



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

**Didaktik der Frage : interreligiös offene Zugänge zu Heiligen Schriften im
Fachbereich ERG**

Suhner, Jasmine ; Schlag, Thomas

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-175413>
Scientific Publication in Electronic Form
Published Version

Originally published at:

Suhner, Jasmine; Schlag, Thomas (2019). Didaktik der Frage : interreligiös offene Zugänge zu Heiligen Schriften im Fachbereich ERG. Zürich: Verein ethik-religionen-gemeinschaft.ch.

Didaktik der Frage

Interreligiös offene Zugänge zu Heiligen Schriften im Fachbereich ERG

Im Anschluss an die «Theologie der Frage» des Bonner Religionspädagogen Hans-Dieter Bastian wird hier eine «Didaktik der Frage» vorgestellt – als ein deutungsoffener und zugleich theologisch sensibler Zugang zur ERG-spezifischen Herausforderung, verschiedenste religiöse Texte als Unterrichtsgegenstände in theologisch sensibler und weltanschaulich offener Weise zu plausibilisieren.

Von Jasmine Suhner und Thomas Schlag

1. «Das ist hier die Frage ...» - zum Problemhorizont

Religion. Vielfältig sichtbar und relevant für Heranwachsende in öffentlichen Kontexten. In medialen, politischen, ökonomischen Entwicklungen und Ereignissen. In, auf ebenso vielfältige Weise, privaten Erlebnissen und Erfahrungen. Wird im Fachbereich ERG Bezug auf Religionssysteme genommen, um öffentliche und private Lebensweltkontexte in Dialog mit möglichen religiösen Deutungsmustern zu bringen, so stellt sich eo ipso die Frage, anhand welcher Quellen Bezug auf Religionssysteme genommen wird, werden kann, darf und soll.

Eine zentrale Möglichkeit hierfür ist – neben etwa dem Blick auf religionsbezogene Architektur, auf bildende Kunst, Rituale, Feste etc. – die Rezeption von Texten: der Blick auf schriftliche Aussagen, Sprachformen, versprachlichte Erfahrungen in gegenwärtiger ebenso wie in seit Jahrhunderten oder Jahrtausenden überlieferter Literatur. Während nun allerdings die Diskussion von Goethes «Faust» im Fachbereich Deutsch, von Sartres «Huis clos» oder auch der Bibel im Fach Mathematik – etwa hinsichtlich der dort zu entdeckenden Verwendungen der Zahl π – kein pädagogisches Problem per se darstellt, zeigt sich die Sachlage im Fachbereich ERG deutlich komplexer. Dies aus verschiedenen Gründen:

1.1 Normativität und Kontext

Religiösen Texten – hierunter erst recht jener Literatur, die in Religionssystemen als «heilig» gewertet wird – eignet eine spezifische Art von Dignität bzw. eine solche wird von ihren Vertretern und den Gläubigen in Anspruch genommen. Die Tora, die Bibel, der Koran – um exemplarisch die Heiligen Schriften der drei grossen monotheistischen Religionen zu nennen – gründen ihre Dignität darauf, dass sich hier Rede zwischen Gott und Mensch manifestiert. Von hier aus werden diese Texte mit dem Anspruch einer entscheidenden lebensorientierenden, normativen Funktion für die individuelle Lebensführung und das gesellschaftliche grössere Ganze verbunden. Diese spezifische religionsbezogene Normativität stösst im Schulkontext auf die – durch den Charakter der Volksschule als Pflichtveranstaltung gegebene – Normativität des schulischen Bildungskanons.^[1] Beide Arten von Normativität bewegen sich ausserdem innerhalb des durch weitere Rahmenbedingungen – konkret definiert durch die Grund- und Menschenrechte – begrenzten Raums: Sie müssen und dürfen sich also damit auseinandersetzen, dass durch das – spätestens seit PISA weithin anerkannte – an Weltzugängen orientierte Bildungsverständnis der folgende (religionspädagogisch keineswegs neue) Zugang zu *jedlichem* Bildungsinhalt gefördert und gefordert wird: *Jeder* Bildungsinhalt, *jeder* Text ist zu lesen und zu deuten als Zeugnis seines Kontexts. Im vorliegenden Fall: Religiöse «heilige Texte» sind also zu verstehen als Zeugnisse konkreter Lebensvollzüge von Religionsangehörigen. Sie stellen gewissermassen

Verschriftlichungen kontextuell gelebter Religion dar.

1.2 Herausforderungen

Zum Wesen der Buchreligionen gehört nun zugleich, dass die Verschriftlichungen solcher sprachlich festgehaltenen Traditionen – trotz derer Vieldeutig- und Vieldeutbarkeit – sich in unterschiedlichen Entwicklungssträngen zu «Heiligen Schriften» entwickelt und formiert haben. An diesen «Heiligen Schriften» werden theologische und theologisch-ethische Kernelemente der – auch gegenwärtig gelebten – Religionen festgemacht und lassen sich hier exemplarisch aufzeigen.

Wenn Religion inklusive ihrer Fundamente wahrgenommen werden will und soll, dann muss im Bildungskontext der Reflexion solcher religiösen Texten Raum gegeben werden. Es sei denn, man verzichtet bereitwillig auf ein zur-Sprache-Bringen zentraler Grundlagen und Kernelemente von (einst wie gegenwärtig) gelebter Religion. Solchen religiösen Texten lässt sich dabei nun, als theologischen Dokumenten mit hohem lebensorientierendem Anspruch, tatsächlich nicht in gleicher Weise begegnen wie Goethes «Faust». Im Gegensatz etwa zum Fachbereich Deutsche Literatur, in dem Deutungsmuster literarischer Texte zwar persönlich geprägt, aber nicht zwingend im Zusammenhang mit einer grundlegenden Weltanschauung stehen müssen, hat die Religionspädagogik bzw. ERG-Fachdidaktik hier aufgrund der erwähnten Dignität religiöser Texte zugleich eine spezifische Achtsamkeit hinsichtlich der Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler zu wahren. Vor berechtigten Gefahren und Sorgen um etwaiges – auch unbewusstes – Tangieren der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler durch den unterrichtlichen Bezug auf religiöse Texte ergeben sich hier, wie der «Call for papers» zu dieser ERG-spezifischen pädagogischen Herausforderung formuliert, in didaktischer und methodischer Hinsicht zu Recht «Fragen über Fragen». Diesbezüglich religionsdidaktische Ansätze für eine «Fachdidaktik ERG» zu profilieren, ist insofern unumgänglich.

Um jegliches diesbezügliche Missverständnis von Vorneherein aus dem Weg zu räumen: Ein zur-Sprache-Bringen religiöser Texte intendiert nicht per se einen nostalgischen Rückblick auf religiöse Literatur, beabsichtigt nicht katechetische Tradierungsweisen, geschweige denn das Äussern propositioneller, vermeintlich definitorischer Glaubensaussagen (vgl. Schlag/Suhner 2018).

Vielmehr muss es und kann es im öffentlichen Bildungskontext darum gehen, sich mit verschiedenen religiösen Quellen – und damit Sprachsystemen – und deren Eigenlogik auseinanderzusetzen, um Impulse und Verständnis für die heutige religiöse Sprach-, Denk- und Handlungspraxis zu gewinnen.

Bevor ein entsprechender – interreligiös sensibler – didaktischer Zugang hierzu ausgeführt wird, sind an dieser Stelle und in aller Kürze zunächst einige grundsätzliche Vorbemerkungen notwendig:

- Religiöse Texte – auch Heilige Schriften – besitzen keine eindeutige «Substanz», die sich fraglos vermitteln liesse. Eine Erzählung, ein Gleichnis, eine Metapher, ein Bild, ein Aphorismus usw. lassen sich zwar in ihrer Wortsubstanz lehren. Deren *Bedeutung* aber gibt es nicht ohne deren *Deutung*. Was im ERG-Unterricht diesbezüglich also wirklich zu lehren sein wird, ist nicht – zumindest nicht primär – die «Wortsubstanz» religiöser Texte, sondern sind die durch diese Texte eröffneten Möglichkeiten reflektierter, begründeter und kommunizierbarer Deutungspraktiken.
- Deutungspotentiale lassen sich nicht intentional antrainieren: Deutungs*methoden* mögen mögliche Bildungsinhalte sein. Deutungsm*öglichkeiten* aber sind nie Gegenstand einfacher Entscheidung. Wesentlich für diese sind vielmehr und besonders die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler je für sich mitbringen, sind deren (eigene oder fremde) Erlebnisse, emotionale Momente etc. Der gegenwärtig innerhalb der Religionspädagogik stark gemachte Elementarisierungsansatz steht für eine solche differenzierte Wahrnehmung möglicher Deutungspraktiken im schulischen Kontext. Dies bedeutet aber zugleich auch, dass bestimmte «elementare Erfahrungen» innerhalb oder ausserhalb des Bildungsprozesses entstehen und damit

weder den Pädagogen noch weiteren Bildungsverantwortlichen zur Disposition stehen. M. a. W.: In Deutungsprozessen wird der jeweils Deutende unweigerlich auf eigene Deutungskategorien – auf sich selbst als deutende Person – zurückverwiesen. Vor dieser Erkenntnis muss das Kommunizieren über religiöse Texte im Rahmen eines ermöglichungsdidaktischen Zugangs in Unterrichtsprozessen frei gestellt werden und bleiben.

- Entsprechende Deutungen sind von prinzipiell pluraler Gestalt. In der Konsequenz bedeutet dies: Wenn religiöse Texte zum Gegenstand von Bildung werden sollen, so hat dies stets vor der Einsicht in die Bedingtheit und in die stets plurale Gestalt der Deutungsprozesse zu geschehen – dies selbst dann, wenn der Aussagegehalt religiöser Texte in vermeintlich grosser Eindeutigkeit ausgegeben wird.^[2] Das Einspielen religiöser Texte in öffentliche Bildungskontexte setzt also eine pluralistische Lesart ebendieser voraus – basierend auf der Ansicht, dass religiöse Texte, Heilige Schriften, auf unterschiedliche theologische Traditionen, auf gelebte Religion, auf verschiedene Kontexte zurückgehen und deshalb auch von partikularen Weltzugängen gefördert und gelehrt werden können. Insgesamt eröffnet ein zur-Sprache-Bringen religiöser Texte insofern einen diskursiven Prozess des je individuellen freien Deutungs- und Begründungsverständnisses.

Wird ein als religiös charakterisierter und als «heilig» verstandener Text nun in das konkrete Unterrichtsgeschehen eingespielt, so stellen sich religionspädagogisch die zentralen Fragen, wie dem Eigenanspruch der Dignität Heiliger Texte Rechnung getragen werden kann und wie deren Inhalte zugleich als nicht «dogmatische» Erstarrung gelebter Religion gelesen werden – wie also ganz grundsätzlich eine fest-stehende Sprache und Sprachverwendung den dynamischen Charakter und die innere Pluralität gelebter Religion und gedeuteter religiöser (Bild- und Text-) Sprache eines Religionssystems nicht zudeckt und erstickt.

2. Lob der Frage

Eine «Didaktik der Frage»: Hierfür plädiert dieser Essay im Anschluss an die «Theologie der Frage» des Bonner Religionspädagogen Hans-Dieter Bastian (Bastian 1970). Eine Didaktik der Frage – als ein deutungsoffener und zugleich theologisch sensibler Zugang zur ERG-spezifischen Herausforderung, religiöse Texte als Unterrichtsgegenstände in theologisch sensibler und weltanschaulich offener Weise zu plausibilisieren. Eine solche Didaktik steht nicht in luftleerem Raum:

2.1 Anknüpfungspunkte einer Didaktik der Frage

Historisch und gegenwärtig

Historisch und gegenwärtig knüpft eine Didaktik der Frage an zahlreiche allgemeinpädagogische und bildungstheoretische Ansätze an. Hierbei ist beispielsweise an solche Verständnisse von Didaktik zu denken, die den Lehrpersonen ein Set von Fragen vorgeben, anhand derer Unterricht differenziert geplant werden kann – etwa vertreten durch Jank und Meyer (2011). Solche hilfreiche Art der Frage-Orientierung, etwa die Frage nach dem «was» – nach Bildungsinhalten –, ist so alt wie die Bildungsbemühungen selbst. Diese Frage nach *Bildungsinhalten* fand im Laufe der Entwicklung der Pädagogik zur eigenständigen Disziplin eine deutliche Erweiterung, wurde ausdifferenziert zu weiteren didaktisch relevanten Fragen – nach dem «wer», «von wem», «wann», «mit wem», «wo», «wie», «womit» und «wozu» (ebd.).

Pädagogisch

Pädagogisch verweist eine Didaktik der Frage deutlich hierüber hinaus. Sie betont den primären Fokus der spezifischen Fragen seitens der Schülerinnen und Schüler. In unterschiedlicher Weise lassen sich Ansätze hierzu, implizit oder explizit, in subjektorientierter, lebensweltorientierter, prozessualer und konstruktivistischer usw. Didaktik nennen (z. B. Mendl 2005). Im Umfeld solcher

subjektorientierten didaktischen Ansätze verordnet sich also auch die Didaktik der Frage, insofern sie davon ausgeht, dass gerade im Medium der Frage subjektorientiert die religiöse Urteils- und Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler gefördert wird.

Theologisch

Theologisch geht eine Didaktik der Frage von Heiligen Schriften als Dokumenten aus, die aus Fragen selbst entstanden sind – nicht im Sinne eindeutiger Antwortsammlungen, sondern als versprachlichte Sehnsuchts- und Suchbewegungen sowie entsprechender erfahrener Antworten bzw. subjektiv erlebter Gewissheiten von Menschen und Menschengruppen unterschiedlichster Kontexte. Eine solche Sichtweise lässt sich – mit Bastian exemplarisch für die Bibel als Heilige Schrift – konkret biblisch-theologisch untermauern.[3]

Differenziert zeichnet Bastian etwa «Israels Fragekultur» nach und verweist darauf, wie im Laufe der Zeit «die Warum-Frage in der Klage zur negativen Bitte» transformiert wird – bis schliesslich die Frage an sich fast zum Verstummen kommt, was, so Bastian, zu einem deutlich wahrnehmbaren «Verlust im Gottesverhältnis» geführt habe (Bastian 1970, S. 269). Eine andere biblisch-theologische Spur lässt sich verfolgen im Blick auf das Beten: «Beten, das heisst Fragen!» (Ebd., S. 270) Anhand des Hiobs-Narrativs skizziert Bastian die Frage als eine dem Menschen «von Gott zugemutete Lebensform [...] Würde Gott Hiob antworten, dann stände er auf der theologischen Diskussionsebene von Hiobs Freunden. Seine Antwort wäre dann Lösung, nicht Erlösung» (Ebd., S. 274).[4]

In dieser hermeneutischen Zugangsweise lassen sich Heilige Schriften auch in öffentliche, offene Unterrichtsprozesse einspielen: in der Weise, dass thematisiert, verdeutlicht, reflektiert und diskutiert wird, inwiefern diese Schriftzeugnisse gleichsam suchende Antwortbewegungen auf anthropologische Fragen und Grunderfahrungen sind. Insofern ist hiermit ein bestimmter hermeneutischer Zugang zu religiösen Texten gegeben, der sowohl theologische als auch kulturhermeneutische, ästhetische und weitere Deutungsmuster zulässt, ja einfordert – und damit konsequenterweise eine persönliche, erfahrungsorientierte Auseinandersetzung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler möglich macht.

Theologisch und pädagogisch interessant ist, dass nun Teile dieser tradierten Erfahrungen wiederum gerade selbst Fragestellungen – auch explizite – darstellen. Um in diesem Essay beim Beispiel der christlichen Heiligen Schrift zu bleiben:

Mit «Was ist Wahrheit?» (Joh 18,38) lässt sich etwa nach Erinnerung oder interreligiösem Dialog fragen; mit «Wo bist du?» (Gen 3,9) lassen sich Identitätsfragen oder Fragen nach Menschenwürde, nach theologischer Anthropologie, nach Ohnmachtsgefühlen usw. stellen; Fragen wie «Was soll ich für dich tun?» (Mk 10,51) oder «Warum weinst du?» (Joh 20,15) vermögen den Blick für Ethik, Gnade, Barmherzigkeit zu fördern; jene berühmte Frage: «Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?» (Mt 27,46) öffnet den Blick für Theodizee, auch für Heimat oder Geist etc.; die Fragen: «Wer ist schuld daran, dass dieser Mann blind ist? Hat er selbst Schuld auf sich geladen oder seine Eltern?» (Joh 9,2) oder «Wo warst du, als ich die Welt erschaffen habe?» (Hi 38,4) stellen die Themen von Schuld und Verantwortung, von Schöpfung oder Versöhnung in den Raum; die Frage «Wer ist mein Nächster?» (Lk 10,29) trifft über eine einzelne spezifische Religion hinaus eine soziale und politische Grundfragestellung usw.

Religionspädagogisch

Innerhalb der Religionspädagogik hat Hans-Dieter Bastian selbst explizit eine Religionsdidaktik der Frage propagiert (Bastian 1970). Auf das Christentum bezogen formuliert er gar schärfer, dass jegliches Bestreben, wirkliche Antworten geben zu können, erst als Reaktion auf das *stets neue Stellen wirklicher Fragen* erfüllt würde: «Die Christenheit hätte erst dann wieder Antworten, wenn sie selbst – nicht die <Welt> wieder Fragen hätte.» (Ebd., S. 306). Bastians Plädoyer trug homiletisch – also für die Predigttheorie – manche Früchte, didaktisch wurde es indessen bisher kaum rezipiert. Horstmann kommt entsprechend zum Fazit: «Die Theologie und Didaktik der Frage hat nicht wirklich Schule gemacht.» (Horstmann 2012, S. 200).

ERG-fachdidaktisch

Im ERG-fachdidaktischen bzw., als Teilbereich einer ERG-Didaktik, im religionsdidaktischen Raum, gewinnt eine Didaktik der Frage nun aber (wieder) an Relevanz angesichts der hier gegenwärtig virulenten Fachdebatten um religiöse Sprachfähigkeit, um die Fremdheit religiöser Sprache(n), um Sprachlosigkeit angesichts der Erfahrung von Kontingenz, um sprachliche Heterogenität. Nicht zuletzt auch hinsichtlich der Herausforderungen des Umgangs mit der – potentiell vielversprechenden, sachlich inspirierenden und sinnvollen – Verknüpfung der Fachbereiche Ethik-Religionen-Gemeinschaft. Deren, mit dieser Fachbereich-Verbindung gegebene, Verflechtung verschiedener Weltzugänge zeigt sich in spezifischer Weise auch bei möglichen Deutungsperspektiven religiöser, theologischer und philosophischer Texte: Wo theologische Deutungsmöglichkeiten religiöser Texte nicht einleuchten, kommen vorrangig kulturgeschichtliche Perspektiven auf religiöse Inhalte zum Zug. An die Stelle selbstreflexiver Erkundungen religiöser und weltanschaulicher Quellentexte tritt dann verstärkt eine historische Religions- und Kulturkunde oder eine philosophische Ethik. Im Sinne weltanschaulich offener ERG-Fachdidaktik notwendig ist insofern ein Zugang zu religiösen Texten, der deren «würdevolle» Frag-Würdigkeit in positiver Weise aufnimmt und zum Anfragen und Erkunden motiviert. Und dies in diskursiver Weise, wenn das Anliegen subjektorientierter Didaktik ernst genommen werden will.

2.2 Texte mit Fragezeichen - Zum Mehrwert des fragenden didaktischen Zugangs

Was macht nun eine Didaktik der Frage und deren Mehrwert aus, wie könnte eine Fragekultur unterrichtlich aussehen – und wie lässt sie sich konkret ausbuchstabieren? Eine entsprechende Ausführung muss an dieser Stelle, dies sei bereits vorweggenommen, auf Konkretionen anhand stofflich-materialer Themen und Textbeispiele aus Platzgründen verzichten und Skizze bleiben. Sie liesse sich aber leicht an den einzelnen Kompetenzbestimmungen, Lehrplanthemen und -inhalten, insbesondere dort, wo auf Inhalte Heiliger Schriften explizit Bezug genommen wird, im wahrsten Sinn des Wortes im Einzelnen durchbuchstabieren.

Der Mensch als Fragewesen

Eine Didaktik der Frage geht von folgender Prämisse aus: Der Mensch ist als Mensch ein Fragewesen (z. B. Bastian 1970, S. 9). Als solches ist der Mensch prinzipiell auf eine Gemeinschaft verwiesen (ebd., S. 13). Nicht nur, weil Fragen im Gegenüber auf Antwort hoffen. Sondern mehr noch, weil eine «gemeinsame Frage eine gemeinsame Situation [schafft], und umgekehrt: eine gemeinsame Situation erklärt sich in gemeinsamen Fragen.» (Ebd., S. 22). Nicht die materialen Fragen, sondern «der Frageprozess» an sich «verbindet alle Epochen miteinander, und zwar derart, dass er jede geschichtliche Antwort in eine neue geschichtliche Frage überführt» (Ebd., S. 56)[5]. Von hier aus ist der anthropologische Zentralbegriff der Theologie Bastians (auf Fragen beruhende) Kommunikation – verstanden als eine grundlegende Lebensäußerung. Missverständnisse, Unterbrüche, Störungen in Kommunikationsprozessen hingegen führen zum Verlust des Gemeinschaftsgefühls und -kontakts.

Konsequent denkt Bastian auch das Arrangieren jeglichen Bildungsprozesses als kommunikativen Akt: Wenn Lebenswirklichkeit per se fraglich ist, muss sich dies in der Bildungswirklichkeit spiegeln. Auch, ja besonders, religiöse Themen können entsprechend nur in kommunikativen Prozessen zum Gegenstand von Reflexion werden. Die Didaktik der Frage zielt insofern auf einen konstitutiv diskursiven Unterricht, der die Fragebewegungen der Lernenden und auch jene der Bildungsthemen ernst nimmt und ins Zentrum rückt.

Der Fragekontext

Jegliches didaktische Einspielen religiöser Texte ist von hier aus nur dann sachgemäss und hermeneutisch sinnvoll, wo und wenn man sich damit «in den Kontext der Fragen begibt, die der

soziokulturelle Lebensraum hervorbringt» (Bastian 1970, S. 100). Bastian verweist diesbezüglich auf den situativen Kontext, den Sitz im Leben, theologischer Sätze. Dies aber in spezifischer Fokussierung auf deren *Fragekontext*: «Stets steht hinter einem geschichtlichen Problem eine ganz bestimmte Frage [...] Wer diese eine Frage nicht kennt [...] verdeckt notwendig das Problem. Er schlussfolgert ungeschichtlich aus seinem ihm eigenen Antwortsystem auf ein anderes, das er dem seinen gleichschaltet. Dieser Akt der Gleichschaltung [...] ist ein hermeneutisches Verbrechen hohen Ranges» (Ebd., S. 100)[6]. Diese Notwendigkeit der Einsicht in die «geschichtliche» Bedingtheit, in die Kontextbedingtheit von Antwortsystemen und ebenso derer ihnen zugrundeliegenden Fragen betont gerade auch die ERG-Kompetenz 4.1 unter «Texte und Lehren»: «Die SuS können erläutern, wie Texte und Lehren in den Religionen überliefert und verwendet werden.» Jeglicher Annahme eines solchen Gegenstands «religiöse Texte», der sich objektiv unterrichten liesse, ist jedenfalls von dieser Relektüre Bastians aus eine Absage zu erteilen.

Bastian wendet sich in seiner differenzierten Analyse des Fragens gegen ein geschlossenes, unechtes, nicht-dialogisches Fragen: gegen ein Fragen also, dessen Sitz im Leben nicht der gegenwärtige ist. Im Blick auf die Kirche hält er dezidiert fest: «Seit sich die evangelische Kirche auf die reformatorischen Katechismen zeitlos festgelegt hat, verzichtet sie auf die Möglichkeit, für einen bestimmten sozialen Raum zu erziehen, und begnügt sich mit der leeren Abstraktheit richtiger Theologie. Denn selbstverständlich sind auch die Fragen und Antworten der Katechismen nicht statisch-zeitlos, sondern an einen Denkstandort gebunden, der didaktisch relevant und soziologisch erforschbar ist.» (Ebd., S. 92).[7]

Kurz: Es geht der Didaktik der Frage um den reflektierten Verzicht auf den Anspruch auf eindeutige Antwort (Ebd., S. 305).

«Menschliche Rede muss Fragen aushalten» (Horstmann 2012, S. 197)

«Sprache ohne Fragezeichen, ohne kritischen Kontakt zur Wirklichkeit, die sich mit keiner Semantik verzaubern lässt, entartet zur Propaganda» (Bastian 1970, S. 207). Deshalb muss menschliche Rede, dem klaren Blick auf die Wirklichkeit und der Freiheit zuliebe, zwingend Fragen aushalten (Ebd.). Nur der Prozess des Fragens führt zur Möglichkeit der Information über die Wirklichkeit: «das Fragen entmythisiert, das Bild verliert seine beschwörende Wirklichkeit, wird dynamisch und letztlich sogar austauschbar.» (Ebd., S. 215).

Intention einer Didaktik der Frage, eines fragenden Zugangs, ist also nicht das Anstreben von eindeutigem Fachwissen oder absoluter Satz Wahrheiten[8]. Sie verdeutlicht vielmehr die Relevanz des freien Sich-Orientierens, macht, um beim spezifisch ERG-didaktischen bzw. religionsdidaktischen Feld zu bleiben, theologische Positionen und Perspektiven sicht- und im besten Sinn nachvollziehbar.

«Doing Theology»

In diesen Zusammenhang passt die jüngere religionspädagogische Tendenz, auch in Bildungskontexten von «Theologisieren» zu sprechen (vgl. zum Folgenden Suhner 2019, S. 130): Vom englischsprachigen Raum ausgehend hat sich zunehmend[9] die Rede von «doing theology», im deutschsprachigen Raum in ähnlicher Weise die Rede von der Tätigkeit des Theologisierens, verbreitet (vgl. Schlag et al. 2018). Diese Bestimmungen von Theologisieren legen den Fokus auf den *Prozess* des religionsbezogenen Suchens, Fragens und Reflektierens: auf dessen Kontextualität, Dynamik, existentielle Bedeutsamkeit sowie auf das substantielle Moment (Green 2009). Solche Tätigkeit des Theologisierens zielt nicht in erster Linie auf die Produktion von Gewissheiten, sondern auf kritisches Verbinden, Wahrnehmen, Positionieren, Kommunizieren ab, gleichsam auf eine Horizonterweiterung aus unhinterfragten normativen oder dogmatischen Denk- und Urteilskorsetts heraus, um selbständig fragend und im Sinn verantwortlicher Humanität auf die Welt zu reagieren.

Texte als Dialogpartner

In einem solchen fragenden Zugang, dynamischen Erinnern, Kommunizieren und Reflektieren kommen die religiösen Texte als kontextuell geprägte Fragen, Erfahrungen und Erkenntnisse der Vergangenheit als Dialogpartner ins Spiel: «Nur in diesem Sinne sind Wortbilder theologisch erträglich, wenn sie permanent von der Frage verfolgt, liquidiert und erneuert werden.» (Bastian 1970, S. 215). Bastian plädiert in diesem Sinne dafür, sich auf «das Wagnis ein(zulassen), mit einer alten Nachricht neue Erfahrung (= Information) zu machen. Das geschieht aber in der Weise, dass alte Sprachspiele und Verständigungen überholt werden können und müssen, um neuen Sprachspielen und Bedeutungen Platz zu machen» (Ebd., S. 244). Der jeweils aktuelle theologische Erkenntnisstand zeigt sich damit nie einfach als die Weiterentwicklung veralteter Erkenntnisse oder Überwindung vergangener Irrtümer, sondern als jeweils spezifische Reaktion auf die Vergangenheit aufgrund der individuellen und öffentlichen Erfahrungen in der Gegenwart – und dabei sowohl die Grundannahmen als auch den Deutungsanspruch permanent der Diskussion aussetzend.

Produktive Fremdheitserfahrung

In diesem Zusammenhang empfiehlt Bastian nicht zuletzt die Methode der Verfremdung: «Der antwortwütigen, aber frage-müden Christenheit sind solche Verfremdungsoperationen heute unerlässlich.» (Bastian 1970, S. 242). Dies ist gerade dahingehend ein fachdidaktisch relevanter Hinweis, insofern – aus guten gesellschaftlichen und (religions-) politischen Gründen – Religionen inklusive deren Quellentexte nicht selten primär auf ihre «gesellschaftskompatiblen» Seiten hin gelesen werden. Religiöse Fragen, Einsichten, Texte oder Traditionen können allerdings auch stören, lassen sich nicht auf Anhieb verstehen – «weil sie existentielle, individuelle und öffentliche, Fragen, Zusammenhänge, Traditionen und Erfahrungen betreffen, weil sie damit nicht nur inspirieren, sondern anecken, vielleicht anecken müssen.» (Suhner 2019, S. 347f). Der Gegenstand der theologischen Reflexion, d. h. Gott oder religiöse Texte, sind unweigerlich auch Fremdheitserfahrungen, die per se nicht ohne Weiteres in jede Weltperspektive integriert werden können: Wenn Gott gänzlich angeeignet wird, dann ist er nicht mehr – denn als solcher ist er konstitutiv stets (auch) unverfügbar und fremd. Im Blick auf interreligiöse Lernprozesse hat Streib auf diese für Bildungsprozesse produktive Fremdheitserfahrung hingewiesen, dahingehend, dass Irritationen und Fremdheitsmomente zu Neugier und Reflexion über das Bekannte hinaus ermutigen können (Streib 2005). Eine Didaktik der Frage fordert, dass die – innere oder laut hörbare – Stimme des Lernenden gerade auch dann laut werden darf, wenn sie im Widerspruch zur Fragebewegung oder zum Antwortgeschehen eines religiösen Textes steht. Das Fragen ist nicht nur in offener, harmonischer, sachlicher Weise zu verstehen und zu fordern, sondern auch in seinem Charakter als leises, zweifelndes, empörtes, widersprechendes Fragen. Der religiöse Text darf dem Lesenden insofern als fremder begebenen.[\[10\]](#)

Fragen als deutungsoffene Kunstfertigkeit

Eine Didaktik der Frage setzt dann und dort transformatorische – für Religionssysteme wie Individuen und Menschengruppen – Kraft frei, wo sie fraglose Antworten ausfindig macht und hinterfragt. Bastians Ansatz ist insofern Protest gegenüber jeglichen Tendenzen, die den Buchstaben höher werten als den Geist; gegenüber Ideologien, die meinen, Wissen – auch bezüglich religiöser Texte – absolut festhalten zu können: «Um Verstehen zu ermöglichen, müssen Fragen die Ganzheit durchlöchern. Sie schlagen das Loch des Nichts in die Selbstverständlichkeit. [...] Antworten bilden ein wasserdichtes System [...]» (Bastian 1970, S. 30).

So betrachtet lässt sich das Einspielen religiöser Texte in Bildungsprozesse – mit dem Ziel methodischer und fragend-deutungsoffener Kunstfertigkeit – künstlerischen (Bildungs-) Prozessen vergleichen (vgl. Suhner 2019): So wäre hier etwa «an musikalische Bildung zu denken, als Umgang mit Klängen, Musikstilen, Instrumenten, oder an bildnerisches Gestalten, als Umgang mit Farben, Perspektiven, Stiften und Leinwand. Auch diese Unterrichtsfächer erschöpfen sich nicht in der Weitergabe von Regeln und Informationen – mehr noch geht es hier um die

Weitergabe von Fertigkeiten.» In ähnlicher Weise kann der Umgang mit religiösen Texten betrachtet und geübt werden: «als Erwägen von Haltungen und Bedenken von eigenen Lebenserfahrungen, von Voraussetzungen und ihren Konsequenzen, als Wechselspiel von Rede und Gegenrede, kurz: wie eine Sprache – bis man in ihr denken kann, bis man die klanglichen und farblichen Gestalten so zu kreieren in der Lage ist, dass sie eigener Ausdruck werden.» (Ebd.).

«Wer ohne Fragen verstehen will [...], wird grandios scheitern.» (Schlag 2007)

Inhalt und Substanz religiöser Texte ist die religionstheoretisch nicht einzuholende Innenperspektive erlebter und gelebter Religion. Jedes Religionssystem gründet insofern immer (auch) auf kontingente historische Ereignisse, auf die Geschichte konkreter Menschen. Nichtsdestotrotz ist hinsichtlich einer etwaigen Vermutung, religiöse Texte könnten deshalb nicht von gegenwärtiger konstitutiver Orientierung sein, zu differenzieren. Eine solche kann selbstredend nicht aufgrund von religionsbezogener, religiös-institutioneller Autorität vorgeschrieben werden: Die religiöse Eigenlogik eines religiösen Textes – dessen «Innenperspektive» – ergibt sich nur daraus, dass die jeweilige Such- und Fragebewegung dahinter in der subjektiven Frage des Lesenden anklingt oder eben eine solche Frage erst zum Klingen bringt.[11] M. a. W.: Religiöse Narrative, Theologoumena, theologische Metaphern etc. sowie deren Deutungspotentiale[12] für konkrete Fragekontexte, kurz: die in sich vielfältigen theologischen Sprachsysteme unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei der Wahrnehmung und Weiterentwicklung ihrer «subjektiven Theologien» oder weltanschaulichen Theorien (vgl. Suhner 2019, S. 129ff.). Wird nämlich den Lernenden bewusst, dass bestimmte religiöse Sprache(n) nicht auf eindeutigen Glaubenseinsichten gründen und eindeutige Glaubenswahrheiten vertreten, sondern durch gelebte Religion motivierte sprachliche Produkte sind, dann kann erst Raum dafür gegeben werden, auch die «subjektiven Theologien» innerhalb der oder um diese tradierten religiösen Sprachsysteme herum zu reflektieren und weiter zu entwickeln.[13] Für den Unterrichtskontext bedeutet dies dann die notwendig bewusste Differenzierung zwischen kontextuellen, historischen und theologischen Dimensionen, der kulturhermeneutischen, historisch-kritischen, ästhetischen, etc. Lesarten – bei zugleich dem Bewusstsein um deren potentielles wechselseitiges Zusammenspiel.

Fragen sind auf Antworten aus. Ohne die theoretische Möglichkeit von Antworten sind Fragen sinnlos. Dennoch kann es nicht das Ziel einer theologischen Didaktik sein, «einen [...] Kanon dogmatischer Lehre zu vermitteln» (Bastian 1970, S. 107). Ziel einer Didaktik der Frage ist insgesamt also nie ein normativer Endpunkt. Ziel einer Didaktik der Frage ist ein Feld möglicher situativer Sprachfindung und Kommunikationsfähigkeit.

Ein Antwortgeschehen im Zusammenspiel mehrfacher Fragebewegungen

Nicht nur, aber zumindest nicht zuletzt vor der regen pädagogischen Rezeption Hartmut Rosas Resonanzpädagogik lässt sich eine Didaktik der Frage noch einmal spezifisch betonen: Religion versteht Rosa «als die in Riten und Praktiken, in Liedern und Erzählungen, zum Teil auch in Bauwerken und Kunstwerken erfahrbar gemachte Idee, dass dieses Etwas ein Antwortendes, ein Entgegenkommendes – und ein Verstehendes ist. Gott ist dann im Grunde die Vorstellung einer *antwortenden* [kursiv: J. S./T. S.] Welt.» (Rosa 2016, S. 435).

Von hier aus wird eine pädagogische wie theologische Pointe deutlich: Eine Didaktik der Frage, wie wir sie stark machen wollen, geht nicht *nur* von Heiligen Schriften als Frage-Dokumenten aus. Sie geht ebenso wenig *nur* von Fragen der Lernenden oder *nur* der Lehrenden aus. Sie geht wesentlich von den Fragen hinter den drei jeden Bildungsprozess prägenden Elementen (Bildungsinhalt, Lehrende, Lernende) aus – und davon, dass ein *Antwortgeschehen im Zusammenspiel dieser drei Fragebewegungen* geschehen kann. Stets im und aus dem Moment, konstitutiv situativ und individuell.

Für religiöse Texte gilt insofern: Sie werden zum Sprechen gebracht, der Lesende kann sie sich anverwandeln, indem nach deren Fragen vor dem Lebenshintergrund eigener Fragen gefragt

wird. Der Religionspädagoge Boschki verweist in ebendiesem Zusammenhang auf die Ansätze der Kinder- und Jugendtheologie: «[...] dies alles sind auch Grundanliegen [...] der Kinder- und Jugendtheologie. Letztere will genau das: die Stimme der jungen Menschen zum Klingen und Schwingen bringen und ihnen [den jungen Menschen, ergänzend zur Dignität der religiösen Texte, Anm. J. S./T. S.] dadurch eine theologische Dignität zusprechen.» (Boschki 2018, S. 47).

Im Anschluss an Rosa ist mit der Didaktik der Frage noch ein weiterer Aspekt zu betonen: Die *Fragebewegung* – hinter dem religiösen Text; dem Lesenden; dem Lehrenden – kurz: Der Kontextbezug in seiner «nach Fragen fragenden» Weise ist das eine. Die *Antwortoffenheit* – in christlicher Terminologie: die eschatologische Offenheit – das andere.^[14] Methodisch folgt hieraus ein Plädoyer für ein kontextsensibles deutendes Fragen einerseits und für Erzählungen, Symboldidaktik, konstruktivistische Ansätze^[15] – als offene Form von Antworten bzw. offenes Raumgeben für Antworten – andererseits. Dies wesentlich vor der Einsicht, dass der Grossteil der Themen in religiösen Texten, etwa «Schöpfung und Auferstehung, Bundesschluss und Himmelfahrt keine abstrakten Begriffe» sind, sondern Metaphern, Symbole, etc., «die in ausführlichen Erzählungen zu Wort kommen wollen» (Bastian 1970, S. 215). Der Lehrplan 21 formuliert in diesem Sinne für die ersten beiden Zyklen in sinnvoller Weise die Möglichkeit des Nacherzählens religiöser Geschichten – und die hierdurch in offener Weise ermöglichte Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die verschiedenen literarischen Formen und religiösen Vorstellungen religiöser Texte. Das Erschliessen solcher religiöser Vorstellungen, Lehren und Deutungsmuster in Texten bedingt dabei verschiedene Kompetenzen seitens der Lehrpersonen (vgl. folgend 2.3.).

2.3 Anfragen an eine Didaktik der Frage

Eine Didaktik der Frage muss selbst auch frag-würdig sein. Zwei wesentliche Anfragen und entsprechende Klärungen seien hier formuliert:

Die Theologie und Didaktik der Frage meint keinen Verzicht auf den Versuch von Antworten. Einer Didaktik der Frage geht es nicht um das Aufgeben des Wahrheitsanspruchs der religiösen Texte. Es geht um das Eingeständnis der Lesenden, nicht selbst über die Wahrheit, auch nicht über das Wissen bezüglich religiöser Texte, verfügen zu können. Es führt kein Weg daran vorbei, «die Gottesfrage als Frage auszuhalten, und dies mit der einzigen Gewissheit, dass die Frage von Verheissungen gehalten wird. Die theologische Didaktik kann nicht heute schon wissen, was sie morgen antworten soll.» (Bastian 1970, S. 213). Bastians Theologie unterstreicht, dass «die Erfahrungen der Vergangenheit immer wieder als Vorlage dienen [müssen], um Gegenwärtiges und Zukünftiges zu enträtseln» (Ebd., S. 221). Insofern würde der Verzicht auf das Einbringen religiöser Texte und deren theologischer Kernelemente mit einem freiwilligen Verlust auf hermeneutisches Potential einhergehen. «Aber weh dem, der die Ereignisse linguistisch gleichschaltet und nicht den Keil der Frage zwischen sich und die Historie treibt.» (Ebd.)^[16] Von hier aus sind Antworten von heute stets Fragen an ihre in der Zukunft anzugehende Beantwortung.

Die zweite Anfrage an eine Didaktik der Frage betrifft die konkrete methodische Umsetzung: Es gehört fraglos eine hohe pädagogische Kompetenz seitens der Lehrperson dazu, eine umfassende Fragekultur zu implementieren, «nicht in der Substanz ewig fertige Antworten auf aktuelle Anfragen» zu vermitteln, sondern «Frage auf Frage prallen» (Ebd., S. 312) zu lassen, mit dem Ziel der Veränderung sämtlicher am Bildungsprozess Beteiligten: des fragenden Lesers bzw. der fragenden Leserin, des befragten Texts, der fragenden Lehrperson. Methodisch kann die Lehrperson weder nur darauf hoffen noch «tatenlos warten, bis beim Lernenden zufällig das Fragen keimt» (Ebd., S. 50). Bedingung für die Ermöglichung solcher Fragekultur ist auf Seite der Lehrperson Fachwissen im Blick auf verschiedene Religionen und Theologien, auf jeweilige Textentstehung, deren soziale, politische, gesellschaftliche (Frage-) Kontexte. Ebenso notwendig ist eine grundsätzliche Fähigkeit zur Reflexion eigener (nicht nur religionsbezogener) Fragestellungen und eine entsprechende pädagogische Sensibilität für jene der Schülerinnen und Schüler.

Im weiteren Sinn fachdidaktischer Überlegungen stellen diese genannten Anforderungen und Anfragen dann auch Anforderungen und Anfragen an die Gestaltung der Ausbildung von ERG-Lehrpersonen und an die Frage nach einem hierfür sinnvollen Miteinander entsprechend notwendiger Bezugswissenschaften dar.

Heilige Schriften als Gegenstand von Bildung. Ein Ausblick

Soll man religiöse Texte im Fachbereich ERG nicht zur Sprache bringen, «weil dadurch automatisch eine inopportune <Religionisierung> wie <Theologisierung> der SuS stattfindet, die für einen bekenntnisunabhängigen ERG-Unterricht unangemessen ist? Oder geht es gerade darum, religiöse Texte als mögliche <Ressourcen> einer individuellen wie gesellschaftlichen Lebensgestaltung zu exponieren und darüber zu diskutieren sowie sich eine eigene Meinung hierüber zu bilden?» (Kessler 2019).

Ausgehend von der theologisch-hermeneutischen und didaktischen Charakterisierung Heiliger Schriften als schriftliche Dokumente von Frag- und Suchbewegungen plädieren wir für den didaktischen Zugang zu Heiligen Schriften in einer ebensolchen Bewegung des Fragens: Weder theologisch noch pädagogisch vertretbar – und in auch konfessionellen Bildungskontexten längst nicht mehr üblich – ist jeglicher Zugang, der «hurtig nach den dogmatischen Antwortkonserven [...] greift. [...] Weil Millionen Menschen in diesem Jahrhundert schlimmer als Hiob gelitten haben und nach wie vor leiden, bleibt dem Christen keine Wahl: entweder sie glauben wie Hiob, Gott anklagend und ihn fragend, oder sie treten ins Gerede der vielen, die darum alle nicht recht reden, weil sie antworten wie Hiobs Freunde.» (Bastian 1970, S. 346). Die Didaktik der Frage zielt auf einen diskursiven Unterricht, der die Fragen der Kinder und Jugendlichen wahr und ernst nimmt und, in reflektierter Absage an einen gesicherten religiösen Wissensbestand, in den Fokus rückt.

Theologisch und pädagogisch sinnvoll und sachangemessen ist insofern nur der «mutige[n] Verzicht auf jene billigen Versuche, der Weltgeschichte grosser und kleiner Katastrophen einen frommen Sinn zu verleihen». Religionen, Theologisieren – auch Philosophieren – verstehen bedeutet eben keine eindeutige Antwort, sondern das bewusste, reflektierte und suchende Offenhalten eines Raumes: für das Wahrnehmen, Suchen, Verstehen des Transzendenten bzw. für die «Ankunft Gottes in einem Raum, den wir nur mit der Frage als Aporie offen halten können» (Ebd., S. 336). Das Einspielen von religiösen Texten – als verschriftlichte Dokumente *gelebter*, aber auch, was als Widerfahrnis *erlebter* Religion – im Fachbereich ERG kann hier die im Grossteil anderer öffentlicher Fachbereiche im Zentrum stehende Tendenz des Verfügbarmachens auch umkehren und für das Bewusstsein um die Momente der Selbstwirksamkeit und Unverfügbarkeit sensibilisieren (Rosa 2018, S. 12, S. 40ff).

Insofern es im ERG-Unterricht auch um Förderung (inter-) religiöser Sprach- und Kommunikationsfähigkeit geht, kann sich Bastians Ansatz einer Theologie und Didaktik der Frage hier als die Wahrnehmung schärfend und vielseitig inspirierend für die aktuelle ERG-didaktische Diskussion erweisen. Im Vergleich zu etwa einer Performativen Religionspädagogik, die versucht, Religion für die Schülerinnen und Schüler «durch Formen» erfahr- und nachvollziehbar zu machen, wahrt eine Didaktik der Frage die wissenschaftspropädeutische Aufgabe des Fachbereichs ERG. Indem sie das Fragen als Teil der religiösen Kommunikation und Urteilsbildung ernst nimmt, trägt sie zur Plausibilisierung der Religion bei – kritische Sichtweisen, intellektuelle Anfragen, existentielle Zweifel und nicht-religiöse Selbstverortungen nicht negativ wertend, sondern ihnen (auch theologische!) Bedeutung zuerkennend. Religiöse Fragen – konkret für monotheistische Religionen auch: die Gottesfrage – lassen sich nicht abschliessend beantworten. Eine Didaktik der Frage aber fördert und ermutigt die offene Kommunikation zwischen verschiedenen Antwortversuchen auf religiöse Fragen als nicht nur kulturgeschichtliche Wissensbestände, sondern als, eben, religiöse Fragen.

Anmerkungen

- [1] Jegliches Thematisieren kanonisierter religiöser Texte führt insofern zu einer «doppelten Kanonizität», vgl. Grassal 2013, S. 17f.
- [2] Eindeutige Antworten wären u. E. geradezu verdächtig. Hier weist Schröder zu Recht darauf hin, dass öffentliche Bildung dem Bestreben nach vermeintlich eindeutigen Deutungsmöglichkeiten, gleichsam jeglicher «Simplifizierung zur angewandten Theologie», entgegenstehen muss. Vgl. Schröder 2013, S. 132.
- [3] Systematisch-theologisch nimmt Bastian hierbei vor allem Bezug auf die Theologien Bultmanns, Barths und Tillichs. Vgl. auch Horstmann 2012, S. 198.
- [4] Naheliegender stellt sich von hier aus die Frage, wie sich jene Texte, deren unverhüllter Aussagecharakter sprachlich deutlich zutage tritt, in diese Lesart Heiliger Schrift einordnen. Im Rahmen dieses Essays kann hierauf nicht näher eingegangen werden. In christlicher Hinsicht betont Bastian zumindest den deutlich kommunikativen Grundcharakter der neutestamentlichen Schriften. Vgl. ebd., S. 284-288.
- [5] Ebd., S. 56. Im Blick auf die evangelische Kirche kann Bastian feststellen: «Die evangelische Kirche ist nicht nur aus den Bemühungen von Suchgruppen hervorgegangen, sondern im Laufe ihrer Geschichte beständig von Leistungen des theologischen Suchens erneuert und mobilisiert worden.» Ebd., S. 113.
- [6] Ebd. Dass Bastian in diesem Zusammenhang den Begriff der «Gleichschaltung», den des «Verbrechens», der «Propaganda» oder der «Ideologie» verwendet, die allesamt auf die politische Terminologie der Nazi-Zeit verweisen, macht deutlich, wie wesentlich ihm die individuelle Freiheit des Fragens und Antworten-Findens für die Existenz des Menschen überhaupt ist. Insofern liegt seinem Ansatz – man denke daran, dass das Ende des Zweiten Weltkriegs gerade einmal etwas mehr als 20 Jahre zurücklag – auch eine urdemokratische Überzeugung zugrunde, was religiöse Bildung entgegen aller politischen und religiösen Indoktrinierungsabsichten zu leisten hat.
- [7] Es kann davon ausgegangen werden, dass Bastian hier auch die hochproblematische Rolle eines weiten Teils der evangelischen Kirche während des Dritten Reiches im Hintergrund führt, die die bestehende politische Ordnung mit dem vermeintlich zweifelsfreien Verweis auf die göttliche Schöpfungsordnung legitimierte bzw. dieser Ordnung eben aus einem bestimmten «theologischen» Interesse (das wohl primär ein kirchliches war) gerade nicht widersprach und erst recht nicht widerstand.
- [8] Bewusst wird hier von uns der Begriff des Dogmatischen nicht verwendet: Er wird, im Blick auf seine unterschiedliche Verwendung in alltagssprachlichen und Glaubens-Zusammenhängen als nicht sachgerecht (und nicht zwingend notwendig) für die vorliegende Diskussion erachtet. Vgl. Jakobs 2016, S. 65. Weiter führt Jakobs aus: «denn <dogmatisch> ist ein fest definierter Begriff und eine spezifische Textart christlicher Theologie, der sich auf Glaubensdefinitionen in bestimmten religionsphilosophischen Zusammenhängen und geschichtlichen Rahmenbedingungen bezieht. Die alltagssprachliche Verwendung von dogmatisch im Sinne von engstirnig, instruierend u. ä. hat damit nur sehr entfernt etwas zu tun.» (Ebd.)
- [9] Zunehmend, insofern die Begrifflichkeit durchaus, vereinzelt, bereits vor einigen Jahrzehnten in Ansätzen Fuss gefasst hatte, vgl. etwa Tracy/Cobb 1984.
- [10] Als feindlicher bzw. feindlich erlebter hingegen würde er die fragende Stimme des Lesenden oder Hörenden zum Verstummen zu bringen drohen. Vgl. Rosa/Endres 2016.
- [11] Hierin berühren sich dann, gegebenenfalls, eigene religiöse Aktivität und Passivität coram Deo. Vgl. Dressler 2018.
- [12] Grundsätzlich erweisen sich auch sämtliche Exegesen als *Deutung*: als eine spezifische Art, Gedankengänge oder Situationen zu deuten und Diskurse zu eröffnen. Solche Deutungen dürfen dann durchaus über die vermuteten Aussagegehalte einer Tradition hinausgehen: Sind sich Deutende der kontextuellen Prägung der jeweils vorliegenden Tradition bewusst, können

gerade durch das öffnende Aufzeigen von anderen Deutungsperspektiven Deutungen zustande kommen. Vgl. klassisch: Gadamer 1990. Hierbei ist allerdings durchaus mehr als das Vorverständnis im Sinne Gadamers im Blick, das sich zwar die Distanz zwischen Autor und Leser vor Augen hält, diese aber zu überwinden versucht. Vielmehr kann, bestenfalls, auf diese Weise religiöse Sprachfähigkeit gefördert werden, kann religiöse Sprache durchaus neue, verständliche Aufmerksamkeit erlangen. Hingewiesen sei auch auf Bultmann und dessen Anliegen, das Vorverständnis im Verstehen des Textes der kritischen Prüfung zu unterziehen. Wesentlich für den vorliegenden Sachverhalt ist: Dieser Vorgang des Verstehens ist nicht ein rein intellektueller, sondern ebenso ein emotionaler. Sölle forderte in ihrer Weiterentwicklung des Bultmann'schen Ansatzes zu Recht, das Vorverständnis zusätzlich auf die gesellschaftliche Bedingtheit und die politische Existenz des Interpreteten zu beziehen. Vgl. Sölle 1971, S. 55ff. Vgl. Suhner 2019, S. 299.

[13] M. a. W.: Eine fundamental fragende Bezugnahme auf religiöse Texte ermutigt zur Auseinandersetzung mit religiösen Texten in liberal evangelischer Weise: zu «individuellem Neugierverhalten, sozialen Suchgruppen und jedem Bemühen um neue Sozialformen des Glaubens». (Bastian 1970, S. 349)

[14] Im Blick auf die Person Jesu stellt Bastian (1970, S. 54) treffend fest: «Wer Jesus wirklich ist, darf nicht einseitig aus der historischen Überlieferung beantwortet, sondern muss mit der Frage neu erwartet werden.» Der Verzicht darauf, Wahrheit zu postulieren, ist zwar keine leichte Forderung. Religiöse Gewissheit ist allerdings stets mehr als «Gehorsam», sondern, eben, Hoffnung.

[15] Während Bastian seine Ausführungen wesentlich auf die Frage nach der «Struktur» der Frage an sich fokussiert – und entsprechende Konsequenzen für Theologie und Didaktik zieht –, legt etwa der konstruktivistische Ansatz den Fokus stärker auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen: «Denn wenn Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit ein grundsätzlich individueller Prozess mit offenem Ausgang ist, muss der Unterricht die Herausforderung bewältigen, eine Fülle paralleler aber individueller Lernvorgänge in einem Rahmen zu koordinieren.» (Horstmann 2012, S. 205) Dies kann an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

[16] Exemplarisch mit Bastian: «Viele Fragen, die uns die Reformation mit der technischen Welt stellt, existierten weder für die Reformatoren noch für biblische Autoren. Es ist demnach unsinnig, sie dort um Problemlösungen zu bitten, wo sie selbst keine Probleme sahen» (Ebd. S. 93).

Literatur

Bastian, Hans-Dieter (2. Aufl. 1970): Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München.

Boschki, Reinhold (2018): Kommunikation des Evangeliums in religionspädagogischer Perspektive. In: Schlag, Thomas / Roose, Hanna / Büttner, Gerhard: «Was ist für dich der Sinn?» Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, S. 38–47.

Dressler, Bernhard (2018): Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegung, Leipzig 2018.

Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode, Tübingen 1990.

Grassal, Lucas (2013): Wie Religion(en) lehren, Berlin.

Green, Laurie (2009): Let's Do Theology. Resources for Contextual Theology, London/New York.

Horstmann, Kai (2012): Wer, wie, was – wieso, weshalb, warum – wer nicht fragt, bleibt ... Theologie und Didaktik der Frage 1.2.1, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H. 1, S. 193–211, www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01/12.pdf

Jakobs, Monika (2016): Das Terrain der Religionspädagogik jenseits des Konfessionalismus. Eine Perspektive aus der Schweiz, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), H. 1, S. 58–76, www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-01/06.pdf

Jank, Werner / Meyer, Hilbert (10. Aufl. 2011), Didaktische Modelle, Berlin.

- Kessler, Andreas (2019): erg.ch: Call for Papers Schwerpunkt Herbst 2019: Texte und Lehren.
- Mendl, Hans (Hrsg.) (2005): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik konkret 1), Münster.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz, Berlin.
- Rosa, Hartmut / Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim.
- Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg 2018.
- Schlag, Thomas / Roose, Hanna / Büttner, Gerhard (2018): «Was ist für dich der Sinn?» Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, Stuttgart.
- Schlag, Thomas (2007): Die Kunst des Frage-Zeichens. Religionspädagogische Erfahrungen mit Dietrich Zillesen, in: Magazin für Theologie und Ästhetik, www.theomag.de/45/ts1.htm
- Schlag, Thomas / Suhner, Jasmine (2018): Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext, Zürich.
- Schröder, Bernd (2013): Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ZThK 110/2013, S. 109-132.
- Sölle, Dorothee (1971): Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann, Stuttgart/Berlin.
- Streib, Heinz (2005): Wie finden interreligiöse Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, Peter / Sieg, Ursula / Elsenbast, Volker (Hrsg.): Handbuch interreligiöses Lernen, Gütersloh, S. 230-243.
- Suhner, Jasmine (2019): Menschenrechtspädagogische Bezugsfelder religiöser Bildung, Zürich (Dissertationsmanuskript).
- Tracy, David / Cobb, John B. (1984): Talking about God: Doing Theology in the Context of Modern Pluralism, San Francisco.

Artikelnachweis

- Suhner, Jasmine / Schlag, Thomas: Didaktik der Frage. Interreligiös offene Zugänge zu Heiligen Schriften im Fachbereich ERG, in: erg.ch - Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Online-Publikation), www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/-suhner-schlag-didaktik-der-frage/