Theologisieren, das diese evozierte Bewusstheit der unterschiedlichen Wahrnehmungen durch die Dialogisierung der vielfältigen Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmenden bewirkt. Das Theologisieren verdeutlicht auf diese Weise, dass sich die Subjekte immer in einem gesellschaftlichen Kontext bewegen, in welchem ihre eigene Position und ihre eigene Deutung stets differenten und ergänzenden Ansichten gegenüberstehen wird. Die Selbstbezogenheit und Subjektivität des eigenen Erfahrungshorizontes erfährt folglich eine Erweiterung durch die Gegenüberstellung mit den Deutungshorizonten anderer Subjekte, sei es nun in Form von biblischen Erzählungen oder durch Äußerungen anderer Teilnehmer\*innen, sodass beide Ansätze exemplarisch für eine Weiterentwicklung des Subjekt-Begriffs stehen, die auch eine Chance für die Diskussion über die Perspektiven der religionspädagogischen Subjektorientierung bedeutet: Beide Ansätze liefern einen wichtigen Beitrag für die von Reinhold Boschki aufgegriffene Diskussion um eine fortwährende Konkretisierung der praktischen Realisierung der Subjektorientierung, die nicht zuletzt in einer nahezu radikalen Form die

Eigenkonstruktionen von Wirklichkeit durch die Lernenden in den Mittelpunkt allen Unterrichts stellt.<sup>120</sup> Auch wenn dieser Grundgedanke des Konstruktivismus auch für Bibliolog und Theologisieren eine zentrale Rolle einnimmt, wie anhand der Ausführungen zur Hermeneutik dargelegt wurde, so zeigt der Vergleich beider Ansätze auch, dass die Orientierung am Subjekt stets im Kontext anderer Subjekte zu betrachten ist und nicht isoliert stattfindet. Ein großer Wert beider Ansätze zeigt sich folglich in ihrem Beitrag zu den „Theorien religiöser Bildung“<sup>121</sup>, der an dieser Stelle in der Betonung der Relevanz einer religiösen Subjektentwicklung liegt, die im menschlichen Miteinander und im Austausch von Wirklichkeitswahrnehmungen vollzogen wird und in diesem Auseinandersetzungsprozess einen zentralen Bildungsgehalt verortet. In diesem Subjektverständnis zeigen beide Ansätze auch ihren großen Chancen für einen schüler\*innenzentrierten und modernen Religionsunterricht, in welchem nicht einfach nur über Themen und Sachverhalte gesprochen, sondern diese stets in Verbindung mit der eigenen Lebenswelt und der Lebenswelt anderer Mitmenschen betrachtet werden. Insbesondere vor dem Hintergrund einer postmodernen Gesellschaft, in der eine stetige Ausdifferenzierung sowie eine zunehmende Individualisierung von Glaubensfragen zu festen Bestandteilen geworden sind, können der Bibliolog und das Theologisieren somit das Etablieren eines Subjektverständnisses fördern, das die Ausbildung der eigenen religiösen Identität immer auch im Kontext der Mitmenschen reflektiert betrachtet und somit auch einer gleichgültigen Haltung in gesellschaftlichen und religiösen Fragestellungen entgegenwirken kann.

Für die religionspädagogische Praxis bedeutet dies, dass das Schaffen von Situationen, in denen ein derartiger Dialog überhaupt gewinnbringend stattfinden kann, zu einer elementaren Aufgabe des Religionsunterrichts wird, was wiederum durch den Vergleich von Bibliolog und Theologisieren demonstrativ hervorgehoben wird. Denn eine religiöse Entwicklung des Subjekts im Miteinander bedeutet nicht, dass die Ansätze die persönliche religiöse Entwicklung eines Einzelnen zugunsten eines kollektivorientierten Entwicklungsbestrebens zurückstellen: Bibliolog und Theologisieren ermöglichen auf mehreren Ebenen die im Rahmen des Kapitels 1.2 von der Lehrkraft geforderte Darbietung eines strukturellen Vorbilds in religiösen Fragestellungen, die als essentiell für einen

---

<sup>120</sup> Vgl. Boschki, Art. Subjekt.

<sup>121</sup> Ebd.

reflektierten, individuellen Entwicklungsprozess in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft betrachtet werden kann. In der Folge können beide Ansätze auch als Ausdruck eines gegenwärtig diskutierten Konfessionalitätsbegriffs im Sinne der Subjektorientierung und der Förderung religiöser Urteilsbildung verstanden werden:<sup>122</sup> Sowohl die konstitutive inhaltliche Zurücknahme der Lehrkraft beim Bibliolog als auch die transparente Darbietung eigener Deutungsansätze beim Theologisieren eröffnen den Schüler\*innen die Möglichkeit, die ihnen angebotenen Grundgerüste theologischer Deutungen kritisch zu hinterfragen und dann selbstständig mit Inhalten zu füllen. Während der Bibliolog dies durch die Schaffung eines möglichst starken Identifikationspotentials mit einer biblischen Figur und der jeweiligen Situation erreichen will, strebt das Theologisieren die Aufrechterhaltung eines interaktiven Gespräches an, welches sowohl durch die Aussagen und Erfahrungen der Lehrkraft als auch durch die der anderen Schüler\*innen ermöglicht wird. Damit die auf diese Weise initiierten persönlichen Auseinandersetzungsprozesse ungehindert stattfinden können, schaffen beide Ansätze spezifische Schutzräume, die das Potential haben, gleichermaßen die Leitung und die Teilnehmenden in ihren persönlichen Ansichten zu schützen. Während das „Echoing“, das sich äußern aus einer eingenommenen Rolle heraus sowie das Ausbleiben von Wertungen die Schüler\*innen deutlich erkennbar in den Schutz nehmen, ermöglichen die beiden Ansätze zudem eine Erleichterung für die Lehrkraft bezüglich der Umgangsweise mit ihren eigenen Ansichten und den Äußerungen der Schüler\*innen, die bereits zu Beginn der Arbeit als eine zentrale Aufgabe herausgestellt wurde: Die anspruchsvolle Herausforderung, mit differenten und zum Teil auch provozierenden Äußerungen von Schüler\*innen umzugehen, wird sowohl durch die konstitutive Methodik des „Echoing“ als auch durch die klar definierte Rollenbeschreibung des Theologisierens insofern erleichtert, als dass sie der Lehrkraft klare Rahmenbedingungen für ihr Verhalten in der Praxis vorgeben. Während die explizite, wertschätzende Wiedergabe der jeweiligen Äußerung durch die Lehrkraft im Sinne des „Echoing“ eine Wertung oder das Einbringen einer eigenen Ansicht durch die Leitung sowieso nicht vorsehen oder zulassen, erfordert das erfolgreiche Erfüllen der Rollen als *Beobachterin* und *begleitende Expertin* das wertschätzende Aufnehmen des Gesagten sowie das gut durchdachte und

---

<sup>122</sup> Vgl. Lüdtkke / Pohl-Patalong, „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts?, 88f.

behutsame Einbringen eigener Impulse. Die Relevanz des äußerst starken Zusammenhangs der einzelnen Komponenten der beiden Ansätze wird an dieser Stelle besonders hervorgehoben. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Lebenswelten innerhalb einer Lerngruppe, erhöhen die definierten hermeneutischen Voraussetzungen und Bedingungen der jeweiligen Ansätze die Sicherheit der Lehrkraft im Umgang mit diesen unterschiedlichen Erfahrungen und Voraussetzungen, indem sie der Lehrkraft Orientierungsmöglichkeiten für die Praxis darbieten. So komplex und sensibel die Umsetzung von Bibliolog und Theologisieren in der Praxis auch sein mag, umso mehr zeigt sich an dieser Stelle ihr Wert als theologische Ansätze: Indem ihnen jeweils eigene hermeneutische Grundlagen und eine spezifische Theologie innewohnen, verhindern sie eine Beliebigkeit ihrer praktischen Durchführung und damit gleichzeitig eine Beliebigkeit in der Umgangsweise mit der eigenen Religiosität der Lehrkraft, sodass sie das Potential in sich tragen, für Erleichterung im Spannungsfeld von gelebter und gelehrter Religion zu sorgen. Auch wenn dadurch der praktische Umgang mit den individuellen Erfahrungen der Lehrkraft und der Schüler\*innen innerhalb des Religionsunterrichts durch die theoretischen Hintergründe beider Ansätze in wichtiger Art und Weise unterstützt wird, betonen sie letzten Endes stets die Unverfügbarkeit des menschlichen Glaubens: Gerade die elementare Fixierung von Bibliolog und Theologisieren auf die eigenen Erfahrungen und die eigenen religiösen Deutungen stellt trotz aller hermeneutisch-theologischen Voraussetzungen eindeutig heraus, dass der Glaube selbst niemals ein Ziel der Ansätze oder des Unterrichts insgesamt sein kann, was in Anbetracht einer schulisch angestrebten „Bildung religiöser Identität“<sup>123</sup> der Ausbildung von individuellen Glaubensüberzeugungen entspricht. Vor allem in Betracht der heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen in der Postmoderne zeigen die Hermeneutik, das Subjektverständnis und die Rolle der Leitung nachdrücklich auf, dass Bibliolog und Theologisieren nicht nur einen wertvollen Beitrag zur notwendigen pädagogischen Unterstützung des religiösen Entwicklungsprozesses beitragen können, sondern durch ihr Potential im Hinblick auf die Förderung der religiösen Orientierungs- und Urteilsfähigkeit der Lernenden unmissverständlich innerhalb des schulischen Kontextes verortbar sind.

---

<sup>123</sup> Ministerium für Schule, Fachanforderungen, 13.

#### 4.2 Die Grenzen beider Ansätze in der Praxis

Die „Grenzen“ von Bibliolog und Theologisieren bezeichnen an dieser Stelle die Begrenzungen ihrer Einsatzmöglichkeiten in der religionspädagogischen Praxis, die sich dabei in ihnen gemeinsame Grenzen und in jeweils spezifische Beschränkungen einteilen lassen. Essentielle Schwierigkeiten für beide Ansätze ergeben sich immer dann, wenn das jeweilige Klima der Lerngruppe eine Durchführung beider Konzeptionen nicht zulässt. Den Ausführungen von Saskia Eisenhardt zum Theologisieren folgend ist die Gruppendynamik ein entscheidender Faktor für das Gelingen des Ansatzes.<sup>124</sup> Dies gilt in gleicher Weise für den Bibliolog: Zwei Ansätze, die durch ihre starke Subjektorientierung persönliche Erfahrungen und Meinungen in das Zentrum des Geschehens stellen, können nicht gewinnbringend umgesetzt werden, sollte die Lerngruppe sich nicht an grundlegende Gesprächsregeln halten und eine wertschätzende Atmosphäre kreieren können. Im Gegenteil könnte eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen, die immer auch stark emotional aufgeladen sein kann, fatale Folgen für einzelne Schüler\*innen haben, sollten diese mit unangebrachten oder gar verletzenden Aussagen konfrontiert werden. In diesem Sinne ist auch das Thematisieren von spezifischen Texten und Themenkomplexen, die sich beispielsweise mit expliziten Schilderungen von körperlicher oder psychischer Gewalt, klischeehaften Darstellungen oder fundamentalistischen Argumentationen auseinandersetzen, mit Vorsicht zu betrachten. Da diese Themen dennoch unweigerlich zur Lebenswelt der Menschheit dazugehören, ist eine Thematisierung dieser im Rahmen des Religionsunterrichts dennoch möglich und wichtig, jedoch in Unterrichtsformen sinnvoller, die der Lehrkraft größere Handlungsmöglichkeiten und Planungssicherheiten zugestehen. An dieser Stelle wird deutlich, dass der vorliegende Vergleich beider Ansätze nicht einen generellen Ersatz von lehrer\*innenzentrierten Unterrichtsformen innerhalb des Religionsunterrichts bewerben möchte: Ebenso, wie auch die allgemeine Unterrichtsforschung eine generalisierte Attribuierung von schüler\*innen- oder lehrer\*innenzentriertem Unterricht als per se „gut“ oder „schlecht“ ablehnt,<sup>125</sup> ist auch keine universal gültige Aussage bezüglich des Einsatzes von Bibliolog und

---

<sup>124</sup> Vgl. Eisenhardt, Theologisieren mit Jugendlichen, 143.

<sup>125</sup> Vgl. hierzu bspw. Gröschner, A. / Kleinknecht, M., Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, L. / Rahm, S. / Apel, H.J. / Sacher, W. (Hgg.), Studienbuch Schulpädagogik, Stuttgart<sup>5</sup> 2013, 162-177.



Theologisieren zu empfehlen, sondern stets eine situationsbedingte Überprüfung geboten. Vorsichtig postuliert werden kann durch den durchgeführten Vergleich beider Ansätze, dass ihre spezifischen Grenzen in der Konsequenz unterschiedliche Empfehlungen bezüglich ihrer Einsatzmöglichkeiten in der Praxis erfordern: Das Theologisieren kann durch seine ausgeprägte Prozessorientierung von rhetorisch besonders begabten Schüler\*innen dazu genutzt werden, die Diskussion stets in ihrem persönlichen Sinne verlaufen zu lassen und dadurch die Ansichten anderer Lernender einer vermeintlichen „Entlarvung“ zu unterziehen. Auch wenn eine selbstständige Gesprächsführung durch die Schüler\*innen erwünscht und gefordert wird, können auf diese Weise Teilnehmende, denen „[...] das Versprachlichen ihrer Gedanken schwerfällt [...]“<sup>126</sup> stark benachteiligt werden, wodurch der Ansatz bei äußerst heterogen ausgeprägten Sprachfähigkeiten innerhalb der Lerngruppe an seine Grenzen stoßen kann. Der Bibliolog allerdings könnte an diese Grenzen anknüpfen, da die rhetorischen Begabungen der Schüler\*innen in den Geschehnissen des Bibliologs sowohl durch das Einnehmen einer spezifischen Rolle als insbesondere auch durch das „Echoing“ zu einer nachrangigen Fertigkeit werden. Offenbart der Bibliolog an dieser Stelle, insbesondere in Lerngruppen, in denen die sprachlichen Voraussetzungen sehr heterogen ausgeprägt sind, große Chancen auf Erfolg, so zeigen sich durch das hohe Identifikationspotential der biblischen Figuren und Texte gleichsam spezifische Grenzen des Ansatzes. Neben der konstitutiven Beschränkung des Bibliologs auf die Texte der Bibel<sup>127</sup> gilt für ihn die oben aufgegriffene Ermahnung zur Vorsicht bei stark emotionalen Themenfeldern in besonderem Maße, da das Einnehmen von Rollen, die besonders belastende Erfahrungen aufgreifen, schnell sehr schwerwiegende persönliche, zum Teil sogar traumatische Ereignisse bei den Lernenden wachrufen könnten.<sup>128</sup> Werden dem Bibliolog an dieser Stelle seine Grenzen bezüglich der Auswahl an biblischen Texten aufgezeigt, könnte das Theologisieren das Potential in sich tragen, sich diesen Texten und

---

<sup>126</sup> Eisenhardt, *Theologisieren mit Jugendlichen*, 143.

<sup>127</sup> Eine methodisch vorgehensweise mit nicht-biblischen Texten wird in der Forschung zwar nicht ausgeschlossen (vgl. Pohl-Patalong, *Bibliolog*, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), *Religion unterrichten in Vielfalt*, 191.), jedoch ist an dieser Stelle das grundlegende hermeneutische Verständnis der biblischen Texte gemeint, dass das spezifische Potential der Texte für das menschliche Leben nicht für sämtliche literarische Zeugnisse in gleichem Maße vorsieht und damit konstitutiv für einen Ansatz ist, der sich *Bibliolog* nennt.

<sup>128</sup> Vgl. Pohl-Patalong, *Bibliolog*, 51.

Themenfeldern aus einer etwas größeren Distanz zu nähern. Wenngleich auch beim Theologisieren die Emotionalität existentieller Fragestellungen nicht unterschätzt werden sollte, ist die bereits im Vergleich hervorgehobene Distanz zwischen den Teilnehmenden und den Geschehnissen des biblischen Textes eine größere. Im Zusammenspiel mit der weniger stark ausgeprägten inhaltlichen Zurückhaltung der Lehrkraft, die ihr durchaus eigene Deutungsangebote und Impulsgebungen zugesteht und auch eine Entfernung vom Grundlagentext je nach Intention der Stunde ermöglicht, kann das Theologisieren eine Chance sein, emotionale Themenfelder und Texte distanzierter und dadurch etwas geschützter zu behandeln. Dafür spricht auch die Rolle der Lehrkraft als Anwältin der Theologie und als Impulsgeberin, durch welche sie im Vergleich zum Bibliolog gleichsam einen etwas größeren Handlungsspielraum bezüglich der Gabe von spezifischen Anregungen und Deutungsangeboten erhält. Gleichwohl ist es ein schmaler Grat zwischen der ausgewählten Gabe von Impulsen und einer unbeabsichtigten Lenkung der Geschehnisse, sodass die Thematisierung von emotional stark aufgeladenen Themenkomplexen und Texten auch im Rahmen des Theologisierens mit äußerster Vorsicht zu betrachten ist, da, wie oben bereits aufgezeigt, die schüler\*innenzentrierte Orientierung beider Ansätze durch die Fokussierung persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse an seine Grenzen stoßen kann.

Insgesamt zeigt diese Gegenüberstellung der Grenzen von Bibliolog und Theologisieren nachdrücklich auf, dass eine Hierarchisierung beider Ansätze in Bezug auf die religionspädagogische Praxis weder möglich noch sinnvoll ist. Vielmehr verdeutlicht ein Vergleich, dass die spezifischen Grenzen beider Ansätze durch spezielle Chancen des anderen vermindert und sogar überwunden werden können. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 dargestellten Anforderungen an Didaktik, Lehrkraft und den Religionsunterricht liefert die Analyse dieser Grenzen essentielle Erkenntnisse für den Einsatz und die Umgangsweise der Ansätze in der schulischen Praxis. Während ihre jeweiligen Stärken in der erfahrungsbezogenen Auseinandersetzung mit existentiellen Fragestellungen liegen, die der weltanschaulichen Heterogenität der Lerngruppen und der Lehrkräfte in hohem Maße entgegenkommt, kann die dadurch aktivierte Verbindung mit der eigenen Lebenswelt starke emotionale Reaktionen hervorrufen, die eine zentrale Herausforderung für die praktische Umsetzung beider Ansätze darstellt. Die

herausgearbeiteten Grenzen von Bibliolog und Theologisieren weisen allerdings auch darauf hin, dass gerade ihre Differenzen, und mögen sie an einigen Stellen noch so klein erscheinen, ein großes Potential für gegenseitige Ergänzungen im schulischen Kontext aufweisen, sodass ihr Beitrag für einen heterogenitätsfähigen Religionsunterricht in der Postmoderne von bedeutender Relevanz ist. Um einen ersten Einblick in diese spezifischen Chancen und Stärken der beiden Ansätze geben zu können, soll im folgenden Kapitel eine beispielhafte Anwendung dieser auf die schulische Praxis stattfinden. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten und die speziellen Potentiale eines jeden Ansatzes deutlich darstellen zu können, liegt dem dargestellten Unterrichtsvorhaben der gleiche biblische Text zugrunde.

## **5. Zwei exemplarische Unterrichtsentwürfe – Transfer der Theorie in die Praxis**

Gegeben sei der Religionsunterricht in der 6. Klasse eines Gymnasiums. Das Thema der Unterrichtseinheit lautet: *Jesus spricht in Gleichnissen- Und was geht mich das an?* Entsprechend handelt es sich dabei um eine primär biblische Thematik, welche im vorliegenden Beispiel durch eine Unterrichtsstunde zu *Gerechtigkeit – Jedem das Gleiche oder jedem das Seine oder...?* vertieft werden soll. Diese vertiefende Auseinandersetzung soll im vorliegenden Beispiel einmal mittels Bibliolog und einmal mittels Theologisierens durchgeführt werden. Der grobe Ablauf orientiert sich dabei an folgenden Unterrichtsskizzen:

### 1. Unterrichtsskizze<sup>129</sup>

*Klassenstufe:* 6

*Thema der Unterrichtseinheit:* Jesus spricht in Gleichnissen - Und was geht mich das an?

*Thema der Unterrichtsstunde:* Gerechtigkeit – Jedem das Gleiche oder jedem das Seine oder...?

*Einbettung der Stunde in die Einheit:* Nachdem in den vorigen Stunden die grundsätzlichen Funktionsweisen sowie die besonderen sprachlichen Merkmale der Gleichnisse von Jesus bearbeitet wurden, soll diese Unterrichtsstunde ein weiteres Gleichnis untersuchen.

---

<sup>129</sup> Um den Lesefluss möglichst stringent zu halten, wird an dieser Stelle auf die übliche Darstellung des unterrichtlichen Ablaufs in Form einer Tabelle verzichtet. Der formale Aufbau der Beispiele für die Praxis orientiert sich an den Darstellungen aus: Pohl-Patalong, Bibliolog, Band 3, 143-164.

Aufbau der Stunde (45 Minuten):

- *Einstieg:* Die Lehrkraft schreibt in Großbuchstaben „GERECHTIGKEIT“ an die Tafel. SuS schreiben ihre Assoziationen zum Begriff unter einen passenden Buchstaben.
- *Erarbeitung:* SuS erhalten einen Teil des biblischen Texts „Von den Arbeitern im Weinberg“ (Mt 20,1-16), der allerdings nur bis Vers 8 reicht und damit die Bezahlung für die Arbeitenden offenlässt.  
SuS erhalten die Aufgabe, sich selbst einen gerechten Lohn für die Arbeitenden zu überlegen („Begründet, welchen Lohn ihr den Arbeitenden jeweils für ihre Arbeit geben würdet“).
- *Sicherung:* SuS tragen ihre Ergebnisse vor.
- *Gelenk:* Die Lehrkraft liest den SuS den abschließenden Abschnitt des Gleichnisses vor und leitet dann in das Theologisieren über.
- *Theologisieren:* Mögliche Gesprächsimpulse
  - Hättet ihr als Weinbergbesitzer anders reagiert?
  - Was hat die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg mit Gerechtigkeit zu tun?
  - Empfindet ihr den Weinbergbesitzer als gerecht?
  - Könnt ihr die Reaktionen der Arbeitenden nachvollziehen?
  - Hat diese Geschichte für euch persönlich etwas mit Gott zu tun?
- *Abschluss:* In Form eines Blitzlichts sollen die SuS 1-2 Sätze formulieren, in denen sie darstellen, ob/was sie aus der Stunde haben mitnehmen können.
- *Weiterarbeit:* Möglich wäre eine anschließende Thematisierung des Gleichnisses „Vom verlorenen Sohn“, da auch in diesem das Thema Gerechtigkeit eine essentielle Rolle einnimmt. Kenntnisse über Gleichnisse und das Thema selbst könnten hier sinnvoll durch einen Bibliolog ergänzt werden.

## 2. Unterrichtsskizze:

*Klassenstufe: 6*

*Thema der Unterrichtseinheit: Jesus spricht in Gleichnissen- Und was geht mich das an?*

*Thema der Unterrichtsstunde: Gerechtigkeit - Jedem das Gleiche oder jedem das Seine oder...?*

*Einbettung der Stunde in die Einheit: Nachdem in den vorigen Stunden die grundsätzlichen Funktionsweisen sowie die besonderen sprachlichen Merkmale der Gleichnisse von Jesus bearbeitet wurden, soll diese Unterrichtsstunde ein weiteres Gleichnis untersuchen.*

Aufbau der Stunde (45 Minuten):

- *Einstieg: Lehrkraft präsentiert Rembrandts Gemälde „Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg“. SuS äußern ihre Assoziationen zu dem Bild.*
- ***Bibliolog zu Mt 20,1-16***
- *Sicherung: SuS berichten im Plenum, wie sie den Bibliolog erlebt haben. Welche Rolle fiel ihnen leicht/schwer einzunehmen?*
- *Vertiefung: Lehrkraft schreibt an die Tafel: **Die Reaktion der Arbeitenden kann ich nachvollziehen/nicht nachvollziehen, weil....***  
*Lehrkraft fordert SuS dazu auf, den Satz zu ergänzen.*
- *Erarbeitung: SuS erhalten kurze Fallbeispiele aus dem Alltag, in welchem Situationen dargestellt werden, die mit Gerechtigkeit zu tun haben. **Bspw. Zwei Schüler\*innen erhalten die gleiche Sportnote, obwohl eine\*r von beiden deutlich bessere Leistungen zeigt, die/der andere Schüler\*in sich jedoch im Vergleich zum Vorjahr deutlich verbessert hat.***  
*SuS diskutieren zu zweit über die Beispiele und begründen, was sie als gerecht empfinden und was nicht.*
- *Sicherung/Abschluss: SuS beziehen Stellung zu dem Satz: **Gerecht ist für mich, wenn...***
- *Weiterarbeit: Auch im Anschluss an diese Stunde wäre das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ eine sinnvolle Idee für die Weiterarbeit. Auch ein theologisches Gespräch könnte sich in der nächsten Stunde anbieten, um die im Rahmen des Bibliologs gewonnenen Erfahrungen zu vertiefen.*

Bereits ein Vergleich des jeweiligen Einstiegs in die Unterrichtsstunde zeigt, dass eine praktische Anwendung beider Ansätze unterschiedliche Fokussierungen bereits zu Beginn der Stunde erfordern: Während in einer Stunde zum Theologisieren direkt mit dem Einstieg auf das Thema *Gerechtigkeit* hingewiesen wird, arbeitet der Einstieg einer Stunde zum Bibliolog zunächst auf den biblischen Grundlagentext hin. Entsprechend der hermeneutischen Verbundenheit zwischen Bibliolog und biblischem Text soll das Präsentieren des Bildes für eine erste Einstimmung in das Setting der Bibel sorgen, ohne das Geschehen durch einen vorweggenommenen Hinweis auf die Gerechtigkeitsthematik zu beeinflussen. Dies hat den Hintergrund, dass eine Identifikation mit den verschiedenen Rollen des Textes auch einen Zugang zu persönlichen Erfahrungen der Schüler\*innen eröffnen kann, der nicht unbedingt das Thema *Gerechtigkeit* fokussiert, weshalb auch die Vertiefung und die anschließende Erarbeitung, die eine eigene Bewertung der Geschehnisse sowie Beispiele aus der gegenwärtigen Lebenswelt der Schüler\*innen aufgreifen sollen, auf sehr individuelle Weise ermöglicht wird. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die dem Text inhärente Hermeneutik, die im Rahmen des „schwarzen Feuers“ in hohem Maße von menschlichen Erfahrungen erzählt, in denen unterschiedliche Gerechtigkeitsverständnisse von unterschiedlichen Figuren aufeinandertreffen, auch die Reflexion des eigenen Gerechtigkeitsverständnisses der Schüler\*innen anregt. Da der Bibliolog dem Wortlaut der Erzählung folgen muss und somit keine alternativen Szenarien entwerfen kann und will, bleibt der theologische Rahmen um die existentielle Frage nach Gerechtigkeit unabhängig von den getätigten Äußerungen der Lernenden erhalten und lässt alle Lernenden unterschiedliche Zugänge zu dieser finden. Die Unterrichtsstunde, die das Theologisieren anwendet, mag dagegen im Verlauf zunächst etwas lenkend erscheinen, jedoch bekommen die Schüler\*innen insbesondere im theologischen Gespräch die Möglichkeit, sich weiter vom Text zu entfernen und eigene Schwerpunkte zu setzen, was auch die exemplarischen Impulse nahelegen: Indem die Schüler\*innen in der Erarbeitungsphase die Gelegenheit erhalten, selbstständig über einen gerechten Lohn für die Arbeitenden nachzudenken, eröffnet sich für sie eine im Vergleich zum Bibliolog differente Zugangsmöglichkeit zum Text und zur Gerechtigkeitsthematik selbst. Die Lernenden können somit ein alternatives Szenario zu den Geschehnissen des biblischen Textes entwerfen, beispielsweise eine andere

Begründung für das Verhalten des Weinbergbesitzers, wodurch sie im theologischen Gespräch eine mögliche Differenz zwischen der im Text geschilderten Vorgehensweise und ihrer eigenen entworfenen Handlungsweise explizit thematisieren können. Gleichzeitig kann auch eine mit der Haltung des Weinbergbesitzers identische Sichtweise den Raum für eine weiterführende Diskussion liefern, in deren Verlauf die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Handlungen des Weinbergbesitzers aufgegriffen und anschließend auf den Gerechtigkeitsbegriff ausgeweitet werden können. Die Dreifach-Rolle der Lehrkraft ermöglicht dabei, ihre eigenen Bewertungen in die Diskussion miteinzubringen und stark abschweifende Diskussionen, die möglicherweise nach kurzer Zeit zum Erliegen kommen, durch die Gabe von Impulsen aufrecht zu erhalten und somit den theologischen Charakter des Gesprächs zu würdigen. An dieser Stelle verdeutlicht die direkte Gegenüberstellung beider Ansätze eindrucksvoll, dass eine Bewertung der unterschiedlichen Vorgehensweisen als prinzipiell „besser“ oder „schlechter“ für die schulische Arbeit mit dem Gleichnis nicht möglich ist: Beide eröffnen den Raum für die Schüler\*innen als aktive Subjekte der Auslegung, eigene Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt mit den Erfahrungen der Figuren des Gleichnisses in Verbindung zu bringen. Wie der Rahmen des „schwarzen Feuers“ beim Bibliolog wirkt die Rolle der Lehrkraft als „Anwältin“ durch ihre spezifischen Impulsgebungen und die von ihr gesetzten Fokussierungen einer gleichgültigen Haltung gegenüber den existentiellen Fragen des biblischen Texts entgegen und erhöht auf diese Weise das Potential der Unterrichtsstunden, eine Weiterentwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen fördern zu können. Das Konstruieren einer eigenen Wirklichkeit gegenüber den Geschehnissen des biblischen Texts und die Bewertung der dort aufgegriffenen Formen von *Gerechtigkeit* erfolgt in beiden Ansätzen gleichermaßen und doch auf unterschiedliche Weise: Während beispielsweise die Bewertung der Handlungen des Weinbergbesitzers beim Bibliolog über die Identifizierung mit einer biblischen Figur stattfindet, geschieht dies beim Theologisieren vornehmlich im Dialog mit den anderen Teilnehmer\*innen. Obwohl beide Ansätze damit auf unterschiedliche Art den Prozess des Verstehens anregen, ist die Verknüpfung zwischen den unterschiedlichen Lebenswelten und Wirklichkeitskonstruktionen eine elementare Gemeinsamkeit beider Praxisbeispiele. Dadurch wird deutlich, dass beide aufgezeigten Unterrichtsentwürfe nicht als sich gegenseitig ausschließende oder

bedingende Vorgehensweisen zu verstehen sind, sondern unterschiedliche Chancen mit sich bringen, deren Potential letzten Endes immer auch von der jeweiligen Lerngruppe abhängt und von jedem Lernenden individuell erfahren wird. Denkbar ist aus diesem Grund auch eine Kombination beider Ansätze für die vorliegende Unterrichtsstunde zu den „Arbeitern im Weinberg“. Beispielsweise könnte ein Bibliolog aufgrund seiner Nähe zum biblischen Text als Ansatz der Wahl für die Erstbegegnung mit den dort geschilderten Ereignissen sinnvoll sein, während das Theologisieren die dort verhandelten Gerechtigkeitsthematik anschließend auch unter zunehmender Entfernung vom Grundlagentext weiterführend vertiefen könnte, sodass die Stärken beider Ansätze in der Kombination eine ergänzende Wirkung entfalten.

## **6. Ausblick**

Die vorliegenden Ausführungen basieren in der Mehrheit auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse der religionspädagogischen Forschung. Insbesondere die vorgenommenen Überlegungen zu den Chancen und Grenzen der beiden Ansätze bedürfen in einem weiteren Schritt empirischen Untersuchungen, die sich beispielsweise mit den postulierten spezifischen Chancen und Grenzen von Bibliolog und Theologisieren auseinandersetzen. Dabei erfordert es vornehmlich einer empirischen Überprüfung der aus der Theorie abgeleiteten Anwendungsmöglichkeiten in den Lerngruppen des Religionsunterrichts der Gegenwart. Exemplarisch zu nennen sind an dieser Stelle zum einen die erlebten Erfahrungen der Lehrkräfte, welche die Einsätze beider Ansätze vor dem Hintergrund ihrer (fach-)didaktischen und pädagogischen Expertise bewerten. Zum anderen ist es von grundlegender Relevanz, dass auch die Erlebnisse der Schüler\*innen mit dem Bibliolog und dem Theologisieren empirisch untersucht und ausgewertet werden. Weiterführend wäre beispielsweise eine Studie, welche die Behandlung von identischen biblischen Texten unter der jeweiligen Anwendung von Bibliolog und Theologisieren untersucht und ihre Auswirkungen auf die Beteiligten miteinander vergleicht. Auch wenn die Möglichkeiten, aus diesen Ergebnissen eindeutige kausale Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des jeweiligen Ansatzes zu ziehen, schon alleine durch die starke Heterogenität der Lerngruppen kaum gegeben wären, so könnte beispielsweise eine qualitative Untersuchung der unterschiedlichen Erlebnisse und Wahrnehmungen von Lernenden und



Lehrkräften bezüglich Theologisieren und Bibliolog zum gleichen biblischen Text aufschlussreiche Informationen zu den spezifischen Stärken und Schwächen des jeweiligen Ansatzes liefern. Vor allem bisher fehlende empirische Untersuchungen zum Bibliog im schulischen Kontext könnten dabei wertvolle Ergänzungen und notwendige Überprüfungen der postulierten Potentiale und Schwierigkeiten für beide Konzeptionen zum Vorschein bringen. Wie in der vorliegenden Arbeit sollte es auch in einer empirischen Untersuchung nicht primär darum gehen, die Potentiale eines Ansatzes für den gegenwärtigen Religionsunterricht als insgesamt „besser“ oder „schlechter“ einzuschätzen, sondern ihren jeweiligen Stärken und Grenzen ein schärferes Profil zu verleihen, sodass sie sich in der schulischen Praxis gegenseitig ergänzen und ihren spezifischen Beitrag zu einem gegenwartsorientierten Religionsunterricht leisten können.

## 7. Literaturverzeichnis

Boschki, Reinhold, Art. Subjekt, Februar 2017, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100312/>), abgerufen 05.04.2020.

Dressler, Bernhard, Religion unterrichten- als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität, in: Doedens, Folkert / Gutmann, Hans-Martin / Hoburg, Ralf / Holze-Stäblein, Oda-Gebbine / Sturm, Rolf (Hgg.), Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 21 (2003), 39-43.

Eisenhardt, Saskia, »Also vielleicht hat er ja die Fähigkeiten von Gott bekommen«. Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen im evangelischen Religionsunterricht, in: PrTh 55 (2020), 17-21.

Dies. / Kürzinger, Kathrin S. / Naurath, Elisabeth / Pohl-Patalong, Uta (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019.

Dies. et al., Einleitung, in: Dies. et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 9-15.

Dies., Theologisieren mit Jugendlichen, in: Dies. et al., Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 137-145.

Fechtner, Kristian / Hermelink, Jan / Kumlehn, Martina / Wagner-Rau, Ulrike, Praktische Theologie: Ein Lehrbuch (ThW 15), Stuttgart 2017.

Freudenberger-Lötz, Petra, Theologisieren mit Jugendlichen – ein neuer religionspädagogischer Ansatz?, in: PrTh 45 (2010), 158-162.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Mai 1949 (www-Dokument, <https://www.bundestag.de/gg>), abgerufen am 10.04.2020.

Gröschner, Alexander / Kleinknecht, Marc, Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung, in: Haag, Ludwig / Rahm, Sibylle / Apel, Hans Jürgen / Sacher, Werner (Hgg.), Studienbuch Schulpädagogik, Stuttgart<sup>5</sup> 2013, 162-177.

Hafner, Johannes / Baumann, Maike, Art. Individuum/Individualität, Februar 2017, in: WiReLex,- Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im

Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100309/>), abgerufen am 08.04.2020.

Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

Kothmann, Thomas, Art. Religionsunterricht, evangelisch, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100109/>), abgerufen am 08.04.2020.

Kürzinger, Kathrin S., Religionsunterricht oder Religionskunde? Zum Charakter religiöser Bildung angesichts konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, 37-44.

Lüdtke, Antonia / Pohl-Patalong, Uta, „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität, in: PrTh 53 (2018), 84-90.

Mendl, Hans, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100021/>), abgerufen am 07.05.2020.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Fachanforderungen Evangelische Religion. Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I Sekundarstufe II, Kiel 2016.

Pohl-Patalong, Uta, Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 19-27.

Dies., Bibliolog, in: Eisenhardt et al. (Hgg.), Religion unterrichten in Vielfalt, Göttingen 2019, 183-192.

Dies., Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart 2019.

Dies., Art. Bibliolog, Februar 2016, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100139/>), abgerufen am 27.04.2020.

Dies. / Hauschildt, Eberhard, Kirche verstehen, München 2016.

Dies. / Woyke, Johannes / Boll, Stefanie / Dittrich, Thorsten / Lüdke, Antonia Elisa, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016.

Dies., Bibliolog. Impulse für den Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart<sup>3</sup> 2013.

Reiß, Annike, Art. Jugendtheologie, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/>), abgerufen am 28.04.2020.

Dies. / Freudenberger-Lötz, Petra, Didaktik des Teologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L. (Hgg.), Religionsunterricht neu denken: Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart 2012, 133-145.

Rothgangel, Martin, Art. Religionslehrer und -lehrerinnen- Forschung, Februar 2019, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200684/>), abgerufen am 10.04.2020.

Ders., Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen, in: Doedens, Folkert / Gutmann, Hans-Martin / Hoburg, Ralf / Holze-Stäblein, Oda-Gebbine / Sturm, Rolf (Hgg.), Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 21 (2003), 26-30.

Sajak, Clauß Peter / Möller, Rainer, Art. Fachdidaktische Konzeptionen, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100013/>), abgerufen am 10.04.2020.

Spaeth, Friedrich, Theorien religiöser Entwicklung, in: Bosold, Iris / Kliemann, Peter (Hgg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart / München<sup>3</sup> 2012, 129-136.

Zimmermann, Ruben, Art. Hermeneutik, Januar 2015, in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, (www-Dokument, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/>), abgerufen am 05.05.2020.

Abkürzungen von Monographiereihen oder Zeitschriften erfolgen nach dem Abkürzungsverzeichnis von: Schwertner, Siegfried M., IATG<sup>3</sup>-Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin / Boston<sup>3</sup> 1992.

## 8. Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Die eingereichte schriftliche Fassung der Arbeit entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Weiterhin versichere ich, dass diese Arbeit noch nicht als Abschlussarbeit an anderer Stelle vorgelegen hat.

A handwritten signature in black ink, reading "Marcel Brandner". The signature is written in a cursive style with a long horizontal stroke at the end.

Kiel, den 30.06.2020

Unterschrift

### Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass die schriftlichen Exemplare mit der vorab per E-Mail eingereichten Fassung meiner ~~Bachelorarbeit~~ / Masterarbeit\* übereinstimmen.

\* nichtzutreffendes bitte streichen

30.06.2020 *Maximilian Brandner*

Datum/Unterschrift