

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019). It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Jahnel, Claudia; Konz, Britta

Kontrapunktisches Lesen: Intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik
in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019), pp. 257–271

Berlin: De Gruyter 2019

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0032>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of De Gruyter:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/rechte-lizenzen/repositorypolicy>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019) erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Jahnel, Claudia; Konz, Britta

Kontrapunktisches Lesen: Intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik
in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019), S. 257–271

Berlin: De Gruyter 2019

URL: <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0032>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags De Gruyter publiziert:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/rechte-lizenzen/repositorypolicy>

Ihr IxTheo-Team

Kontrapunktisches Lesen – intertextuelle Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik

Die wachsenden weltweiten Verflechtungen infolge von Globalisierung und Migration sind längst in sämtlichen Teilbereichen der Gesellschaft angekommen. Damit ereignet sich schulische Bildung heute „zwangsläufig in einem globalen Referenzrahmen“.¹ Dies schlägt sich, mit Blick auf global-religiöse Entwicklungen in der Schule, in der gewachsenen Präsenz muslimischer Schülerinnen und Schüler nieder. Sie haben das Spektrum religiöser Zugehörigkeiten von christlich-sozialisierten über nicht-religiös-sozialisierte-christliche bis hin zu konfessionsfreien Schülerinnen und Schülern bereits deutlich und sichtbar erweitert. Von der allgemeinen Öffentlichkeit eher unbemerkt, ist jedoch auch die Zahl christlicher Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ gestiegen. Mit ihnen ist die intrareligiöse christliche Pluralität im Raum der Schule gewachsen.² Gleichzeitig zeigt der Blick auf die demographische Entwicklung des weltweiten Christentums, dass sich eine Schwerpunktverlagerung von der nördlichen in die südliche Hemisphäre vollzogen hat, die sich zunehmend auch in Deutschland widerspiegelt.³ Inzwischen haben sich hier zahlreiche Migrationsgemeinden etabliert, deren Mitglieder sich in der Feier des Gottesdienstes, in Schriftverständnis und -deutung, in der religiösen Gestaltung des Alltags, in konfessioneller Zugehörigkeit, aber auch in Erfahrungen von Migration oder im eigenen Selbstverständnis zum Teil deutlich von Mitgliedern der in Deutschland etablierten Kirchen unterscheiden.

Während interreligiöse Themen mittlerweile fest im Lehrplan des Religionsunterrichts verankert sind, bildet die intrareligiöse-interkulturelle christliche Pluralität eine Herausforderung für den evangelischen Religionsunterricht, die bislang noch wenig reflektiert wird. In aktuellen Lehrplänen und Unterrichtswerken wird das Christentum immer noch überwiegend „mit seinen lokalen Ausprägungen in Deutschland und bestenfalls Europa“ identifiziert.⁴ Bei Überlegungen zur konfessionellen Kooperation wird Ökumene meist auf das Verhältnis der Evangelischen und Katholischen Kirche verengt, ohne beispielsweise die globale und äußerst mitgliederstarke Pfingstkirchenbewegung zu berücksichtigen.⁵

Dabei ist Interkulturalität durchaus ein zentrales Thema schulischer Bildungsdebatten. Als „Experimentierort von Pluralität“ ist Schule beauftragt, „an

¹ Klaus Seitz, Bildung im Horizont der Weltgesellschaft. Weltbürgerliche Erziehung im Zeitalter der Globalisierung. In: Thomas Schreijäck (Hg.), *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*. Freiburg im Breisgau (Herder) 2001, 47–77, 50. Vgl. auch Henrik Simojoki, Christus in Afrika. Wie anderswo geglaubt wird. In: Rudolf Englert/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2019, 220–232, 58.

² Vgl. Andreas Nehring/Simon Wiesgickl, Postkoloniale Theorien und die Theologie. Themen, Debatten und Forschungsstand zur Einführung. In: Dies. (Hg.), *Postkoloniale Theologie II. Perspektiven aus dem deutschsprachigen Raum*. Stuttgart (Kohlhammer) 2017, 7–22, 21.

³ Todd M. Johnson/Kenneth R. Ross, Preface. In: Dies. (Hg.), *Atlas of Global Christianity. 1910–2010*. Edinburgh (Edinburgh University Press) 2009, x.

⁴ Simojoki, Christus in Afrika, 58.

⁵ Vgl. ebd.

besseren Formen des Zusammenlebens zu arbeiten“.⁶ Sie versteht sich heute mehr denn je als Lernort einer Kultur der Anerkennung von Differenz und Vielfalt.⁷ Andererseits gibt es insbesondere im deutschen Schulsystem immer noch eine stark ausgeprägte „schichttypische und ‚ethnische‘ Bildungsungerechtigkeit“.⁸ Nicht alle am schulischen Bildungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure haben die gleiche „Macht, soziale Repräsentationen entlang ‚kultureller‘ beziehungsweise ‚ethischer‘ Differenzen diskursiv durchzusetzen und als ‚gültiges Wissen‘ sozialer Wirklichkeit zu etablieren“.⁹

Der vorliegende Beitrag greift die skizzierten Herausforderungen auf und spitzt sie auf die Aufgabe zu, Perspektiven für eine interkulturelle Bibeldidaktik zu entwickeln. Ziel dieser Bibeldidaktik ist es, die Wahrnehmung dafür zu schärfen, dass es vielfältige biblische Auslegungspraktiken gibt und dass diese Stimmenpluralität den Blick auf biblische Erzählungen bereichert. Zugleich soll die Bibel als Zeugnis der Begegnung verschiedener kultureller Horizonte, Religionen und Sprachen erschlossen werden.¹⁰ Die angesprochenen Aufgaben treffen in der Interkulturellen Theologie und den von ihr rezipierten Einsichten der postcolonial wie der cultural und subaltern studies einerseits und in den poststrukturalistisch-literaturwissenschaftlichen Arbeiten zur Intertextualität andererseits auf wichtige Gesprächspartner. Beide Disziplinen hinterfragen in je eigener Weise monokulturelle Deutungen biblischer Texte und decken Wechselspiele, Verflechtungen, aber auch dominante Lesarten sowie subalterne Widerstandsdiskurse auf. Sie schaffen damit Anknüpfungspunkte für eine heterogene Schülerschaft im Kontext von Migrationsgesellschaften.

Wenn im Folgenden Anregungen für eine interkulturelle Bibeldidaktik gegeben werden, sei vorab bemerkt, dass eine Unterscheidung zwischen westlicher und nicht-westlicher Theologie nicht zu pauschal verstanden werden darf. Sowohl innerhalb der sogenannten „westlichen“, als auch der „nicht-westlichen“ Theologie gibt es eine „innere Differenziertheit der theologischen Landschaften“, die nicht übersehen werden darf.¹¹ Außerdem sind die Theologien verschiedener Kontexte eng miteinander verflochten, auch und gerade wenn sie bestimmte Inhalte unterschiedlich gewichten oder deuten oder „andere“ Auslegungstraditionen ausschließen.

1. Perspektiven interkultureller und postkolonialer Theologie

Interkulturelle Theologie beschäftigt sich mit den vielfältigen kulturellen Ausformungen des Christlichen als Ergebnis von kulturellen Begegnungen und interkulturellen Aushandlungsprozessen. Eine gewisse theoretische und

⁶ Thomas Schlag, Schulische Voraussetzungen für den Umgang mit konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In: Saskia Eisenhardt u. a. (Hg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2019, 68–83, 69.

⁷ S. Martin Jäggle u. a. (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Hohengeren (Schneider Verlag) 2013; Ders./Andrea Lehner-Hartmann/Regina Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen (V&R Unipress) 2013.

⁸ Naika Foroutan/Dilek Ikiz, Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel (Beltz) 2016, 138–151, 145.

⁹ Ebd., 143.

¹⁰ Rita Müller-Fieberg, Interkulturelle Lernerfahrungen mit der Bibel. In: Franz Gmainer-Pranzl/Beate Kowalski/Tony Neelankavil (Hg.), *Herausforderung Interkultureller Theologie* [Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 26], Paderborn (Schöningh) 2016, 67–85, 75. Zitat: Walter Dietrich/Ulrich Luz, Einführung. In: Walter Dietrich/Ulrich Luz (Hg.), *Bibel im Weltkontext*. Zürich (TVZ) 2002, 7–13, 10.

¹¹ Reinhold Bernhardt, Interkulturelle Theologie – Ihre Programmatik in systematisch-theologischer Perspektive. In: *Interkulturelle Theologie* 40 (2–3) (2014), 149–172, hier 159.

programmatische Fundierung erhielt Interkulturelle Theologie durch Einsichten aus den postcolonial und subaltern studies. Während europäische oder nordamerikanische Theologien nach wie vor meist von einer universal gültigen Theologie ausgehen und Theologien aus Afrika, Asien und Lateinamerika demgegenüber als rein „kontextuelle“ Theologien verstehen,¹² fordert Interkulturelle Theologie dazu auf, außereuropäischer Theologie und Frömmigkeit mehr Raum zu geben und – in Umkehrung der üblichen Wahrnehmung – Theologie und Kirchengeschichte aus der Perspektive der Weltchristenheit zu betrachten. Der Begründer der subaltern studies, Dipesh Chakrabarty, bringt diese geforderte Wahrnehmungsverschiebung mit dem Begriff „Provincialising Europe“ auf den Punkt.¹³ Es gilt, Europa auf den ihm gebührenden Platz zurückzuverweisen und Nicht-Europa aus der Position der Subalternität zu entlassen, in die es auch und gerade im akademischen Diskurs festgeschrieben wurde.

Besondere Aufmerksamkeit richtet Interkulturelle Theologie auf die historisch-kritische Exegese, denn dieser Zugang zum Verstehen biblischer Texte nimmt im westlich-akademischen Diskurs eine unhinterfragte Vormachtstellung ein. Postkoloniale Theologinnen und Theologen kritisieren, dass dadurch nicht-westliches Wissen und Verstehen biblischer Texte abgewertet werde. Lazare S. Rukundwa etwa bemerkt ironisch, dass die Bibel den Text und der Westen Hermeneutik und Methode vorgebe, während der Rest der Welt sich dann mit dem Lesen begnügen müsse.¹⁴ Kritik wird auch daran geübt, dass die historisch-kritische Methode nicht objektiv ist und niemand frei von kultureller Voreingenommenheit die Bibel auslegen könne. In diesem Sinn merkt die Bibelwissenschaftlerin Musa W. Dube an, dass Exegese teilweise so exklusiv sei, dass es den Anschein habe, dass die Bibel nur von Studierenden oder Professoren gelesen werden könne. „Aber all die anderen, die die Bibel lesen“, so Dube, „lesen sie auch!“¹⁵ Sie rät deshalb dazu, in einen gemeinsamen weltweiten Austausch zu treten: „Es ist leicht, nur von einem Ort aus zu lesen. Aber wenn du dir erlaubst zu hören, was eine Person aus Lateinamerika, Mann oder Frau, zu dieser Passage sagt, eine schwarze Person, eine Asiatin, ein körperbehinderter Mann, dann haben wir ein Gespräch, das uns dann auch dazu befähigt zu erkennen, wie wir selbst einen Text lesen und warum.“¹⁶

Mit dieser Horizonterweiterung wirkt Interkulturelle Theologie zugleich der Gefahr einer subjektivistischen Reduktion christlicher Inhalte und Deutungsmöglichkeiten entgegen, wie sie etwa in einer überwiegend subjektorientierten Didaktik gegeben ist. Henrik Simojoki erläutert diese Dynamik am Beispiel der Christologiedidaktik: Orientiere man sich allein „an den Wechselbeziehungen zwischen der biblischen Überlieferung und den Konstruktionsleistungen der lernenden Subjekte“, dann fielen tendenziell all jene christologischen Deutungsmöglichkeiten heraus, die „außerhalb des subjektiven Rezeptionshorizontes lieg[en]“.¹⁷ Afrikanische Perspektiven gehören beispielsweise meist nicht zum klassischen „biographisch und lebensweltlich zugewachsenen Deutungsreservoir“ weißer und in Deutschland sozialisierter Schülerinnen und Schüler.¹⁸ Die Ausblendung außereuropäischer

¹² R. S. Sugirtharaja (Hg.), *Still at the Margins. Biblical Scholarship Fifteen Years after the Voices from the Margins*. London (T&T Clark) 2008.

¹³ Dipesh Chakrabarty, *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M./New York (campus) 2010.

¹⁴ Zitiert nach: Nehring/Wiesgickl, *Postkoloniale Theorien*, 15.

¹⁵ Musa W. Dube, „To push the boundaries“. Ein Interview mit Musa W. Dube. In: *Bibel und Kirche* 67 (3) (2012), 160–163, hier 163.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Simojoki, *Christus in Afrika*, 222.

¹⁸ Ebd.

Betrachtungsweisen auf biblische Texte und christliche Inhalte reduziert nicht nur die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten, sondern verfestigt zudem Machtstrukturen. Denn die Perspektiven afrikanischer, lateinamerikanischer oder asiatischer Christinnen und Christen werden dann als Marginalia betrachtet, wohingegen die westliche Theologie als die *richtige* gilt und bestätigt wird.¹⁹ Dieses Selbstverständnis übersieht, dass andere kulturelle Perspektiven „herausfordernde, vielleicht auch augenöffnende Zugänge“ ermöglichen.²⁰

Um Verfremdung und Verschiebung eingeübter Wahrnehmungsmuster und damit um die Förderung einer erweiterten Wahrnehmungskompetenz geht es auch der im Folgenden skizzierten interkulturellen Bibeldidaktik. In Ergänzung zur historisch-kritischen Exegese will sie Anregungen für alternative Lesarten der Bibel im Religionsunterricht geben. Sie nimmt Interkulturelle Theologie als integralen Bestandteil der Theologie ernst und will Aufmerksamkeit für globale Zusammenhänge und die Lebensschicksale in anderen Ländern wecken, ohne diese jedoch essentialisierend festzuschreiben.²¹ Zentraler Ausgangspunkt sind aber auch für eine interkulturelle Bibeldidaktik die Erfahrungen und der Kontext der Schülerinnen und Schüler.

2. Verstehensgemeinschaften fördern

Die Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich biblischer Texte sind höchst heterogen. Während die einen die Bibel als nicht bedeutsam für ihr Leben erachten, nähern sich andere der Welt des biblischen Textes auf sehr existenzielle oder gar „fundamentalistische“ Weise. Schülerinnen und Schüler mit Migrations- und Fluchterfahrungen finden sich möglicherweise in noch einmal anderer, oftmals ebenfalls sehr existentieller Art und Weise in den Erzählungen der Bibel wieder, wenn z. B. das Verlassen der Heimat oder Fragen der Verteilungsgerechtigkeit thematisiert werden.

Bibeldidaktik steht dementsprechend vor der Herausforderung, für die unterschiedlichen Welten der Leserinnen und Leser verschiedene Anregungen zu geben, die jedoch das gemeinsame Ziel verfolgen, Dialoge zwischen Text und Leser zu fördern und Orientierung zu vermitteln. Mal wird sie stärker auf die Identifizierung des Ichs mit der Welt des biblischen Textes hinwirken und Korrelationen aufzeigen. Mal wird sie eine Selbstrelativierung anbahnen, insofern bewusst gemacht wird, dass die eigene Lesart jeweils durch Sprach- und Kulturprozesse geprägt ist.²² Dabei gilt es auch, eine „Praxis des Verlernens“ einzuüben,²³ durch die, wie Maria do Mar Castro Varela aufzeigt, scheinbare Selbstverständlichkeiten aufgebrochen und neue Perspektiven gewonnen werden

¹⁹ Judith Gruber, Wider die Enttinerung. Zur postkolonialen Kritik hegemonialer Wissenspolitiken in der Theologie. In: Nehring/Wiesgickl, *Postkoloniale Theorien*, 23–37.

²⁰ Simojoki, Christus in Afrika, 222.

²¹ Thomas Quehl, Rassismuskritische und diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule. In: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Bd. 2, Schwalbach/Ts (Pädagogik Verlag) 2015, 179–206, 194.

²² Franz Gmainer-Pranzl, Der „Logos christlicher Hoffnung“ in globaler Verantwortung. Interkulturelle Theologie: historische und hermeneutische Grundlagen. In: *Interkulturelle Theologie* 40 (2–3) (2014), 129–148, 143.

²³ Mario do Mar Castro Varela, Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel (Beltz) 2016, 152–166, 163.

können.²⁴ Didaktisch ist angesichts der ungleichen Lebens- und Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler darauf zu achten, dass privilegierten Schülerinnen und Schülern keine vorschnelle subjektorientierte Identifikation mit den Marginalisierten der Bibel angeboten wird, sondern biblische Lektüre auch ein Privilegienbewusstsein und Solidarität anbahnen sollte. *Biblische Texte* wollen den Menschen nicht nur ermutigen und trösten, sondern auch herausfordern und zurechtweisen.²⁵

Interkulturelle Bibeldidaktik legt im Kontext dieser heterogenen Erwartungen und Zugänge einen besonderen Schwerpunkt darauf, die Stimmenpluralität der Schülerschaft hervorzuheben und neue „Interpretationsperspektiven und methodische Zugänge“ zu erschließen.²⁶ Hierbei sollen Kommunikationsräume eröffnet und Kulturen der Anerkennung und des Lernens zwischen unterschiedlichen kulturellen Traditionen angebahnt werden. Die Einübung dieser Kommunikation ist als ein „work in progress“ zu verstehen, der auf Verständigung zielt, aber auch dazu befähigt, Unterschiede auszuhalten und nicht homogenisierend zu nivellieren.²⁷ Die Kommunikation kann einen dritten Raum des Verstehens eröffnen, eine Verstehensgemeinschaft, indem sie ein gemeinsames Neu-Verstehen biblischer Texte ermöglicht.

Poststrukturalistische Literaturwissenschaft und postkoloniale Theorie haben verschiedene Methoden entwickelt, die die Erschließung von Texten unter der dargestellten veränderten Perspektive unterstützen. Dazu zählen insbesondere das intertextuelle sowie das kontrapunktische Lesen von Texten. An ihnen lassen sich exemplarisch methodische Perspektiven für eine interkulturelle Bibeldidaktik aufzeigen.

3. Poststrukturalistische Literaturwissenschaft und intertextuelle Zugänge zur Bibel

Von hier aus weitergedacht lassen sich aus der poststrukturalistischen Literaturwissenschaft intertextuelle Zugänge zur Bibel gewinnen, die in der Bibeldidaktik nicht unbekannt sind,²⁸ im Bereich der Interkulturellen Theologie aber eine besondere Ausformung gewonnen haben. Sie eröffnen spezifische *Dialoge zwischen Text und Lesenden*.

Vertreterinnen und Vertreter der poststrukturalistischen literaturwissenschaftlichen Debatte wie etwa Julia Kristeva haben für die Kennzeichnung der Beziehungen zwischen Texten den Begriff der „Intertextualität“ eingeführt.²⁹ „Intertextualität“ geht von der Prämisse aus, dass alle literarischen Texte aus anderen literarischen Texten gewoben sind. Entsprechend gibt es nicht nur eine mögliche

²⁴ Ebd.

²⁵ Hartmut Lenhard/Gabriele Obst, Bibeldidaktik im kompetenzorientierten RU. In: Mirjam Zimmermann/Ruben Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*. Tübingen (Mohr Siebeck) 2013, 447–454, 450f.

²⁶ Vgl. Bernhardt, *Interkulturelle Theologie*, 152.

²⁷ Franz Gmainer-Pranzl, „Theologie interkulturell“: Diskurs des Christlichen im Horizont des Globalen. Forschungsstand – Arbeitsbereiche – neue Perspektiven. In: Ders./Beate Kowalski/Tony Neelankavil (Hg.), *Herausforderung Interkultureller Theologie*. Paderborn (Schöningh) 2016, 11–32, 15.

²⁸ Siehe z. B. Mirjam Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik*. In: Zimmermann/Zimmermann (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, 439–452.

²⁹ Vgl. Ulrike Bail, *Gegen das Schweigen klagen. Eine intertextuelle Studie zu den Klagepsalmen Ps 6 und Ps 55 und der Erzählung von der Vergewaltigung Tamars*. Gütersloh (Chr. Kaiser) 1998, 98.

Interpretationsmöglichkeit, sondern verschiedene Lesarten. „Texte sind dialogisch“, so Ulrike Bail, „sie rufen andere Texte ins Gedächtnis, erinnern an bereits Gelesenes, an bereits Erlebtes. Kein Text steht isoliert da, er sucht sich einen Ort in der schon vorhandenen Welt der Texte.“³⁰ Leserinnen und Leser finden Spuren, die sie „über die Textgrenzen hinausvagabundieren lassen“³¹. Auch biblische Texte sind keine isolierten Inseln, sondern, mit Roland Barthes gesprochen, ein „Gewebe von Zitaten aus unterschiedlichen Stätten der Kultur“³². Schon in neutestamentlicher Zeit wurde christliche Identität im interkulturellen Raum verhandelt.³³ Am Beispiel des Kreuzestodes Jesu wird beispielsweise ersichtlich, wie der Rückgriff auf andere biblische Texte und Vorstellungen aus israelitisch-jüdischen Schriften oder dem griechisch-römischen Umfeld tragfähige theologische Deutungen dieses Ereignisses im Neuen Testament ermöglichen.³⁴

Bail vergleicht intertextuelle Verknüpfungen mit einem Gewebe, in dem neue Verknüpfungen entstehen und neue Muster eingewoben werden können.³⁵ Wichtig ist hierbei der Hinweis, dass ein Text niemals wirklich ganz erschlossen und in das eigene Leben integriert werden kann und immer „eine gewisse Distanz zum Lebenden bewahrt“, insbesondere wenn es sich um einen Text handelt, der zu früheren Zeiten formuliert wurde.³⁶

Bei der intertextuellen Analyse von Texten werden die Lesenden ermutigt, die Sinnpotentiale der Texte zu erschließen. Durch diese verknüpfende Lesart können Leerstellen offengelegt, „Abwesendes vergegenwärtigt und Verschwiegenes hörbar“ werden.³⁷ Nach Bail können intertextuelle Verknüpfungen dadurch entstehen, dass Anknüpfungspunkte zwischen den Texten gefunden oder Lücken entdeckt werden, in die andere Texte gewoben sind.³⁸ Die Verbindungen werden letztlich durch den „Zufall vorgängiger Lektüre“, aber auch „aufgrund bewußter Setzung oder aufgrund von kaum sichtbaren Spuren, die zu den Rändern des Textes führen“, geknüpft.³⁹ Bei diesem Aneignungsprozess schaffen die Lesenden etwas Neues. Lesen ist in diesem Sinn eine Art „Gedächtnisspiel“, ein „Ins-Gedächtnis-Rufen“ und „Erinnerung“.⁴⁰

Die jeweiligen Lesarten sind, und dies ist für die interkulturelle Bibeldidaktik entscheidend, vom eigenen Sprach- und Kultursystem oder auch von der gesellschaftlichen Position der Lesenden abhängig. Hierdurch werden die Richtungen des Lesens und der imaginativen Textverknüpfungen bestimmt.⁴¹ Für Gayatri Chakravorty Spivak bedeutet Bildung dementsprechend das „unendliche [...] Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“.⁴² Das Muster, das bei

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd., 101.

³² Roland Barthes, „Der Tod des Autors“. In: Fotis Jannidis u. a. (Hg.), *Texte zur Theorie der Autorschafft*. Stuttgart (Reclam), 2000 [1968]), 185–193, 190.

³³ Vgl. Judith Gruber, *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*, Stuttgart (Kohlhammer) 2013, 75.

³⁴ Vgl. Jörg Frey/Jens Schröter, Einleitung zur 2. Auflage. In: Dies. (Hg.), *Deutungen des Todes Jesu im Neuen Testament*, Wien/Köln/Weimar (Mohr Siebeck) 2012, XI–XXXII, XVff.

³⁵ Bail, *Gegen das Schweigen klagen*, 102.

³⁶ Ebd., 108.

³⁷ Ebd.

³⁸ Vgl. ebd., 109.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd., 110.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Zitiert nach: Castro Varela, *Postkolonialität*, 162.

diesem Weben entsteht, ist nicht vorherbestimmbar, „die Webenden sind gleichzeitig Arbeitende als auch zu bearbeitender Stoff“⁴³. Der poststrukturalistische Ansatz unterstreicht, dass Texte Leserinnen und Leser brauchen, um Bedeutung zu erhalten.⁴⁴ Sowohl dem Text als auch den Lesenden kommt im Rezeptionsprozess Handlungsmacht zu.

Beim intertextuellen Lesen der Bibel sollen Leserinnen und Leser ermutigt werden, ihre Geschichte(n) und Erfahrungen zu erzählen und mit den Erfahrungen der biblischen Texte zu verweben.⁴⁵ Für die Entwicklung einer interkulturellen Bibeldidaktik verbindet sich hier das Ziel, dass biblischen Texten im interkulturell geteilten Kommunikations-, Lern- und Handlungsraum gemeinsame, unterschiedliche, in erster Linie aber auch neue Bedeutungen gegeben werden.

4. Kontrapunktisches Lesen

In der interkulturell-postkolonialen Exegese hat sich für intertextuelle Lesarten der Bibel die Methode des kontrapunktischen Lesens etabliert. Sie findet sich letztlich auch in anderen Ansätzen, etwa des Story-Tellings oder der Befreiungspädagogik, wieder.⁴⁶ Das kontrapunktische Lesen verdankt sich Edward Saids Gegenüberstellung westlich-imperialer Narrative einerseits und subalternen Erzählungen andererseits.⁴⁷ Da die Bibel in der Hand von Kolonialmächten oftmals zur Legitimierung des kolonialen Unternehmens missbraucht wurde, geht es zunächst darum, diese Auslegungsgeschichte zu hinterfragen. Durch die Gegenüberstellung von biblischen Texten und Texten etwa aus indigenen Traditionen oder andersreligiösen Texten werden dominante Deutungen im Verständnis biblischer Texte aufgebrochen und subalterne und marginalisierte Weltwahrnehmungen in die Neu-Interpretation der Texte mit eingetragen.

Im Religionsunterricht kann kontrapunktische Gegenüberstellung bedeuten, biblische Texte, Erzählungen oder etwa Gedichte, die in außereuropäischen Kulturen bedeutsam sind, einzuführen. Sie regen dazu an, sensibel zu werden für außereuropäische Muster der Deutung biblischer Texte und die sich darin spiegelnden Lebenswelten. Dabei geht es jedoch nicht lediglich um die Wahrnehmung der anderen als „Andere“. Das eigentliche Ziel dieser interkulturellen Begegnung ist es, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Auseinandersetzung ihre eigenen Verständnisweisen biblischer Texte überprüfen. Dadurch werden sowohl die Wahrnehmungs- als auch die Deutungskompetenz erweitert und gefördert. Kontrapunktisches Lesen legt einen besonderen Schwerpunkt auf Gegenwelten, die die herrschenden Machtstrukturen in der Interpretation biblischer Texte auf den Prüfstand stellen. Es fragt nach dem, was ausgeschlossen bleibt. Interkulturelle Bibeldidaktik befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, Ein- und Ausschließungsmechanismen kritisch zu hinterfragen, und kann darin fruchtbar werden für die Realisierung von

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Gustav Fluck, „Why We Need Fiction. Reception Aesthetics, Literary Anthropology, Funktionsgeschichte“. In: Laura Bieger/Johannes Voelz (Hg.), *Romance with America? Essays on Culture, Literature and American Studies*. Heidelberg (Universitätsverlag Winter) 2009, 365–384, 365.

⁴⁵ Vgl. Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik*, 444.

⁴⁶ S. etwa: Musa W. Dube, *Savior of the World but not of This World. Post-Colonial Reading of Spatial Construction in John*. In: R. S. Sugirtharajah, *The Postcolonial Bible*, Sheffield (Sheffield Academic Press) 1998, 118–135.

⁴⁷ Edward Said, *Kultur und Imperialismus. Die Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a. M. (Fischer) 1994, 112.

Inklusion und Anerkennungskultur.

5. Didaktische Konkretionen interkultureller Bibeldidaktik

Abschließend werden anhand von drei Beispielen mögliche Umsetzungen einer interkulturellen Bibeldidaktik skizziert:

Das „Vater unser“ gelesen im Kontext der Bedeutung von Reis und Wasser in Korea

Die koreanische Theologin Meehyun Chun deutet die Bitte um Brot im Vater-Unser vor dem Hintergrund der Bedeutung von Reis und Wasser in der koreanischen Kultur. Reis hat in der asiatischen Kultur einen so hohen Wert, dass er als von „Gott geweiht“ betrachtet wird, wie Chun am Beispiel des berühmten Gedichtes von Chiha Kim „Reis ist Himmel“ zeigt:⁴⁸

„Reis ist Himmel
Wie den Himmel kannst du auch ihn nicht allein haben
Reis muss geteilt werden
Reis ist Himmel
[...]
Wenn der Reis in deinen Mund geht,
dann hast du den Himmel in deinem Körper
Reis ist Himmel
Ja, Reis ist da, um geteilt zu werden“

Die hohe Bedeutung von Reis spiegelt sich auch in der alltäglichen Begrüßungsformel in Korea „Hast Du Reis gegessen?“ wider.⁴⁹ Dies gibt laut Chun der Sorge um das Gegenüber Ausdruck, ob es zu essen hat, und signalisiert die Bereitschaft zu teilen.⁵⁰ Reis und Wasser gehören nach Chun zum Prinzip des „Sangsaeng“, des Zusammenlebens, das einen Gegensatz zu „Sangkuk“ bildet, der Unverträglichkeit.⁵¹ „Während das Prinzip Sangkuk neben- und gegeneinander bedeutet, bedeutet Sangsaeng miteinander oder wechselseitig“⁵² im Sinne eines „Aufeinander-angewiesen-Seins“ und „Miteinander-verbunden-Seins“.⁵³ Nach Chun ist damit ein „Beziehungsnetzwerk zwischen Mensch, Dingen und Natur“ gemeint, das auf eine „lebensorientierte Abhängigkeit und Ausgewogenheit“ gerichtet ist.⁵⁴

Obwohl Reis und Wasser allen gleichermaßen zugänglich und keine Waren des freien Marktes sein sollten, ist dies weltweit gesehen keine Selbstverständlichkeit. So schildert Chun die Auswirkungen der – in Übereinstimmung mit der Welthandelskommission WTO getroffene – Öffnung der Märkte für den freien Handel auf koreanische Reisbauern.⁵⁵ Da Korea ein kleines Land ist, ist die koreanische

⁴⁸ Zitiert nach: Meehyun Chun, *Reis und Wasser. Eine feministische Theologie in Korea*. Berlin (Frank & Timme) 2012, 167.

⁴⁹ Ebd., 169.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd., 166.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd., 167.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd., 163.

Reisproduktion teurer als in China, USA oder Australien. Verbraucher müssten sich gegenüber koreanischen Reisbauern solidarisch zeigen, um ihr Überleben zu sichern.⁵⁶

Von hier aus interpretiert Chun das Teilen des Brotes beim Vater-Unser. Während die Bitte im globalen Süden oft eher symbolisch gedeutet wird, kann das Gebet vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Reis als lebensspendendem Himmel neu erschlossen werden. Bei der Bitte um das tägliche Brot steht nach Chun das „uns“ im Vordergrund, alle sollen Anteil haben. Zugleich weist das Gebet auch auf die eschatologische Tischgemeinschaft hin, was für die koreanische feministische Theologie wichtig ist. Segen muss, so Chun, wie Reis geteilt werden. In das Miteinander sind „Arme, Ausgegrenzte, ausländische Arbeitskräfte und Nordkorea“ eingeschlossen.⁵⁷

Im Sinne einer intertextuellen und interkulturellen Bibeldidaktik könnte im Religionsunterricht das Vater-Unser mit dem Gedicht von Chiha Kim kontrastierend gelesen werden. Dabei kann mit Schülerinnen und Schülern der Bedeutung von Brot bzw. Reis in anderen Kulturen nachgegangen und Fragen einer nachhaltigen Verteilungsgerechtigkeit thematisiert werden. Dies kann zum Theologisieren über die Verantwortung des Menschen über die Schöpfung einladen.

Migration – Grenzen und Aushandlungen (Joh. 8,1–11)

Die Erfahrung von Migration in erster, aber auch in zweiter oder dritter Generation, ist auch eine Erfahrung von Grenzen, Begrenzungen, Grenzüberschreitungen – und Aushandlungen: Sie verändert die eigene Lebenswelt wie auch das Lebensumfeld. Häufig ist auch das Gefühl, gleichzeitig in oder zwischen verschiedenen Kulturen zu leben.

Ausgehend von eigenen Erfahrungen der kulturellen und wirtschaftlichen Aushandlungsprozesse im mexikanisch-nordamerikanischen Grenzland im Rio Grande Valley analysiert die Neutestamentlerin Leticia A. Guardiola-Sáenz die bekannte Geschichte von „Jesus und der Ehebrecherin“ in Johannes 8,1–11, neu.⁵⁸ Schon der Titel, unter dem der Text in vielen Bibelausgaben steht, gibt eine Deutungsperspektive wieder, die sich den Lesenden ins Gedächtnis brennt: die „Ehebrecherin“. Diese Bezeichnung wiederholt ein moralisches Urteil, zieht eine Grenze zwischen den Lesenden und der Frau und verurteilt die Frau von vornherein.

In Guardiola-Sáenz' Interpretation geht es in der Geschichte um zahlreiche Grenzen, die Jesus überschreitet, wodurch Menschen aus eingefahrenen und einschränkenden Verhaltensmustern und Normen befreit werden: die Grenze zwischen privat und öffentlich, zwischen politisch und religiös, zwischen gender und Moral sowie die Grenzen der Kommunikation. Die Geschichte wird zu einem Beispiel befreiender Grenzüberschreitungen und Jesus zur Identifikationsfigur für alle, die nicht in gesellschaftliche, kulturelle, religiöse oder genderbezogene Normen passen bzw. aus diesen ausbrechen wollen. Es geht aber auch darum, die eigenen Beschränkungen kritisch zu reflektieren.

Die Verbindung von geographischen Grenzen mit kulturellen, sozialen oder symbolischen Grenzen spielt in postkolonialer Theorie spätestens seit Gloria Anzaldúas „Borderlands“⁵⁹ eine wichtige Rolle. Anzaldúas gleichnamiges Gedicht eignet sich in

⁵⁶ Ebd., 170.

⁵⁷ Ebd., 172.

⁵⁸ Leticia A. Guardiola-Sáenz, Border-crossing and Its Redemptive Power in John 8:1–11: A Cultural Reading of Jesus and the Accused. In: Ingrid R. Kitzberger (Hg.), *Transformative Encounters: Jesus and Women Re-viewed*, Leiden (Brill) 1999, 267–291.

⁵⁹ Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera*. San Francisco (Aunt Lute) 2012.

besonderer Weise, um Schülerinnen und Schüler für das Leben zwischen Kulturen und Grenzen zu sensibilisieren.⁶⁰ Dabei geht es nicht nur um Grenzüberschreitungen, sondern in erster Linie darum, welche Werte, Orientierungen, Welt- und Lebensvorstellungen und welche Formen des Wissens im Grenzland ausgehandelt werden. Der Satzesatz des Gedichts von Anzaldúa skizziert eine mögliche Antwort auf diese Fragen: „To survive the Borderlands you must live *sin fronteras* [ohne Grenzen], be a crossroads.“

Die Auslegung von Joh. 8,1–11 durch Guardiola-Sáenz regt dazu an, im RU anhand des Textes Joh. 8,1–11 und möglicher Gegenüberstellungen mit anderen Texten Herausforderungen aus dem Kontext von Migration mit den genannten Themen zu verbinden. Die Sensibilisierung für den Zusammenhang von Grenzen im globalen Kontext wie im Alltag und der eigenen Lebenswelt bringt die Welt des biblischen Textes, die Welt des Lesers und der Leserin und die Welt von Menschen mit Migrationserfahrungen in einen Dialog und fördert die sprachliche wie interkulturelle und soziale Sensibilität von Schülerinnen und Schülern.

Mutter, vergib ihnen (Lukas 23,34)

In vielen Ländern Afrikas hat die Pandemie HIV/Aids ein neues theologisches Nachdenken über Gesundheit, Heil und Heilung ausgelöst. Die besonderen Herausforderungen lagen und liegen in der Entmoralisierung der Krankheit und der Entstigmatisierung der Erkrankten. Frauen und Mädchen sind hinsichtlich dieser Pandemie besonders vulnerabel.

Im Kontext dieser Krankheit sind zahlreiche Gebete, Psalmen und liturgische Bausteine entstanden, die Betroffenen die Möglichkeit geben, in Identifizierung mit dem Ich des schriftlichen Textes ihrer Klage und ihrer Hoffnung Ausdruck zu verleihen. So etwa das folgende „Prayer in the Celtic mode“:⁶¹

Those that sexually harass the weak
Refrain: Mother forgive them for they know not what they do.
Those that spit on my body
Refrain
Those that condemn me for loose living
Refrain
Those that judge me with pious words
Refrain
Those that delay in treating me
Refrain
Those that exploit my illness for profit and gain
Refrain
Those that prevaricate and analyse endlessly
Refrain
Those that fight for power but not for those who suffer
Refrain
Those that squabble about anti-retroviral drugs

⁶⁰ Ebd., 194–195 (online abrufbar unter <http://www.revistascisan.unam.mx/Voices/pdfs/7422.pdf>, Lesedatum: März 2019).

⁶¹ David Adam, *The Edge of Glory. Prayers in the Celtic Tradition*, London (Triangle) 1985, zitiert nach: Devarakshanam Betty Govinden, „This is my Body Broken for You“. Liturgical Resources for Dealing with HIV/AIDS, in: Isabel Apawo Phiri u. a. (Hg.), *African Women, HIV/AIDS and Faith Communities*, Pietermaritzburg (Cluster) 2003, 259–290, 273f.

Refrain
Those that speak in hushed tones and whispers
Refrain
Those that erect barbed wire around us
Refrain
Those who submerge me under a mountain of statistics
Refrain

Das Gebet benennt aus der Perspektive der HIV-infizierten Beterin oder des HIV-infizierten Beters Unterlassungen oder menschenverachtende Worte und Taten anderer. Dabei tritt der oder die HIV/AIDS-Infizierte aus der Objekt- und Opferrolle hinaus und wird zum Subjekt. Das Gebet ist somit ein transformierendes Ritual, das die Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit stärkt und die erkrankte Person unmittelbar mit dem Gekreuzigten identifiziert.

Interkulturell-postkoloniale Bibeldidaktik regt dazu an, das Gebet kontrapunktisch zur Bibelstelle Lukas 23,34 zu lesen. Die Gegenüberstellung deckt insbesondere Machtstrukturen und Ohnmachtsituationen auf.

6. Ausblick

Interkulturelle Bibeldidaktik schafft mit ihrer Verbindung von Intertextualität und Interkultureller Theologie einen Resonanzraum für die interkulturelle Vielfalt sowohl innerhalb biblischer Texte als auch unter den Schülerinnen und Schülern. Der Religionsunterricht hat hier die Chance, zum Experimentierort kreativer Aushandlungs- und Verständigungsprozesse im Feld der weltweiten christlichen Ökumene zu werden.