

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Konrad Schmid (ed.): *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (5.–8 September 2021 in Zürich)*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Karlo Meyer

Heilige Schrift(en)? Da geht noch mehr! Eine Problemanzeige zur Weitung religionsdidaktischer Horizonte

In: Konrad Schmid (ed.): *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (5.–8 September 2021 in Zürich)*, 473–489

Baden-Baden: Nomos Verlag 2023 (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie)

URL: <https://doi.org/10.5771/9783374072286-203>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Nomos: <https://www.nomos.de/urheberrecht/>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Konrad Schmid (Hg.): *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (5.–8 September 2021 in Zürich)* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das die Autorin zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Karlo Meyer

Heilige Schrift(en)? Da geht noch mehr! Eine Problemanzeige zur Weitung religionsdidaktischer Horizonte

In: Konrad Schmid (Hg.): *Heilige Schriften in der Kritik. XVII. Europäischer Kongress für Theologie (5.–8 September 2021 in Zürich)*, 473–489

Baden-Baden: Nomos Verlag 2023 (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie)

URL: <https://doi.org/10.5771/9783374072286-203>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

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

<https://www.nomos.de/urheberrecht/>

Ihr IxTheo-Team

Heilige Schrift(en)? Da geht noch mehr!

Eine Problemanzeige zur Weitung religionsdidaktischer Horizonte

Karlo Meyer

Die Art und Weise, wie Heilige Schrift und Heilige Schriften hierzulande im Religionsunterricht wahrgenommen werden, ist höchst einseitig. Sie ist zunächst – wenig verwunderlich – in unseren Breiten stark von der eigenen, traditionell christlich-mitteuropäischen Variante der Schriftrezeption geprägt, aber auch die darin mögliche Vielfalt wird im Unterricht nur begrenzt aufgenommen.

Gemeint sind hier nicht Defizite im Blick auf komplexe Hermeneutiken befreiungstheologischer, tiefenpsychologischer, gendersensibler und weiterer Richtungen, die zweifelsohne ihre Bedeutung haben und auch noch hinzugezogen werden könnten, sondern scheinbar banalere Ausfälle: Wir müssen Wahrnehmungsschwächen auf der Graswurzelebene verzeichnen. Um diese *ausgefallenen Wahrnehmungen* soll es in diesem Artikel gehen und um die Frage, wie mit ihnen religionsdidaktisch umzugehen ist.

Dazu blicken wir zunächst interreligiös (1) und sodann innerchristlich (2) auf exemplarische Defizite in der Art, wie Heilige Schriften im Religionsunterricht präsentiert werden, um anschließend in einem dritten Schritt einen kurzen Blick auf die Schülerinnen und Schüler zu werfen – genauer auf ihre Wissensbestände (3). Als Viertes und Fünftes helfen zwei übergeordnete Perspektiven aus der Religionswissenschaft (4) und der Sprachphilosophie (5) zu einer ersten Einordnung des erhobenen Befundes. Es folgen als Sechstes inhaltliche Überlegungen zu Folgerungen für den Unterricht sowie zum Hintergrund (6) und siebtens der Vorschlag zu einem Lösungsansatz, um die Defizite im Unterricht zu Heiliger Schrift und Heiligen Schriften zumindest ansatzweise zu überwinden (7).

1. Ausfälle in der Wahrnehmung Heiliger Schriften – ein erster Blick auf die abrahamischen Traditionen

Zunächst ist ein Blick auf Wahrnehmungsausfälle im Vergleich der abrahamischen Traditionen zu werfen. Die Heiligen Schriften jüdischer, christlicher und muslimischer Tradition haben viele Berührungspunkte und thematisch auch viele Gemeinsamkeiten (wie z.B. die Figur Abrahams oder das Konzept der Prophetie). Das ist historisch unmittelbar einleuchtend und braucht hier nicht ausgeführt zu werden. Zugleich gibt es jedoch eine Reihe von Akzenten, in denen sie sich in markanter Weise voneinander unterscheiden. Man könnte dazu bei komplexen Offenbarungstheorien ansetzen, es lässt sich jedoch auch an etwas ganz Simplem deutlich machen: an den jeweiligen charakteristischen Umgangsweisen mit und Rezeptionsweisen von Heiliger Schrift durch die einfachen Gläubigen.

1.1 Muslimische Traditionen zum Qur'an

Bei der Rezeptionsweise des Qur'an auf der Gemeindeebene spielen *lautliche*, gewissermaßen *vokale* Aspekte eine besondere Rolle. Es gibt Wettbewerbe, wer am schönsten gesangsartig rezitieren kann. In der Qur'an-Schule wird nicht vornehmlich das Übersetzen des Arabischen gelernt, sondern die arabische Schrift als Träger der richtigen Aussprache, die mit dem Mund lautlich nachzuformen ist. Bekannt ist der Titel Hafiz für einen Menschen, der die arabische (man könnte formulieren) „Lautfolge“ des Qur'an auswendig kann. Auch hier liegt der Akzent nicht auf dem Übersetzen- oder Erklärenkönnen. Übergreifend lässt sich festhalten: Die empfundene lautliche Schönheit der Wortfolge des Qur'an macht einen eigenen, charakteristischen Akzent dieser Heiligen Schrift aus.

Die mythisch-theologisch geprägte Vorstellung dahinter sei grob skizziert: Gott sprach zwecks Offenbarung arabisch, formte also arabische Laute und mit ihnen den Wortlaut des Qur'an. Der

Engel Gabriel gab genau diese Lautfolge an Mohammed weiter. Mohammed hatte Visionen, aber primär vor allem Auditionen. Dies hat Konsequenzen für das Verständnis: Nicht nur der (zweifellos an erster Stelle stehenden) Bedeutung der Worte des Qur'an, auch den Lauten selbst kommt eine besondere Würde zu. Die Lautfolge wird als unnachahmlich schön geglaubt (= was nebenbei bemerkt Nichtmuslime und Nichtmusliminnen in Anbetracht differierender ästhetischer Gewohnheiten geradezu als kontrafaktisch empfinden können). Zur Wahrnehmung Heiliger Schrift gehört der Genuss, die Laute zu hören oder sie nachzuformen. Wer beim Qur'an nur am schriftlichen oder gar übersetzten Text hängen bleibt, verpasst einen guten Teil dessen, was den Qur'an (neben allen inhaltlichen Fragen) auch ausmacht.

Kurz sei hinzugefügt, dass es natürlich auch eine wissenschaftliche islamische Auslegungstradition gibt, die mit kritischem Blick auf Offenbarungsumstände und schon seit 1200 Jahren mit historischen Nachweisen zur Güte von Überlieferungsketten arbeitet – dies nur um Missverständnisse zu vermeiden.¹

1.2 Jüdische Traditionen zur Thora

Die Thora ist nicht nur Schrift, in ihr wird Gottes Wort im wahrsten Sinn *fasslich* – auf einer und durch eine kunstvoll handbeschriebene Pergamentrolle anfassbar. Zu Ritualen um die Thora gehört in charakteristischer Weise die Balance von taktilen Berührungsmomenten, von Nichtberühren und indirektem Berühren. In der Mesusa im Haustürrahmen wird ein Stück Thora aufbewahrt und angerührt, aber durch das Kästchen erfolgt das taktile Moment nur indirekt. Im Schabbatgottesdienst wird die Thorarolle durch die Reihen der Gemeinde getragen und mit dem Tallit, dem Gebetschal, sacht gestreift, um die Schalfransen danach zu küssen. Die Thora wird in einen Mantel gehüllt und bekommt eine Krone, an Simchat Thora tanzt der Rabbi mit der Thorarolle in der Gemeinde. Mit den Tefillin, den Gebetsriemen, wird beim Gebet ebenfalls eine leibliche Verbindung mit der Thora hergestellt. Die Thoraausschnitte befinden sich hier in kleinen Lederkästchen, die um Arm und Stirn gewickelt werden. Dergleichen findet sich bekanntermaßen weder bei Christ*innen noch bei Muslim*innen. Das taktile Moment im Blick auf Heilige Schrift ist in jüdischen Traditionen sicher nicht alles, aber ein eigener charakteristischer Aspekt, der sich von den anderen beiden abrahamischen Traditionen unterscheidet. Auch hier versteht es sich, dass Taktilen ein Teilaspekt neben der überragenden Bedeutung des Inhaltlichen ist; Jüdinnen und Juden haben eine lange Tradition kontroverser Diskussionen um die inhaltliche Auslegung. Ein Zeugnis dessen ist der Talmud.²

1.3 Christliche Traditionen zur Bibel

In der Mehrzahl der christlichen Traditionen werden Menschen, Engel und wird Gott gemalt oder gar in Stein oder mit Holz als Gestalt geformt. Die alten Kirchen waren oder sind voll von bildlichen oder plastischen Darstellungen, davon zeugen u.a. Statuen, Kirchenfenster und Wandgestaltungen. Die Bibel wurde auf diese Weise im Mittelalter der breiten Bevölkerung zugänglich – bildlicher „Lese“-Stoff für die Allgemeinheit. Heilige Schrift wurde und wird so Bild oder gar Bilderfolge. In Museen gibt es ganze Abteilungen, in denen sich Szenen der Bibel und Gottesdarstellungen aneinanderreihen. Im Religionsunterricht werden Schülerinnen und Schüler animiert, Gott zu malen usw. Für Muslime, Musliminnen, Jüdinnen und Juden ist das unangemessen, absurd, um nicht zu sagen verwerflich. Gott visuell fixieren zu wollen, widerspricht einem konsequent transzendent angelegten monotheistischen Gottesverständnis, und selbst Menschendarstellungen, mindestens aber die von Engeln, sind als Schutz vor Vergötzung in den meisten Traditionen dieser Gemeinschaften untersagt. Das ficht aber die Mehrzahl der Christinnen und Christen nicht an. Der theologische Hintergrund sei ebenfalls kurz skizziert:

¹ Da es sich bei den hier (und im Folgenden) referierten Punkten um Allgemeinwissen handelt, wird auf Verweise verzichtet.

² Eine übergreifende theologische Begründung für die Vielzahl taktiler Elemente findet sich übrigens so im Judentum nach den mir bekannten Quellen nicht.

Nach christlicher Lehre hat Gott sich in Jesus Christus inkarniert, damit ist er durch Jesus Christus auch *visuell* sichtbar geworden. Selbstverständlich soll keine Vergötzung von Bildern stattfinden, aber Malen oder plastisches Darstellen ist nun erlaubt – die Heilige Schrift kann eine gemalte *Bilderfolge* werden – inklusive Gottesdarstellungen von Gott Sohn, Gott Vater und Heiligem Geist.

Wie dem christlichen Leser oder der christlichen Leserin deutlich sein dürfte, gibt es in der Breite der Konfessionen und Denominationen (wie in allen drei Religionen) selbstverständlich auch abweichende Traditionen, die andere Akzente setzen und andere Meinungen vertreten. Dass die jeweilige beschriebene Sichtweise Mehrheitsmeinung ist, dürfte jedoch nicht infrage stehen.

1.4. Bündelung

Es lassen sich also in allen drei Traditionen *auf Ebene schlichter sinnlicher Rezeption Heiliger Schrift* jeweils eigene Wahrnehmungsformen identifizieren. Lautliche Wahrnehmung des Qur'an, taktile Wahrnehmung der Thora und visuelle Wahrnehmungsweisen der Bibel bilden sicherlich jeweils nur einen Akzent, aber jeweils einen charakteristischen, den die anderen Traditionen in dieser Ausprägung so nicht kennen.³

Blickt man auf die üblichen pädagogischen Ausführungen in Unterrichtswerken, besteht ein markantes Problem darin, dass diese unterschiedlichen Wahrnehmungsformen christlicherseits bei muslimischen und jüdischen Traditionen gern übersehen werden, respektive die lautlichen und taktilen Wahrnehmungsweisen (nicht immer, aber allzu oft) im schulischen Unterricht oft nicht einmal zur Kenntnis genommen werden.

In evangelischen und katholischen Schulbüchern zum Qur'an finden sich stattdessen z.B. *Bilder* zu Mohammeds Offenbarung, auch einer der ersten deutschen Kinder-Qur'ane ist voller szenischer Abbildungen (Dietrich Steinwede und Hamideh Mohagheghi);⁴ Mohammeds Offenbarungserleben wird dort in Aufnahme persisch-türkischer Miniaturen visuell dargestellt. Das ist nicht vollkommen falsch; vorzeiten gab es solche bildnerischen, islamischen Traditionen. Es handelt sich jedoch um eine Ausnahme in einem spezifischen geschichtlichen Zeitfenster. Die Auswahl genau dieses kleinen Ausschnitts eines Zeitfensters aus einer sonst lautlich orientierten Tradition und die damit verbundene Bildpädagogik liegt ganz auf der Linie *unserer, christlichen* Rezeptionsweisen und dient somit auch der Einführung in eine visuell geprägte Tradition. Im evangelischen und im katholischen Religionsunterricht kommt diese andersartige, *lautliche* Rezeption des Qur'an bestenfalls in Ausnahmen vor.⁵

2. Ein Ausfall in der religionspädagogischen Wahrnehmung christlicher Heiliger Schrift – eine zweite Ebene

Zurück zur christlichen Tradition: Zunächst lässt sich positiv festhalten, dass es eine Bildpädagogik gibt, dass diese mit der christlichen Tradition kongruent ist und entsprechend durchaus prominent in der deutschsprachigen Religionspädagogik vorkommt.⁶ Das ist gut so, aber leider nicht alles. Denn auch hier kommt es (nicht immer und überall, aber sehr charakte-

³ Interessant ist zweifellos, dass gerade das orthodoxe Christentum sehr viele taktile Prägungen hat (siehe nur das Küssen von Ikonen, Kreuzen etc.), dies aber für die einfachen Gläubigen nicht auf den üblichen Umgang mit Bibeln ausgedehnt ist.

⁴ HAMIDEH MOHAGHEGHI und DIETRICH STEINWEDE, Was der Koran uns sagt. Für Kinder in einfacher Sprache, Berlin 2016.

⁵ Vgl. hierzu die eigenen Versuche des Autors, dem entgegenzusteuern: KARLO MEYER, Lea fragt Kazim nach Gott. Christlich-muslimische Begegnungen in den Klassen 2 bis 6, Göttingen 2006. Später auch zu weiteren Religionen ders., Fünf Freunde fragen Ben nach Gott. Begegnungen mit jüdischer Religion in den Klassen 5-7, Göttingen 2008 und ders., Weltreligionen. Sehen, Hören, Gestalten (DVD), Göttingen 2009.

⁶ Vgl. hierzu exemplarisch RITA BURRICHTER und CLAUDIA GÄRTNER, Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht. München 2014.

ristisch) zu markanten Ausfällen im Blick auf eine – tentativ formuliert – *multidimensionale sinnliche Rezeption*. Dabei vollziehe ich einen gewissen Sprung auf eine weitere Ebene, die jedoch gerade im Blick auf die besagte sinnliche Rezeption gut an die vorangehenden Beobachtungen anknüpfen kann.

Zur Illustrierung greife ich einen Beispielsatz aus der Bibel heraus: „[Der Herr] ist auferstanden ... Der Herr ist wahrhaftig auferstanden.“ (Lk 24,6.34) Man kann diesem Doppelsatz exegetisch und interpretativ nachgehen. Für diejenigen, die christlich-liturgisch sozialisiert sind, ist dieser Satz aber mehr als ein Zitat aus Lukas 24. Erinnerungen an einen Osternachtgottesdienst werden wach. Innerlich ertönt bei einigen gar eine Melodie dazu usw. In der liturgischen Formulierung „Der Herr ist auferstanden, er ist wahrhaftig auferstanden“ ist der Doppelsatz eingebunden in eine *Festtradition*. Er steht nicht nur auf einem Arbeitsblatt mit Bibelzitat für den Unterricht, er hat einen *Sitz im Leben* zu Ostern, im Osternachtgottesdienst und ist (in dieser Sozialisationsform) gefüllt mit Emotionen und Sozialerleben. Erst mit diesem Sitz im Leben, bzw. erst wenn man diese Erfahrungsdimension mitdenkt, kann man sich die Bedeutung des Satzes mit ihren weiteren Zusammenhängen in der christlichen Tradition gewissermaßen multidimensional erschließen.

Dies alles kommt im Religionsunterricht jedoch in aller Regel nicht vor, mehr noch: Vielen Schülerinnen und Schülern ist der Lebenszusammenhang einfach unbekannt. Der Satz ist und bleibt für sie eine Notiz auf einem Arbeitsblatt. Wesentliche Aspekte dessen, was in diesem Zusammenhang für intensiver praktizierende Christinnen und Christen dazu gehört, werden gar nicht zur Kenntnis genommen. Ganze Dimensionen bleiben unsichtbar – wie damit verbundene Ritualität und spirituelle Erfahrungen. Wie bei muslimischen Traditionen die akustische Tradition und bei jüdischen die haptische Tradition in Bezug auf Heilige Schrift oft ignoriert werden, fällt bei der Behandlung christlicher Heiliger Schrift spätestens ab der Sekundarstufe deren religionspraxis- und erfahrungsbezogener Sitz im Leben allzu oft aus.

3. Defizite auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

Damit kommen wir zu den Schülerinnen und Schülern. Zwei versierte Lehrkräfte in Saarbrücken haben mich bei einer Umfrage unter Jugendlichen im Religionsunterricht unterstützt, an der 140 Schülerinnen und Schüler aus zwei Gymnasien teilnahmen. Als Erstes stellten sie die Frage, wer den Satz kennt „Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volk widerfahren wird ...“. Es stellte sich heraus, dass von 140 Befragten nur drei Schüler*innen der Oberstufe sachgemäß antworten konnten. Als Zweites wurde erhoben, wer den Satz „Es begab sich aber zu der Zeit, dass ...“ verorten kann. Hier konnte immerhin ein Drittel der Schülerschaft festhalten, dass der Satz aus der Weihnachtsgeschichte stammt. Wenn man als Hintergrund hinzuzieht, dass nach EKD-Statistik überhaupt nur etwas mehr als ein Drittel der evangelischen Christinnen und Christen am Weihnachtsgottesdienst teilnimmt, fügt sich das Bild aus dem Saarbrücker Religionsunterricht gut ein.⁷

⁷ 37,1% der Kirchenmitglieder nahmen im Jahr 2019 am Weihnachtsgottesdienst teil; vgl. KIRCHENAMT DER EKD, Die Äußerungen des kirchlichen Lebens im Jahr 2019 (Korrigierte Ausgabe), Hannover 2021, 53.

Befragung an zwei Saarbrücker Gymnasien im ev. RU (Pretest-Charakter)			
"Siehe, ich verkündige euch große Freude, die allem Volk ..."			
Klasse	Zahl der SuS	irgendwie bekannt	Stichwort „Engel“
6	24	0	0
7	26	0	0
8	27	0	0
9	24	0	0
10	16	0	0
11	12	0	0
12	11	3	3
	140	3	3

Befragung an zwei Saarbrücker Gymnasien im ev. RU (Pretest-Charakter)				
"Es begab sich aber zu der Zeit, dass ..."				
Klasse	Zahl der SuS	irgendwie bekannt	Stichwort „Weihnachtsgeschichte“	Prozent
6	24	8	8	30%
7	26	7	3	11%
8	27	14	10	37%
9	24	18	12	50%
10	16	11	11	68%
11	12	1	1	8%
12	11	1	1	9%
	140	60	46	33% ⁸

Dieser Sachverhalt – einer äußerst begrenzten Wahrnehmung bzw. Kenntnis des vermutlich in Deutschland bekanntesten Textes der Bibel – wirkt sich auf das Verständnis christlicher Religion aus. Eine etwas erweiterte Feststellung Bernhard Dresslers kann dies gut zum Ausdruck bringen: „Den Kindern und Jugendlichen, die keine religiösen Erfahrungen aus Familie und Kirche mit in die Schule brachten [und das ist inzwischen die weit überwiegende Mehrheit], wird sich im Religionsunterricht kaum je erschlossen haben, was [christliche] Religion [in der Vielfalt ihrer Dimensionen] eigentlich ist.“⁹ Und auf unser Thema bezogen kann konstatiert werden: Es wird sich in 12 Jahren Schule nur in sehr begrenzten Ausschnitten erschlossen haben, wie Heilige Schrift in ihrer Vielfalt von Gläubigen erlebt wird.

⁸ Beide Erhebungen wurden mit Hilfe von Christian Hild und Tara Rullik durchgeführt.

⁹ BERNHARD DRESSLER, Die Schule entdeckt die Kirche als Ort von Religion, in: Thomas Klie (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 77–92, 78 (Ergänzungen: K.M.).

Ich erlaube mir hier zu verallgemeinern: Wenn die Anbindung Heiliger Schrift an Lebensvollzüge wie z.B. damit verbundene Feste fehlt, gerät Heilige Schrift notwendigerweise zu einer Sammlung in der Grundschule vielleicht noch interessiert rezipierter, später etwas altbackener Geschichtchen mit moralischen Anliegen und Informationen für hochverbundene Christ*innen und letztlich für die allermeisten zu irgendeinem der vielen schulischen Lernstoffe.

Wenn es gut läuft, wird versucht, die Relevanz durch *inhaltliche* Fragen herzustellen. So können Krippe und Hirten z.B. mit Fragen nach Armut verknüpft werden. In Ausnahmefällen wird die Weihnachtserzählung auch mit Fragen nach Gott und seiner irdischen Präsenz verbunden werden. Weitere Dimensionen wie die Erfahrungsdimension aus der Festpraxis sind nach der Grundschule vielleicht noch in kirchlichen Schulen zu finden, darüber hinaus vermutlich nur in Ausnahmeschulen in hochreligiösen Regionen Deutschlands. Von einer Verbindung zu privater ritueller Praxis ist nur in seltenen Fällen auszugehen. Das heißt „Siehe, ich verkündige euch große Freude, ...“ bleibt ohne Erfahrungszusammenhang eine Floskel, deren Inhalt man sich bestenfalls für die nächste Klausur merkt, deren Bedeutung als emotionsgeladene Kernaussagen christlichen Glaubens aber nie ins Bewusstsein kommt.

Als Fazit lässt sich noch einmal festhalten: Während im Judentum und Islam eine charakteristische sinnliche Rezeptionsebene oft nicht beachtet wird, ist es im Christentum insgesamt die Anbindung an Erfahrungsräume wie u.a. die der gesamten Festtradition bzw. religiösen Festtagspraxis.

4. Religiöse Dimensionen Heiliger Schriften

Ich habe nun mehrfach von Dimensionen gesprochen, die sich bei Heiliger Schrift entfalten können – oder eben auch nicht – und möchte dies kurz erläutern. Der Begriff ist in der Religionswissenschaft etabliert (wenn auch selbstverständlich kritisiert). Verschiedene Autoren haben (vor allem in den 60er bis 80er Jahren) damit gegenüber einer rein vom schriftlichen Text ausgehenden Religionsforschung (schon damals) die Vielfalt der religiösen Phänomene griffig kategorisiert (z.B. Charles Glock und Rodney Stark, Michael Pye, Ninian Smart und neuerdings Volkhard Krech etc.).¹⁰ Wir brauchen uns hier nicht zu streiten, wie angemessen, sachdienlich oder eben doch westlich geprägt solche Dimensionierungen von welchem Autor auch immer sind. Wesentlich und hilfreich sind sie darin, der oben beschriebenen Ausfälle noch einmal aus einer anderen, abstrakteren Perspektive ansichtig zu werden. Ich greife ein Modell heraus, das besonders in Großbritanniens Religionsunterricht gern rezipiert wurde: die sechs bzw. später sieben Dimensionen nach Ninian Smart, die er Ende der sechziger Jahre konzipiert und Ende der achtziger Jahre noch einmal erweitert hat.¹¹ Auswahlkriterium für dieses Modell ist also hier die religionspädagogische Rezeption. Das Modell kann (bei aller Kritik) helfen, das eben genannte Problem noch einmal aus einer anderen, abstrakten Perspektive einzuordnen.

¹⁰ CH. GLOCK und R. STARK mit (1) Ideologie; (2) Erfahrung, (3) Intellektuelles, (4) rituelle öffentliche Praxis, (5) Devotion als Verehrungspraxis des Einzelnen und (6) Konsequenzen für den Alltag. M. PYE mit (1) actions, (2) concepts, (3) social groups und (4) psychological states. N. SMART (1969) siehe den folgenden Haupttext, vgl. auch V. KRECH, der ebenfalls für unsere Argumentation hätte herangezogen werden können mit (1) Wahrnehmung und Erfahrung, (2) Körperlichkeit und Materialität, (3) Orientierung und Wissen sowie (4) Handeln und Regulierung. Zur Entwicklung bei Glock vgl. ausführlich KARLO MEYER, Gottesdienst, 118–122, mit einem tabellarischen Überblick über Glocks Veränderungen der Aufteilung. Lit.: CHARLES GLOCK und RODNEY STARK, *American Piety. The Nature of Religious Commitment (Patterns of Religious Commitment 1)*, Berkeley 1968; NINIAN SMART, *The Religious Experience of Mankind*, New York 1969; NINIAN SMART, *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*, Cambridge 1989; MICHAEL PYE, *Comparative Religion. An Introduction through Source Materials*, New York 1972; VOLKHARD KRECH, *Dimensionen des Religiösen*, in: ders., Detlef Pollack, Olaf Müller und Markus Hero (Hg.), *Handbuch Religionssoziologie (Veröffentlichungen der Sektion Religionssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie)*, Wiesbaden 2018, 51–94.

¹¹ N. SMART, *Experience and DERS., World's*.

Smart unterscheidet zwischen einer Dimension (1) der Mythen und Erzählungen, einer (2) der Lehraussagen und einer (3) der moralischen ethischen Standards. Er unterscheidet weiter (4) religiöse Erfahrungen, die Menschen machen, (5) soziales Erleben und soziale Strukturen sowie davon noch einmal abgehoben (6) rituelle Handlungen, die Gläubige vollziehen.

Nach den bisherigen Ausführungen ist es nicht schwer, zu analysieren, dass wir in Deutschland auch 50 Jahre nach Entwicklung dieser und ähnlicher Dimensionsmodelle im staatlich-schulischen Unterricht (mindestens ab der Sekundarstufe) im Umfeld Heiliger Schriften eine unübersehbare Konzentration auf die ersten drei Dimensionen haben (Erzählungen, Lehre, Ethik), während bei der Mehrheit der Schüler*innen, die eben auch Weihnachten und erst recht Ostern nicht mehr zur Kirche gehen, die drei weiteren, damit verschränkten Dimensionen (Erfahrung, Soziales, Rituale) praktisch nicht mehr vorkommen.

Etwas deutlicher gesagt heißt das, dass der schulische Unterricht in Sachen Bibel und Heiliger Schrift drei Dimensionen und damit gewissermaßen die Hälfte möglicher Dimensionen vernachlässigt, um nicht zu sagen: übergeht.

5. Ausfall als hermeneutisch (sprachliches) Problem: ein Seitenblick auf Wittgenstein

Vielleicht mag es an dieser Stelle weit hergeholt klingen, Ludwig Wittgenstein heranzuziehen. Dieser Rückgriff kann jedoch neben der *religionswissenschaftlichen* Dimensionsanalyse noch einmal ein grundsätzliches *hermeneutisch-sprachliches* Problem pointieren, das in der Verständigung über Heilige Schrift(en) auftritt. Treten wir also nach den bisherigen Überlegungen einen Schritt zurück und widmen uns der Ebene der Voraussetzungen sprachlicher Verständigung.

In seinen *Philosophischen Untersuchungen* hält der späte Wittgenstein bonmot-artig fest: „Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen.“ (PU, § 568) Was Wittgenstein hiermit zum Ausdruck bringen möchte, ist, dass unsere Sprache nicht nur in Lebensvollzüge eingebettet ist, sondern Lebensvollzug in Aktion *ist*. Wittgenstein spricht von *Lebensformen*. Wenn wir gar keine Lebensformen miteinander teilen, wie mit einem wilden Löwen, ist sprachliches Verstehen im Grunde nicht möglich, da Sprache eben nur aus geteilten Lebensformen heraus entspringt, mit anderen Worten: in sich vollziehenden Lebensformen eingebettet bzw. mit ihnen verschmolzen ist.

Wittgenstein macht dies an einem Bauenden und seinem Gehilfen deutlich:

„Die Sprache soll der Verständigung eines Bauenden A mit einem Gehilfen B dienen. A führt einen Bau auf aus Bausteinen; es sind Würfel, Säulen, Platten und Balken vorhanden. B hat ihm die Bausteine zuzureichen, und zwar nach der Reihe, wie A sie braucht. Zu dem Zweck bedienen sie sich einer Sprache, bestehend aus den Wörtern: ‚Würfel‘, ‚Säule‘, ‚Platte‘, ‚Balken‘. A ruft sie aus; — B bringt den Stein, den er gelernt hat, auf diesen Ruf zu bringen. — Fasse dies als vollständige primitive Sprache auf.“ (PU, §2)

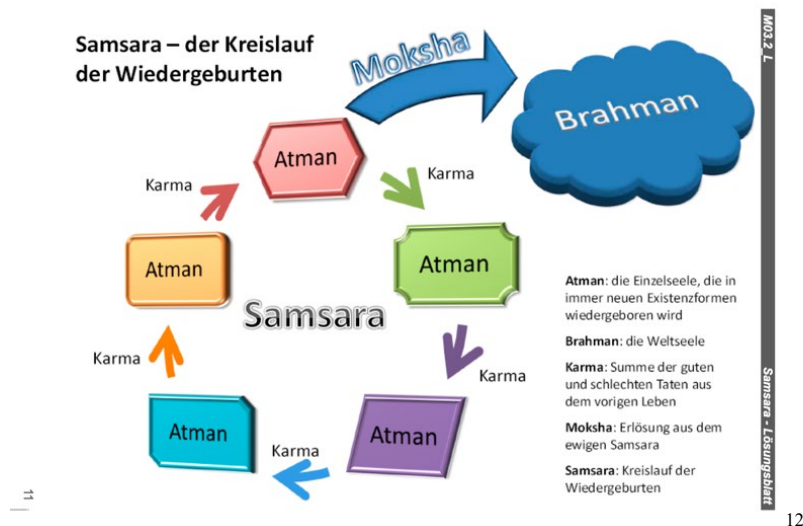
Sprache wird nicht durch Erklärungen beigebracht, kein Kleinkind lernt Sprache über Wortdefinitionen. Sprache und Sprechenkönnen von Kleinkindern entspringt geteilten Vollzügen, in denen Sprache geschieht. „Gras“ wird dem Kleinkind nicht als Ansammlung grüner Halme erklärt, die aus der Erde sprießen, vielmehr ergibt sich sein Verständnis in Vollzügen, die mit Sätzen verbunden sind, wie: „Komm, wir setzen uns hier ins Gras.“ Fallen die geteilten Lebensvollzüge weg – so Wittgenstein mit seinem Löwen-Bonmot – entfällt auch die Grundlage sprachlichen Verstehens.

Auch hier kann man lange philosophieren, wie weit ein Gleichnis wie das des Löwen trägt oder nicht trägt, wieweit man Wittgenstein beim Verständnis von Sprache zustimmen, wieweit und wo es Ausnahmen gibt, wo man lieber neue semiotische Sprachtheorien etc. heranziehen sollte. Dies kann hier beiseitegelassen werden. Was man bei aller Differenzierung durchaus (gewissermaßen als Mindestmaß sachgerechter Rezeption) von Wittgenstein aufnehmen kann, ist eine Problemanzeige: Ohne geteilte gemeinsame Lebensform hat Sprache bzw. sprachliche Verständigung nicht nur im Blick auf die Kommunikation mit Löwen, sondern auch unter Menschen

ein Problem. Ich führe diesen Gedanken vorsichtig so weiter, dass Verstehen ohne die Verankerung in gemeinsamen Lebensformen (mindestens) erhebliche Verstehenshürden (z.B. bei Außenstehenden) und in aller Regel Verzerrungen mit sich bringt, so dass ohne einen gemeinsamen Hintergrund (gemeinsamer Handlungen, Rituale, spiritueller Sozialität, Weltsicht etc.) oft nur noch von Versatzstücken gegenseitigen sprachlichen Verstehens zu reden ist.

Der Hintergrund besteht darin, dass – wieder mit Wittgenstein gesprochen – der Erhalt einer Bedeutung von Worten durch ihre Ingebrauchnahme an die „Grammatik“ unterschiedlicher Sprachspiele in einer geteilten Lebensform gekoppelt ist. Im Umkehrschluss ist ein Wort „tot“, wenn es nicht in einem Sprachspiel verwendet wird, so dass auch ein ganzer Satz „seltsam erscheint [...], wenn man sich zu ihm ein anderes Sprachspiel vorstellt als das, worin wir ihn tatsächlich verwenden“ (PU §195).

Vor der Rückkehr zur Frage nach Heiligen Schriften sei dies an einem etwas entfernteren Beispiel expliziert. Dazu ziehen wir den schulischen Umgang mit Begriffen aus dem Hinduismus heran. Schülerinnen und Schüler lernen in der 10. Klasse das Wort *Samsara*. Oft geschieht dies mit einem Schaubild. *Samsara* erscheint dabei als Mittelpunkt eines Kreisdiagrammes mit anderen Begriffen wie Wiedergeburten, Karma und Mokscha (der Erlösung).



Dies und vergleichbare Grafiken sind anschaulich und eigentlich nicht falsch. Ihr Erkenntnisgewinn beschränkt sich jedoch auf etwas, was man als „Verschlagwortung“ fassen kann. Dieses Schema ist in Indien nirgends zu finden, es ist ein westliches Pfeilkonstrukt. Es führt pädagogisch gesehen in westliches Schlagwort-Denken ein. Um Samsara zu verstehen, bedarf es des *Lebens in Samsara*. *Samsara ist das Sein, so ist Sein* – aus der Sicht von Hindus.

Vermittelt wird statt einer erfahrungsbasierten, im Leben gegründeten inhaltlichen Ausrichtung auf einer strukturellen Ebene eine Strategie westlicher Konzeptualisierung: Wie machen sich Menschen in unseren Breiten Begriffe anderer Traditionen klar? Die Antwort lautet pointiert: Nicht etwa durch Erzählen von Mythen und Erfahrungen, sondern durch Pfeildiagramme.

Es dürfte deutlich sein, dass es ohne geteilte (oder mindestens durch Erzählungen näher gebrachte) Lebensform erhebliche „Ausfälle“ des Verstehens gibt. Auf die Dimensionen bezogen: Ohne ein konkretes, etwa auch indirekt filmisch, narrativ o.ä. vermitteltes „Eintauchen“ in Erfahrungen, Rituale und Sozialformen sind wir mindestens von einem Großteil des Verstehens abgeschnitten. Begriffe wie *Samsara* und *Karma* erschließen sich über besagte Pfeildiagramme (oder auch enzyklopädische Definitionen) bestenfalls in Bruchstücken ihrer Bedeutung, aber

¹² SEBASTIAN SCHUHBECK, Faszination Glaube: Hinduismus, in: Arbeitshilfe (kfw)(2009), S. 11. Online abrufbar unter: www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/faszination_hinduismus_ah.pdf [letzter Zugriff: 9.12.2021].

nicht als Teil einer Lebensform. Begriffe und Sätze werden zu Versatzstücken eines eigentümlichen Vokabulars, das mit Wittgenstein gesprochen „seltsam erscheint“.

6. Begleitende Ausfälle im Unterricht und Hintergründe in der Entwicklung der Religionspädagogik

Ähnliches droht den Sätzen „Der Herr ist auferstanden!“ und „Siehe, ich verkündige euch große Freude ...“. Zu diesen Sätzen gehören mit Osternachtgottesdienst, mit Osterfreude, mit Weihnachtsgottesdienensterleben, mit Ritual, Erfahrung und Sozialerleben eine Vielzahl von Dimensionen, gehören Vollzüge, gehört auch hier – vollmundig gesagt – eine Lebensform. Ohne diese wird ein Verständnis flach, ohne die Zusammenhänge entfaltet sich der jeweilige Satz nicht als christlicher Satz in seiner Tiefe, er kann sich gar nicht entfalten – wenn die Hälfte der Dimensionen fehlt.

6.1 Reduktion der Christologie

Dieser Mangel geht nicht zufällig mit einem anderen Phänomen einher. Im Unterricht ist eine zunehmende Reduzierung der Christologie zugunsten einer Ethisierung bzw. einer „Versachkundlichung“ – so Rudolf Englert – zu vermehren.¹³ In seiner Diktion ist von einer „Verzagt-heit“ zu sprechen, mit der „im Religionsunterricht auf die christologische Frage zugegangen wird.“¹⁴ Es finden sich zwar Geschichten von Jesus, Gleichnisse, eine Moral und christliche Lehraussagen – in einigen Rahmenrichtlinien auch differenzierte Vorschläge zu Christologie. Es stellt sich jedoch die Frage, *wie* an diese Themen herangegangen wird.

Als Beispiel können hier die Rahmenrichtlinien für die Oberstufe aus Rheinland-Pfalz mit dem Thema „Christologische Fragen“ dienen, die zunächst sehr fundierte Klärungen im Unterricht erwarten.¹⁵ Entlarvend ist, wenn dann kompetenzorientiert nach Anforderungssituationen aus der Lebenswelt gefragt wird. Da heißt es dann zu dieser Unterrichtseinheit fast schon skurril anmutend: „Mögliche Anforderungssituation: einen Lexikonartikel [schreiben]“.¹⁶ Mit einem Lexikonartikel wird aus der Sicht der Autorinnen und Autoren offenbar abgedeckt, was zur Christologie noch in der Lebenswelt zu finden ist.¹⁷

Die Gründe dafür liegen sicherlich in unserer westlichen Gesellschaft und in einer Schüler- und Lehrerschaft, in der immer weniger Erfahrungen z.B. mit privater Ritualität, religiösen Festzusammenhängen und damit Erdungen biblischer Aussagen und Zusagen im Leben gemacht werden; Das, was sich mit „Christus“ verbindet, entfällt damit in der Lebenswelt weitgehend. Bezüge müssen im Unterricht erst mühsam erklärt werden.

¹³ Es wäre mit Sachkunde-Fachdidaktikern noch zu erörtern, ob der Begriff hier angemessen ist, dies sei hier aber dahingestellt. Religionspädagog*innen dürfte deutlich sein, was gemeint ist. RUDOLF ENGLERT, ELISABETH HENNECKE und MARKUS KÄMMERLING, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 111. Vgl. RUDOLF ENGLERT, Die christologische Frage in der Religionspädagogik. Befunde, Problemanzeigen, Desiderate, in: ders. und Friedrich Schweitzer (Hg.), Jesus als Christus im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie, Göttingen 2017, 10–25.

¹⁴ RUDOLF ENGLERT, Frage, 17 (Lit. siehe Fn. 13); weiter heißt das Zitat: „– jedenfalls wenn man einschlägigen Steuerungsinstrumente wie Lehrpläne und Lehrbücher als Indikatoren dafür nimmt“. Doch dürfte es sich nicht nur darauf beschränken.

¹⁵ MINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hg.), Lehrplan Evangelische Religion. Grundfach und Leistungsfach in der gymnasialen Oberstufe, Mainz 2013, 41.

¹⁶ MINISTERIUM FÜR BILDUNG, Lehrplan, 41 (Lit. siehe Fn. 15). Als Zweites wird zwar ein Fernsehfeature genannt, was aber als ebenso abständig bezeichnet werden kann. Vollständig heißt es: „Mögliche Anforderungssituation: einen Lexikonartikel oder ein Exposé für ein Fernsehfeature zu der Frage: „Jesus, Sohn Gottes?“ gestalten“.

¹⁷ Themenbedingt sachgerechter ist die Anforderungssituation zu „Jesus in Judentum, Christentum und Islam“ eine Seite weiter: „Bei einem Moscheebesuch sagt der Imam: `Jesus, wir nennen ihn Isa, war der letzte Prophet vor Mohammed, er ist nicht Gottes Sohn. Allah ist kein Mensch, er ist größer und er ist Eins.‘“ (42)

Demgegenüber ermöglichen Ethik und Wertefragen weiterhin eine Anbindung. Auch dies hat Folgen, wie Egbert Ballhorn und Claudia Gärtner festhalten.: „Häufig wird die Gottes- und die biblische Botschaft auf allgemeine moralische Grundsätze eingeengt, gerade weil diese unmittelbar einsichtig sind“.¹⁸ Dies zeigen auch Erfahrungen aus der Lehramtsausbildung: Immer wieder verstehen Studierende des Lehramts Religion die Geschichte vom verlorenen Sohn auf der Ebene einer Familienmoral, nach der Eltern ihren Kindern vergeben sollen.¹⁹ Dies beruht sicherlich auf Unkenntnis, liegt aber in der inneren Logik genau auf der Linie eines Religionsunterrichts, der mit dem (an sich berechtigten) Wunsch nach Anbindung an Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen die Ethik und Moral zum Leitfaden macht.

Auch wenn es zweifellos viele ethisch orientierte Passagen in der Bibel gibt, wäre zu einem erweiterten Verständnis der Dimensionen Heiliger Schrift eine Erdung und Anbindung an weitere religiöse Lebenswelten und Erfahrungsdimensionen nötig, um z.B. biblische christologische Sätze als Sprachspiele lebendig werden und nicht nur „seltsam“ erscheinen zu lassen. Dies kommt jedoch nur in den wenigsten Fällen zustande.

Nun könnte man sagen, dass es einem schüler- und gesellschaftsorientierten Unterricht entspricht, auch sozial-religiöse Veränderungen zu spiegeln. Das Problem besteht jedoch darin, dass Christologie – auf welcher Ebene oder in welcher Dimension auch immer – Herzstück des Christentums ist (wie der Name es sagt). Das heißt, dass Wesentliches dessen, was Christentum ausmacht,²⁰ im schulischen Unterricht auszufallen droht: Bei Worten wie „Der Herr ist auferstanden“ oder „Siehe, ich verkünde euch große Freude“ geht es – durch alle religiösen Dimensionen hindurch – ums Zentrum des Christentums. Davon droht dimensional gesehen mindestens die Hälfte zu entfallen.

Selbstverständlich ist es nicht Aufgabe eines staatlichen Religionsunterrichts, einer Proselytisierung Vorschub zu leisten und Christus zu verkündigen, aber doch mit einem Blick auf Relevanz und Zentralpunkte der Religionsgemeinschaften, deren Zentrum herauszustellen oder in der Diktion von Dressler „christliche Religion als Zeichensystem so darzustellen, daß dessen besondere ‚Grammatik‘ erlernt werden kann und darüber [mindestens] die *Möglichkeit* eröffnet wird, Religion in *Gebrauch* zu nehmen.“²¹

6.2 Zum Hintergrund in der Entwicklung der Religionspädagogik

Die Ursache der Ausfälle in der Religionspädagogik lässt sich historisch in zweierlei Hinsicht erklären. Zum einen haben wir in Deutschland noch eine spezifische, geisteswissenschaftliche Deutungstradition als Analysehintergrund von schriftlich vorliegenden Texten (wie übrigens auch von Bildern und Kunstwerken). Deren Einfluss hat sich zwar seit den sechziger Jahren vermindert, kann aber in den hier relevanten Bezügen immer noch als dominant bezeichnet werden.

Als Zweites haben wir bei der Themenauswahl im christlichen Unterricht weitgehend eine Fortschreibung des Themenspektrums der 1970er Jahre. In dieser Zeit wurden neben biblischen Analysen auch *soziale* Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler stark gemacht. Religiös-rituelle Lebenswelten konnten zwar vorkommen (Advent, Weihnachten), erhielten aber (nach der Grundschule) kaum einen eigenen Akzent, sie wurden mehr oder minder vorausgesetzt oder

¹⁸ E. BALLHORN und C. GÄRTNER, Als Jona drei Tage im Walfisch war – oder: Vom Zähneputzen!, in: ÖRF 25 (2017), 18–26, 20.

¹⁹ So eigene Beobachtungen des Verfassers.

²⁰ I. NORD und TH. SCHLAG halten fest: „Das Christentum bezieht sich zwar auf schriftlich fixierte Quellen, hat die Auseinandersetzung mit Texten und ihrer Traditionsgeschichte kultiviert, ist aber keine Buchreligion. Es wird nicht an biblische Sätze geglaubt, sondern daran, dass die gelebte Auseinandersetzung mit ihnen theologischen Tiefensinn erfahrbar macht.“ ILONA NORD und THOMAS SCHLAG, Religion, digitale, in: Das wissenschaftliche religionspädagogische Lexikon im Internet (2021). Online abrufbar unter: https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion_digitale.200879 [letzter Zugriff: 9.12.2021] unter 3.2, n.p.

²¹ B. DRESSLER, Schule, 81 (Hervorhebung im Original) (Lit. siehe Fn. 9).

für die Schule als weniger relevant empfunden. Die damit verbundene Annahme, dass Schülerinnen und Schüler Erfahrungen zum Sitz im Leben Heiliger Schrift auch irgendwie außerhalb der Schule machen, blieb zunächst aus den fünfziger und sechziger Jahren bestehen. In den 1990er Jahren und Anfang der 2000er Jahre änderte sich das nur bedingt. Die zu verzeichnende, weitgehende Distanz zu vielen christlich-rituellen Lebensvollzügen wurde zwar theoretisch aufgenommen, aber selbst in performativen Ansätzen nur in Einzelaspekten bearbeitet (z.B. Segen und Gebet).²² Hinweise auf weiter bestehende Defizite verhallten.²³ Weitergehende Vorschläge wie Ansätze zu Ritualen (z.B. Bestattungen²⁴) erfuhren keine unmittelbare Fortsetzung. Im Fall jüdischer und muslimischer Traditionen verhält es sich etwas anders. Zwar wurde dort die Kenntnis von Festen und Ritualen nicht vorausgesetzt und diese folglich auch von Schulbüchern thematisch aufgenommen, allerdings wurden und werden, wie wir gesehen haben, gerade im Umfeld von Heiligen Schriften *andere*, wesentliche Rezeptionsweisen vernachlässigt. Die Lösung für beides besteht, wie sich angedeutet hat, in der Weitung des Horizonts der Rezeption Heiliger Schriften durch ihre verschiedenen Dimensionen. Dies betrifft insbesondere die Erfahrungsdimension, die neben Erfahrungen mit Inhalten Lautliches und Taktilen einschließt, aber auch Sozialzusammenhänge und rituelles Handeln im Zusammenhang mit Heiligen Schriften.

Erst so ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler ein Gesamtbild, das sich nicht auf die bisher eingefahrenen Wege der oft textlastigen, z.T. bildorientierten schulischen Bildungs- und Rezeptionstraditionen beschränkt, sondern mit deren Weitung und Öffnung auch eine Erdung ermöglicht, die eben nicht nur in den üblichen Auslegungsvarianten besteht, sondern in der Fülle von sinnlichen, lautlichen, taktilen, aber eben auch festbezogenen und damit erfahrungsbasierenden Formen, die es wahrzunehmen, zu deuten, aber selbstverständlich auch kritisch zu sichten gilt.

7. Lösungsansätze

Abschließend sollen nun nicht nur Desiderate aufgezeigt, sondern mindestens stichwortartig auch Impulse für konstruktive weitere Klärungen gegeben werden.

- Dazu muss grundlegend reflektiert werden: Die staatliche Schule ist kein Ort zur Einübung von Religion. Es gilt das *Überwältigungsverbot*. Schülerinnen und Schüler dürfen nicht mehr oder weniger direkt unter Druck gesetzt werden, religiöse Handlungen durchzuführen oder religiöse Aussagen zu treffen.
- Im Gegensatz zum staatlichen Schulsystem anderer Länder wie den USA oder Frankreich mit der *Laïcité* gilt in Deutschland jedoch nicht nur die Gewährleistung negativer Religionsfreiheit, sondern auch die der Stützung von Religion im Sinne *positiver Religionsfreiheit*. Staatliche Schule kann auch ein Ort für Religiosität sein, sei es in Abschluss- oder Weihnachtsgottesdiensten, sei es durch das Angebot von Räumen der Stille oder Gebetsecken. Entsprechende Optionen für die Schülerschaft sind kein Widerspruch zum Überwältigungsverbot, wenn gewährleistet ist, dass Teilnahme und Aktivitäten freigestellt sind.

²² Z.B. CHRISTIAN GRETHLEIN, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, mit anderem Akzent THOMAS KLIE und BÄRBEL HUSMANN, Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005. Vgl. schon vorher: SILKE LEONHARD und THOMAS KLIE, Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.

²³ So schon früh CHRISTOPH BIZER, der mit seinem gestaltpädagogischen Ansatz maßgeblich performativorientierte Autor*innen beeinflusste. Vgl. z.B. CHRISTOPH BIZER, Kirchliches. Wahrnehmungen - sprachlich gestaltet - zum Wahrnehmen, in: Silke Leonhard und Thomas Klie (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 23–46. Vgl. später G. OBST, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 119.

²⁴ KARLO MEYER, Glaube, Gott und letztes Geleit. Unterrichtsmaterial zu jüdischen, christlichen und muslimischen Bestattungen, Göttingen 2015; vgl. auch zu Advent KARLO MEYER, MONIKA TAUTZ, CHRISTIAN NEDDENS und MO YANIK, Schabbat Schalom, Alexander! Christlich-jüdische Begegnung in der Grundschule, Göttingen 2016.

- Diese Angebote fügen sich in den Bildungsauftrag der Schule ein, wenn Kinder und Jugendliche von einer Lehrperson begleitet werden, die zu einem reflektierten Austausch in und um diese Angebote Impulse gibt.
- Im Idealfall könnte dieses Bildungsangebot auch die Planungsphase umfassen, so dass Schüler und Schülerinnen aktiviert werden, gemeinsam eigene und anders-religiöse Andachten zu organisieren und so mit Jüdinnen und Juden Formen der Besinnung mit Schriftlesung zu Pessach, mit Musliminnen und Muslimen zum Fastenbrechen und mit Christinnen und Christen zur Adventszeit zu planen. Auf diese Weise könnte sich in Anlehnung an Wittgensteins Beispiel von den zwei Bauenden Sprache im Vollzug der Planung im Umgang mit der jeweiligen Heiligen Schrift und Festritualen vermitteln. Dabei geht es selbstverständlich nicht um Religionsvermischung, sondern das *Verstehen* des jeweils anderen.
- Nun zeigt die Realität, dass einige Schulleitungen derart distanziert gegenüber Religiösem sind, dass sie die hier skizzierten Bildungsoptionen in Sachen Heiliger Schrift und Festen nicht in ihrem konstruktiven Potential erkennen. Daher bleibt es oftmals nicht aus, allein auf außerschulische Quellen zurückgreifen zu müssen. Positiv gewendet: Wenn die beschriebenen Lebenswelten nicht mehr diejenigen der Schülerinnen und Schüler sind und auch von der Schule nicht aufgenommen werden, besteht selbstverständlich dennoch die Möglichkeit, diese *Lebenswelten in und um Heilige Schrift medial zur Darstellung* zu bringen, also über Medien und z.B. kleine Forschungsaufträge im Umfeld der Schule die Fülle religiöser Dimensionen anschaulich zu machen. Dies scheint mir inzwischen unerlässlich, um blinde Flecken in der Wahrnehmung zu vermeiden; es findet aber fast nie statt.
- Entsprechende Erfahrungen der Vielfalt der Dimensionen Heiliger Schrift müssen also im Sinne des Überwältigungsverbots nicht von jeder Schülerin und jedem Schülern als Glaubenshandlung persönlich mitgemacht und mitgebracht werden, sondern können (auch) durch externe oder selbst erstellte Medien (Interviews, Filme, Videoausschnitte, Erfahrungsberichte etc.) rezipiert werden, um Einseitigkeiten aufzuheben und ein Gesamtbild zu entwickeln, das einer geweiteten, religiösen Wahrnehmung Heiliger Schrift(en) entspricht.
- Auch diese sekundären Quellen oder die besagten kleinen Forschungsaufträge können durchaus Wirkung entfalten. Eine Lehrkraft berichtet aus Saarbrücken: „Ich selbst erlebe die Neugier und teilweise auch die Ergriffenheit von SuSn, wenn ich über YouTube Teile eines Gottesdienstes mit Bibellesung, Gesang und so weiter präsentiere“²⁵; viele haben so etwas noch nie erlebt.
- Vielleicht scheint dies zunächst kaum spektakulär. Insgesamt geht es aber um einen Paradigmenwechsel beim Thema Heilige Schrift, wenn religiöse Lebens- und Erfahrungswelten um Qur‘an, Thora und Bibel (medial) in den Unterricht integriert und damit auch in Bezug auf Christliches für viele überhaupt erst zur Kenntnis gegeben werden.

Als Empfehlungen formuliert:

- Zum Umgang mit Heiligen Schriften gehören auch religiöse Erfahrungen, Rituale und Sozialität (also neben der ersten ebenso die zweite Hälfte der Dimensionen nach Smart).
- Diese können im Unterricht dargestellt, wahrgenommen und reflektiert werden (optimalerweise hin und wieder im Rahmen gemeinsam erarbeiteter Schulandachten oder dadurch, dass Schülerinnen und Schüler selbst per Interview oder per Video etc. Material sammeln).
- Das heißt: Der schulische Unterricht zu Heiliger Schrift und Heiligen Schriften bedarf im Religionsunterricht neben kritischer Deutungsarbeit auch der Anbindung an religiöse Vollzüge und an die verbundenen Erfahrungen, damit der Umgang mit Bibel, Qur‘an und Thora sich nicht auf Textarbeit mit Arbeitsblättern erschöpft, sondern sich

²⁵ Unveröffentlichte Email-Mitteilung von Chr. Hild, Schlossgymnasium, Saarbrücken.

ein weiteres Verständnis für die Kinder und Jugendlichen durch unterschiedliche Dimensionen hindurch entfalten kann.

- Erst so ist ein umfängliches Verstehen im Zusammenhang mit Heiliger Schrift und Heiligen Schriften möglich.

Dr. Karlo Meyer, Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes