MaTheoZ

Mainzer Evangelisch-Theologische Zeitschrift

SoSe 23

Stimmen aus dem Mittelbau
Paul Strobl und Luca Keim

Lehrveranstaltung: Rechte Esoterik
Markus Zerbe und Luca Keim

Mission - Eine Podiumsdiskussion in Kooperation mit dem Spenerhaus
Frank Stammel

Ein Interview mit Prof. Dr. Jochen Schmidt
Luca Keim

JOHANNES GUTENBERG UNIVERSITÄT MAINZ

MaTheoZ

Mainzer Evangelisch-Theologische Zeitschrift

SoSe 23

Impressum
Herausgegeben von der Evangelisch-Theologischen Fakultät
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
V.i.S.d.P. der Dekan der Evangelisch-Theologischen Fakultät
Prof. Dr. Michael Roth
Wallstraße 7a | 55122 Mainz
www.ev.theologie.uni-mainz.de

Redaktion: Dr. Achim Müller, Paul Strobl, Christian Brumm,
Luca Keim, Michelle Sanderbeck, Niklas Hahn
Grafische Konzeption und Gestaltung: Leonie Licht, M.A.
Satz: Michelle Sanderbeck

Cover: Die horizontalen Linien stellen eine Zeittafel der literarischen Lebensalter biblischer Personen dar. Sie beginnt oben rechts mit der Schöpfung bei Adam und reicht in der Horizontalen bis zum Tod Johannes sowie in der Vertikalen bis zu Jesus unten link

Inhalt

Editoral 5

Stimmen aus dem Mittelbau
Paul Strobl, Luca Keim 7

Dissertation
Ulrike Peisker 9

Dissertation
Konstantin Funk 11

Veranstaltung: Rechte Esoterik
Markus Zerbe & Luca Keim 18

A Woman's Theology in Dialouge
Gastvorträge von
Prof. Dr. Stacey Floyd-Thomas
und
Prof. Dr. Juan Floyd-Thomas 20

Lehrveranstaltung: Sinnfluencer
Dennis Kenneweg 28

MaTheoZ

Mainzer Evangelisch-Theologische Zeitschrift

SoSe 23

Inhalt

Interview mit Jochen Schmidt
Luca Keim 33

Das Sommerfest 2023
Luca Keim 39

Mission - Eine Podiumsdiskussion in Kooperation mit dem Spenerhaus
Frank Stammel 40

‘Die Verwendung von Adele Reinhartz’ Bible and Cinema (London/New York 2022) in der Lehrveranstaltung ‘Bible and Cinema’ an der JGU Mainz
Andrew Bowden 43

Buchvorstellung “Gratwanderung Künstliche Intelligenz. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI.”
Marcel Scholz 48

MaTheoZ

Mainzer Evangelisch-Theologische Zeitschrift

WiSe 2022/23

Inhalt

Störungen im Religionsunterricht
Luca Keim 50

Die Eignung des Bibliologs für einen gendersensiblen Religionsunterricht
Veit Wunderlich 70

Bachelorarbeit
Christologische Entwürfe von María Clara Lucchetti Bingemer und Mercy Amba Oduyoye. Ein Dialog in interkulturell-weiblicher Perspektive.
Johanna Svajda 88

Veranstaltungskalender 106

Editorial

Liebe Leser*innen,
wir starten in ein neues Wintersemester und blicken mit der neuen Ausgabe der MaTheoZ zurück auf einen ereignisreichen Sommer. Seit jeher bilden herausragende studentische Arbeiten das Herzstück der MaTheoZ, und so können wir auch in dieser Ausgabe wieder teilhaben an den Ergebnissen exzellenter Hausarbeiten, die für die MaTheoZ in Aufsätze umgearbeitet wurden: Luca Keim und Veit Wunderlich präsentieren uns ihre religionspädagogischen Überlegungen zu spirituellem Lernen und Störungen im RU sowie zur Eignung des Bibliologs für einen gendersensiblen RU. Außerdem freuen wir uns, dass sich in der neuen Ausgabe der MaTheoZ der neue Professor für Systematische Theologie mit dem Schwerpunkt Dogmatik, Prof. Dr. Jochen Schmidt, in einem Interview vorstellt und uns Einblicke in seinen Start an unserer Fakultät gibt. Berichte über besondere Lehrveranstaltungen und extracurriculare Veranstaltungen zeugen daneben von unserem bunten Fakultätsleben. Von „Bible and Cinema“ über Sinnfluencer bis zum neuen Format „protestantisch.bewegt.Mainz“, bei dem Dr. Matthias Pöhlmann bei lauschigen 28 Grad Celsius im Innenhof unserer Fakultät mit seinem Vortrag und einer Diskussion über rechte Esoterik den Auftakt zu der neuen Veranstaltungsreihe bildete, vom rauschenden Sommerfest bis zu Podiumsdiskussionen der Fachschaft – im Sommer war viel los an unserer Fakultät. Dabei gibt die MaTheoZ auch Einblicke in die Forschung, die an unserer Fakultät betrieben wird. Marcel Scholz stellt etwa eine gemeinsame Publikation mit Britta Konz und Karl-Heinrich Ostmeyer zu Gratwanderung in Fragen Künstlicher Intelligenz vor, und mit Konstantin Funk und Ulrike Peisker freuen wir uns über zwei erfolgreich abgeschlossene Dissertationen, die sie kurz in der MaTheoZ vorstellen. Über die geplante Veranstaltung(sreihe) „Stimmen aus dem Mittelbau“, die die Sichtbarkeit der Forschung unserer Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen erhöhen soll, informieren in dieser Ausgabe Luca Keim und Paul Strobl und verbinden die Info mit einer herzlichen

Einladung zum ersten Termin der Veranstaltung am 5. Dezember.

Ich freue mich auf ein erfolgreiches und spannendes Wintersemester mit Ihnen und Euch,
Ihr/Euer
Michael Roth

Stimmen aus dem Mittelbau

Ansprechpartner*innen: Ulrike Peisker, Benedict Totsche, Paul Strobl, Luca Keim

Luca Keim studiert ev. Religionslehre und Physik (B.Ed.) und ev. Theologie in Mainz
Paul Strobl studiert Theologie auf Magister an der JGU

Was wird an unserer Fakultät eigentlich aktuell geforscht? Und wer sind die Menschen, die da neben den Professor:innen noch so herumlaufen? Woran arbeiten die denn?

Das sind Fragen, die man sich beim Essen in der Mensa stellt, wenn man nicht gerade noch an der Prüfungsordnung oder anderen organisatorischen Dingen verzweifelt. Aus diesem Grund veranstalten Fachschaft und akademischer Mittelbau gemeinsam ein Vortragsformat (mit Potential zu einer Reihe), bei dem diese Fragen geklärt werden sollen. „Stimmen aus dem Mittelbau“ soll ein anregendes Zusammenkommen von Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, Professor:innen und allen anderen Interessierten an der Fakultät sein, bei dem diese über ihre aktuellen Forschungsthemen sprechen können. Es soll die Möglichkeit gegeben werden, sowohl abgeschlossene oder fortgeschrittene Projekte zu präsentieren als auch neue Gedanken zu teilen und über diese in den Diskurs zu kommen. Zudem können Studierende auch außerhalb der Lehre die Personen kennenlernen, die neben dem Professorium in unserer Fakultät tätig sind.

Wir starten am 5.12.2023, 16–18 Uhr c.t., mit den ersten beiden Stimmen aus dem Mittelbau, die jeweils 45 Minuten Zeit für die Themen haben, die sie gerade bearbeiten oder interessieren. Dabei soll es jeweils nach dem Vortrag genügend Raum für Diskussionen geben. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, miteinander vertiefend ins Gespräch zu kommen. Für das leibliche Wohl wird gesorgt sein.

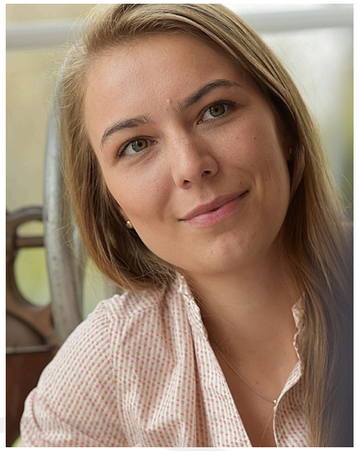
Den Anfang wird Christopher König machen und aus seinem Forschungsprojekt „*TA ΑΣΚΗΤΙΚΑ*. Die *praxis pietatis* als Körperregime bei Gisbert Voetius“ berichten. Exemplarisch wird er Voetius’ Hinweise für den frommen und geglückten Tagesablauf aufzeigen, konkret an seiner Disputation „Die pie ac feliciter transigendo“. Das in dieser Disputation entfaltete Verständnis von Frömmigkeit als einer geistlichen, methodisch unterfütterten Übungslehre und inwieweit sich damit „Glück“

vermitteln lässt, steht im Vordergrund des Beitrags.

Als zweites wird Ulrike Peisker ihr abgeschlossenes Promotionsprojekt zur Gestalt und Möglichkeit zwischenmenschlicher Vergebung vorstellen und einen Überblick über ihre Ergebnisse geben. Dabei wird es nicht nur darum gehen, wie sich das Phänomen menschlicher Vergebung – wenn es das überhaupt gibt – beschreiben lässt, sondern auch darum, was eigentlich Gegenstand bzw. Anlass für Vergebung in unseren Beziehungen ist, und ob und wie zwischenmenschliche Vergebung mit göttlicher Vergebung zusammenhänge könnte.

Wir hoffen, dass nicht nur wir Studierende neue Einblicke in die verschiedenen Fachrichtungen und Forschungsschwerpunkte erhalten, sondern auch alle aus unserer Fakultät dadurch bereichert (und begeistert) werden.

Dissertationen im Wintersemester 2022/23



Ulrike Peisker ist seit 10/2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Systematischen Theologie an der Evangelisch-theologischen Fakultät der JGU Mainz. Im Januar 2023 hat sie ihre Dissertationsschrift an der GU Frankfurt eingereicht und sie dort im Juni 2023 verteidigt.

Ulrike Peisker

Zwischenmenschliche Vergebung? Zur Gestalt und Möglichkeit zwischenmenschlicher Vergebung von Schuld in unseren Beziehungen. Phänomenologische Betrachtungen in protestantischer Perspektive

In meiner Dissertation, die ich in diesem Jahr an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. eingereicht und verteidigt habe, habe ich mich der Frage nach der Gestalt und Möglichkeit zwischenmenschlicher Vergebung gewidmet. Wenn wir zwischenmenschlich von Vergebung sprechen, dann haben wir erst einmal den Eindruck, wir wüssten, wovon wir sprechen. Wir müssen nicht nachfragen, was jemand meint, wenn er das Wort „Vergebung“ gebraucht, so als würde er eine fremde Vokabel verwenden, die wir nicht zu übersetzen wüssten. Dennoch scheint – wie bei so vielem – die Selbstverständlichkeit dessen, was man mit Vergebung meint, zu schwinden, sobald man es präzise zu explizieren versucht.

In meiner Arbeit habe ich versucht, eine phänomenologische Klärung zwischenmenschlicher Vergebung herbeizuführen, indem ich zunächst dem *Gegenstand* zwischenmenschlicher Vergebung in den Blick genommen habe. Das, was in unseren alltäglichen Beziehungen überhaupt erst den Ruf nach Vergebung zeitigt, so habe ich zu zeigen versucht, ist nicht in erster Linie der Umstand, dass möglicherweise moralisches Unrecht begangen wurde (was gleichzeitig aber auch der Fall sein mag), sondern dass eine affektive Verletzung stattgefunden hat, die darin gründet, dass sich jemand nicht in der Art und Weise liebe-, acht- und respektvoll uns gegenüber vorfand, wie wir es der jeweiligen Beziehung entsprechend empfunden hätten, und dieser jemand sich dementsprechend lieb-, acht- oder respektlos uns gegenüber verhalten hat. Wenn aber der Gegenstand menschlicher Vergebung nicht adäquat in moralischen Kategorien zu fassen ist, dann, so darf man folgern, ist auch zwischenmenschliches Vergeben kein in erster Linie moralisches Geschehen.

Von diesem Ausgangspunkt versucht die Arbeit das Phänomen zwischenmenschlicher Vergebung von unterschiedlichen Richtungen aus immer enger einzukreisen und so schrittweise zu präzisieren: Während bspw. die Beschäftigung mit vergeltenden Schuldumgangsmechanismen wie Strafe, Rache und Wiedergutmachung zu konturieren hilft, was Vergebung *nicht* ist, kann in deren Folge – ex negativo – ein Verständnis dessen angebahnt werden, was Vergebung *ist*. Vergebung kommt durch den Vergleich nämlich als ein Geschehen in den Blick, das gerade nicht – wie die Vergeltung – auf einer Entsprechungs-, Reziprozitäts- und Gerechtigkeitslogik und damit auch auf einer Tauschstruktur fußt, sondern als ein Ereignis, das angemessen in der Logik der reinen Gabe ihren Ausdruck finden kann. Reine Gaben allerdings, der keine Erwartung oder Praxis einer Gegenleistung inhärent sind, scheinen nicht zum Alltagsrepertoire menschlicher Handlungsweisen zu gehören.

Dieser Klippe einer scheinbaren menschlichen Unmöglichkeit der Vergebung versuchen viele theologische Ansätze durch eine – wie ich zeige unangemessene – Analogisierung von göttlicher und menschlicher Vergebung bzw. einer kausalen Deduktion letzterer aus ersterer beizukommen. Solche vorschnellen Verhältnissetzungen sind aber äußerst verhängnisvoll: Die Rede von göttlicher Vergebung droht ethisch verkürzt, und die Vorstellung von menschlicher Vergebung heillos überfrachtet zu werden. Daher votiere ich dafür, göttliche und menschliche Vergebung so zu verstehen, als wären sie Homonyme – „Teekesselchen“ – nota bene: als *wären* sie Homonyme. Dass sie in sprachwissenschaftlichem Sinne keine Homonyme sein mögen, ist davon unbenommen.

Konstantin Funk

Konstantin studierte Evangelische Theologie, Bildungswissenschaften und Musik in Mainz, war von 2020 bis 2023 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Friedensinstituts Freiburg der Evangelischen Hochschule Freiburg und ist seit 2023 Referendar für die Fächer Musik und Ev. Religion am Evangelischen Schulzentrum Leipzig.

Konstantin Funk

Sind Ethik und Ästhetik eins?

Zur Konzeption der Dissertation *Ethik – Ein ästhetischer Blick auf die Welt. Eine Untersuchung des ästhetischen Moments in der moralischen Orientierung* von Konstantin Funk, betreut von Prof. Dr. Michael Roth (abgegeben am 09.02.2023/ Rigorosum abgeschlossen am 21.07.2023).

„Marcel Proust hat diesen Unterschied zwischen dem Erleben und dem Erfahren gemacht. Erleben heißt: alltagspraktische Orientierung. Erleben, das ist, wie Friedrich Hebbel einmal gesagt hat: ‚Es gibt Menschen, die stehen vor dem Meer und sehen nur die Schiffe, die darauf fahren, und auf den Schiffen nur die Ware, die sie geladen haben.' Das heißt, dieser Blick wirft alles heraus. Er ist zentripetal, er wirft alles heraus, was nicht Warencharakter hat. Er hat keine Empfindung für die Schönheit des Himmels, für das Schreien der Möwen, den Salzgeschmack auf den Lippen. Er hört den Wind nicht, er sieht die Takelage nicht, wie sie sich bäumt. *All das wirft er heraus, alles was ästhetisch ist, wirft er raus.*"[1]

Was und wie muss man wahrnehmen, um ethisch verstehen und richtig handeln zu können? Aus welcher Art von Gründen speist sich das moralische Argument? In meiner Dissertation *Ethik – Ein ästhetischer Blick auf die Welt. Eine Untersuchung des ästhetischen Moments in der moralischen Orientierung* untersuche ich *ästhetische Aufmerksamkeit*[2] als inhaltserschließenden Faktor moralischer Rezeption, der große Denker wie Ludwig Wittgenstein dazu verleitete, nicht nur eine Verwandtschaft zwischen Ethik und Ästhetik zu behaupten, sondern gleich ihre Identität: „6.421 Es ist klar, daß sich die Ethik nicht aussprechen läßt. Die Ethik ist transzendental. (Ethik und Ästhetik sind Eins.)"[3]

So rätselhaft Wittgensteins Äußerung in seinem Frühwerk bleibt und so umstritten die Kohärenz der frühen spärlichen Äußerungen über Ethik mit späteren Überlegungen, etwa in seinem berühmten *Vortrag über Ethik* von 1929, so anschlussfähig ist doch der Gedanke. Kaum ein Moralphilosoph des ihm vorausgegangenen Jahrhunderts hatte sich nicht um eine

[1] Willemsen, Roger: Die Kultur des Engagements. S. 9.

[2] Ästhetische Aufmerksamkeit definiere ich in Anlehnung an Martin Seel folgendermaßen: „Eine informierte, in Sozialisation und Bildungsprozessen geformte intensive Aufmerksamkeit für die phänomenale Dichte des sinnlichen Eindrucks in dem Wissen, dass das Wahrgenommene die rezeptive und v. a. deskriptive Erschließbarkeit übersteigt. Ästhetische Aufmerksamkeit betont das *Wie?* der Wahrnehmung auf Grundlage des *Was?*. Es klammert das Faktische nicht aus, betont aber die rahmende „Kulisse" der Fakten als sinnstiftend. Die Wahrnehmungsform ist eine kognitive, weil sie angewiesen ist auf Inkulturation und Bildungsvorstufen, die das zu Erkennende erst erkennbar machen. *Ästhetische Aufmerksamkeit* ist nicht nur die Bedingung, um ein Kunstwerk hinlänglich in seinem Bedeutungsgehalt zu erfassen, sondern auch Wahrnehmungsvoraussetzung in Alltagssituationen, um Bedeutungsvolles, Normatives und Ästhetisches entdecken zu können."

[3] Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. 6.421.

Verhältnisbestimmung bemüht; Kant, Schiller, Schopenhauer, Kierkegaard aber auch die berühmtesten Komponisten, allen voran Gustav Mahler, stoßen in ihrem Nachdenken auf das Zusammenspiel von (Musik-)ästhetik und Moral. Auch wenn die enge Verbindung von Kunst und Moral kaum zu leugnen ist, so vertrete ich in meiner Dissertation die These, dass es nicht (zwangsläufig) der Kunst bedarf, um moralischen Inhalt zu vermitteln – wie wohl Schiller meinte –, sondern dass die moralische Orientierung *selbst* in einem bestimmten Sinne eine ästhetische Weltwahrnehmung ist. Das ist deshalb der Fall, weil die moralischen und ästhetischen „Werkzeuge" zur Wirklichkeitserschließung dieselben sind: sie liegen in unserer emotional geöffneten, in kulturellen Bildungsanstrengungen wurzelnden *Aisthesis*: Immerhin wäre eine Ästhetik sinnlos ohne das Rekurrieren auf unsere Wahrnehmung von Schönheit und eine Ethik wenig ertragreich ohne den Rückbezug auf unsere Erfahrungen von Gutem und Schlechtem. Um bzgl. des Begriffs „Ästhetik" nicht im Ungefähren zu bleiben, verweise ich auf die Anfänge der Ästhetik als Disziplin bei Alexander Gottlieb Baumgarten. Bei ihm ist ein Ästhetikverständnis im Wortsinn angelegt, das *die ganze sinnliche Wahrnehmung und Empfindung* als eigenen und unabdingbaren Erkenntnisweg versteht. Unser hiesiges Verständnis von Ästhetik hat sich also weit von jener ursprünglichen Idee Baumgartens entfernt, sie ist aber gerade deshalb für die naturalistisch oder analytisch nicht zu fassenden sinnlichen Bestandteile der moralischen Orientierung in Erinnerung zu rufen und neu zu lesen.[4]

John McDowells Interpretation der aristotelischen „Zweiten Natur" und die Bedeutung „Sekundärer Qualitäten" innerhalb moralischer Wahrnehmung

Die Kapitel meiner Dissertation werden gerahmt und inhaltlich vorbereitet durch zwei berühmte Thesen John McDowells: In einem ersten Teil verweise ich auf McDowells neoaristotelischen Vorschlag, Kultur und Tradition als zweitnatürlich zu begreifen und ergänze jenen um entwicklungspsychologische und sprachphilosophische Argumente. Unter Rückgriff auf Gadamer'sche Motive interpretiert McDowell Aristoteles' *Nikomachische Ethik*, in der die Formung des ethischen Charakters und der Tugenderwerb als Ergebnis einer entsprechenden Erziehung beschrieben werden. Die Ausbildung tugendhafter Dispositionen ist für Aristoteles zum einen grundsätzlich an eine die (Charakter-)Tugenden formende und tradierende *Polis* geknüpft und zweitens an die menschliche Vernunft.

[4] Baumgartens *Aesthetica* von 1750/58 ist noch frei von der späteren (kunst-)theoretischen Verengung des Ästhetischen bei Kant, Hegel, Schiller u. a. auf das Schöne oder Erhabene und den Sinn, Anspruch und Zweck *der (schönen) Kunst* oder Naturschönen.

Die (praktische) Vernunft hat für Aristoteles Handwerkscharakter; tugendhaftes Verhalten ist *learning by doing* und braucht Anleitung, Erziehung, Bildungsprozesse.[5] Daran knüpft McDowell an: In seiner Aristoteles-Interpretation sind die anthropologischen Konstanten Kultur und Tradition als *Zweite Natur* zu verstehen[6] – immerhin kann der Mensch nicht ohne sie.

In diesem Zusammenhang diskutiere ich McDowells *Begrifflichkeitsthese*, die viel Beachtung gefunden hat, und erweitere sie um die prosodische Dimension unseres Sprechens: Erst wenn der lautliche – begrifflich eben grundsätzlich unterbestimmte, mitunter als ästhetisch zu bezeichnende – Anteil unseres Sprechens mitgedacht wird, kann McDowells These Bestand haben. *Was behauptet McDowell?* Er ist sich sicher, dass beim erwachsenen Menschen jegliche Wahrnehmung immer schon begrifflich durchdrungen und deshalb verstehende Wahrnehmung ist. Wir sind nicht rationale *und* fühlend wahrnehmende Wesen – Bewohner zweier Welten – sondern rational-fühlende Wesen. Wir fühlen, hören, sehen und riechen *vernunftdurchdrungen*. Die Vernunft, so McDowell, ist nicht ein Gegenüber zur leiblichen und sinnlichen Situiertheit, sondern eine sich aktualisierende Fortsetzung derselben: »exercises of spontaneity belong to our way of actualizing ourselves as animals. This removes any need to try to see ourselves as peculiarly bifurcated, with a foothold in the animal kingdom and a mysterious separate involvement in an extra-natural world of rational connections.«[7]

Und ein Wahrnehmungsurteil („Der Würfel *ist* rot!“)

„akzeptiert einfach den begrifflichen Inhalt, den die Erfahrung schon besitzt. Wie uns die Dinge erscheinen, ist nicht unter unserer Kontrolle, aber es ist an uns, zu entscheiden, ob wir glauben sollen oder nicht, dass die Dinge so sind, wie sie die Erscheinungen repräsentieren. Erfahrungen sind also McDowell zufolge begrifflich und propositional, aber nichtdoxastisch.“[8]

Will man Wahrnehmungsurteile nicht gänzlich als Projektionen des menschlichen Geistes abtun, muss man deshalb ihre phänomenale Konstitution auch ontologisch ernst nehmen. Dies tut McDowell, indem er die sinnlich-rezeptive Wahrnehmung begrifflich auflädt und so als kritikfähig, also falsifizierbar beschreibt. Was er vergisst, ist, dass das gesprochene Wort immer schon *vertontes* Wort ist und als solches

[5] Vgl. Aristoteles, Die Nikomachische Ethik, 34 (2,1 1103a 24–30).
[6] McDowell verweist hierfür u.a. auf eine zentrale Stelle des siebten Buches der Nikomachischen Ethik (vgl. 7,5 1147a 21–22).
[7] McDowell, Mind and World, 78.
[8] Schantz, Wahrnehmung und Welt, 34.

kontextuell Sinn und Bedeutung auflädt. *Wie* ich etwas sage, bestimmt, *was* ich sage. McDowells wirklichkeitsergreifende, begriffsgesättigte Wahrnehmung hat die oben beschriebene Vorbedingung: Um innerhalb geistreicher, also bedeutungsvoller Natur von Gründen sprechen zu können, braucht es eine Inkulturation in sprachlich artikulierte Bedeutungsstrukturen, die Erfahrung und Vernunft als menschliche Anlagen zu vernünftiger Erfahrung, d. i. praktische Vernunft, synthetisiert.[9] „When a decent upbringing initiates us into the relevant way of thinking, our eyes are opened to the very existence of this tract of the space of reasons."[10] Bei aller Kritik sind McDowells Überlegungen hilfreich: Kultur und Tradition können mithilfe von McDowells neoaristotelischem Modell nun nicht mehr als Gegensatz zur (menschlichen) Natur gedacht werden, sondern vielmehr als (v.a. sprachlich konstituierte) Verwirklichung derselben. Damit entsteht ein zweitnatürlicher Wirklichkeitsraum für Bedeutungsvolles, der sowohl zeitlich als auch örtlich konkret in sozialen Gefügen situiert ist und der stark mit dem Gegenstandsbereich der Naturwissenschaften kontrastiert.

Anknüpfend daran diskutiere ich zweitens McDowells umstrittene Analogie zwischen Werten, also der o.g. wert- oder bedeutungsbeladene Wahrnehmungsebene der kulturellen Binnenperspektive, und (den Leibniz'schen) *sekundären Qualitäten*. McDowells moralischer Realismus gründet u.a. darauf, moralische Eigenschaften wie Farbeigenschaften zu behandeln, die nun deshalb subjektunabhängig Existenz beanspruchen können, weil der rote Würfel auch dann ein roter Würfel ist, wenn ihn niemand betrachtet. Er kann unter bestimmten rezeptiven Voraussetzungen (Stäbchen und Zäpfen im menschlichen Auge, Licht etc.) für eine bestimmte physiologisch gleich konstituierte Wahrnehmungsgemeinschaft *richtig* als rot erkannt werden und bleibt es auch jenseits seiner aktualen Beobachtung:

„An object's being such as to look red *is independent of its actually looking red to anyone on any particular occasion*; so, notwithstanding the conceptual connection between being red and being experienced as red, an experience of something as red can count as a case of being presented with a property *that is there anyway* – there independently of the experience itself."[11]

[9] McDowell hält die Aristotelische *phronńsis* (praktische Vernunft) nicht für ein praktisches Vermögen, das den Charakter lenkt, indem es die richtigen „Befehle" gibt, sondern glaubt, dass Aristoteles' praktische Vernunft und ethischer Charakter in ausgebildeter Form als ein und dasselbe versteht: „Virtue of character embodies the relevant proper state of practical *logos*, what Aristotle calls ‚*phronńsis*' – ‚practical wisdom' [...]". Siehe: McDowell, Two Sorts of Naturalism, 184 (Hervorh. i.O.) Dieses Verständnis der Aristotelischen praktischen Vernunft ist äußerst umstritten.

[10] McDowell, Mind and World, 82.

[11] McDowell, Values and Secondary Qualities, 134.

In vergleichbarer Weise wie das Rot-Sein des Würfels bestehen laut McDowell ethische Forderungen und Gründe unabhängig davon, ob wir sie entdecken oder etwa aufgrund eines ausbleibenden „decent upbringing“ übersehen: „The ethical is a domain of rational requirements, *which are there in any case, whether or not we are responsive to them*. We are alerted to these demands by acquiring appropriate conceptual capacities.”[12] Ihr Realismus gründet also beiderseits in der Feststellung, dass sie – wie physikalische oder mathematische Gesetze auch – schon da sind, bevor wir sie entdecken. Oben erwähne ich, dass es für McDowell jenes sinnstiftenden „decent upbringing“ in den jeweiligen Deute- und Zeigekontext des moralischen Phänomens, also eine Inkulturation in zweitnatürliche, tradierte Kultur bedarf. Dass wir uns unsere Sinne im Alltag ständig täuschen, ist für McDowell kein wesentliches Gegenargument, im Gegenteil: Denn dass wir um die Täuschungsanfälligkeit unseres Sinnesapparats wissen, zeige doch, dass wir dem Sinneneindruck nicht schlicht ausgeliefert sind. Wir können in der Regel zwischen richtig rezipierten Gegenständen und falschen unterscheiden. Wichtiger ist, dass wir bestimmte (sekundäre) Qualitäten *nicht* erklären können, ohne Rückgriff auf jene wesentlich phänomenalen Eigenschaften. Es ist unmöglich, dass Rot-Sein zu erklären, ohne darauf zu verweisen, *wie es ist*, die Farbe Rot sinnlich wahrzunehmen. Bei allen physikalisch möglichen Erklärungen wird das Rot-Sein nicht hinreichend begriffen, wenn es nicht gesehen werden kann: Rot-Sein ist Rot-Aussehen: „Thus an object’s being red is understood as something that obtains in virtue of the object’s being such as (in certain circumstances) to look, precisely, red.“[13]

McDowells Ausgangsthese (der Wahrnehmungsbedingheit des ethischen Urteils) ist richtig, aber es wird bei ihm nicht recht deutlich, dass wir in Ethik und Ästhetik über propositionale Wahrnehmungsebenen diskutieren und nicht über bestimmte physiologische Dispositionen sinnlich konstituierter Wesen, die uns sogenannte *sekundäre Qualitäten* wie Farben sehen und Klänge hören lassen. Die Parallele zwischen Ethik und Ästhetik liegt darin, dass in einem Konzertsaal oder innerhalb des Treibens in einer Stierkampfarena z.B. das gleiche bedeutungsgeladene Phänomen *perzipiert*, aber gänzlich unterschiedliche Inhalte *rezipiert* werden. Innerhalb einer vergleichbaren sinnlichen Episode wird unter Umständen völlig anderes gehört, gefühlt oder gesehen; der Erkenntnisgewinn eines Wahrnehmungsakts

[12] McDowell, Mind and World, 82 (Meine Hervorh.).

[13] McDowell, Values and Secondary Qualities, 133.

steht nicht selten diametral dem anderen gegenüber, weil hier über divergierende propositionale Wahrnehmungsebenen entschieden werden muss. Ein Besucher, der im Stierkampf etwa Mut und Erhabenheit erkennt statt Grausamkeit und Tierquälerei – wie womöglich sein in begleitender Freund –, nimmt ein gleiches »Etwas« als anderes »Etwas« wahr. Erst hier entscheidet sich ethischer Gehalt. Beide sehen einen Stier, eine Arena, einen Torero, rotes Blut und ein rotes Tuch, Messer, Sand und Staub. Die wertneutralen Fakten sind so unstrittig, wie es Ton- und Taktart einer gehörten, aber unterschiedlich empfundenen Symphonie wären. In beiden Fällen diskutiert man vielmehr, was das Analysierte *bedeutet*, wie die zweifelsfreien Informationen also erfahren werden.

Im letzten Kapitel suche ich für jenen von McDowell aufgezeigten zweitnatürlichen, kulturellen Wirklichkeitsraum (und entsprechende normative Geltungsbereiche) eine passende modale Figur und finde sie in „Kontingenz“ als *Drittes* zwischen binären Parteinahmen wie Möglichkeit und Notwendigkeit oder Subjektivität und Objektivität. Kunst- und Kulturinstanzen wie Museen, Konzerthäuser und deren Programme (aber auch demokratisch beschlossenes Recht sowie eine dort inkorporierte Ethik) beschreibe ich als kontingente, vergegenständlichte Einsichten und Errungenschaften, die Bewährtes festhalten und kulturelle Aushandlungsprozesse stabilisieren. Sie sind Ergebnisse (inter-)subjektiver Erfahrung und kultureller Konsensfindung, die auch hätten anders sein können, wären Zeit und Ort andere. Als bloßes »Menschenwerk« sind sie dispositionelle Eigenschaften kultureller Praxis, die als *gewordene* Möglichkeiten zwar nicht naturnotwendig sind, aber doch kontingente Geltung – und d.h. Wirklichkeit – beanspruchen.

Literatur:

Aristoteles, Nikomachische Ethik, übers. und hg. von Gernot Krapinger, Stuttgart 2018.

McDowell, John, Mind and World. With a new Introduction, Cambridge/Massachusetts/London 2000 [1994].

McDowell, John, Two Sorts of Naturalism, in: Ders., Mind, Value, and Reality, Cambridge/Mas- sachusetts/London 2002 [1998], 167–197.

McDowell, John, Values and Secondary Qualities, in: Ders., Mind, Value, and Reality, Cambridge/Massachusetts/London 2002 [1998], 131–150.

Schantz, Richard, Wahrnehmung und Welt, in: Heinrich, Elisabeth; Schönecker, Dieter (Hrsg.): Wirklichkeit und Wahrnehmung des Heiligen, Schönen, Guten. Neue Beiträge zur Realismusdebatte, Paderborn 2011, 17–37.

Wittgenstein, Ludwig, Tractatus logico-philosophicus. Mit einem Nachwort von Joachim Schulte. Frankfurt am Main [9]2019.

Willemsen, Roger, Die Kultur des Engagements. Dresdner Reden 2014. Online unter: www.staatsschauspiel-dresden.de/download/10587/dresdner_rede_roger_willem-sen_16022014.pdf [7.8.2023].

Veranstaltung: Rechte Esoterik

Das Rote Sofa

Luca Keim und Markus Zerbe studieren Theologie auf Magister an der Evangelischen Theologischen Fakultät

Im Sommersemester 2023 startete an der Evangelisch-Theologischen Fakultät die neue Veranstaltungsreihe protestantisch.bewegt. Mainz in Zusammenarbeit mit der Mainzer Wissenschaftsallianz und der Vertretung der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz am Landtag. Am Donnerstag,den 29.6.2023, um 18.00 Uhr fand die Auftaktveranstaltung mit ca. 50 Besuchern statt – vermutlich das erste Ereignis im Innenhof der Bereichsbibliothek Theologie. Dort diskutierten in entspannter Atmosphäre Dr. Matthias Pöhlmann mit Prof. Dr. Michael Roth und Wolfgang Schuhmacher über rechte Esoterik, die für Politik und Gesellschaft eine große Herausforderung darstellt. Als Merkmal dieser Veranstaltungsreihe dient das rote Sofa der Mainzer Wissenschaftsallianz, das extra zu diesem Anlass im Innenhof der Fakultät aufgebaut wurde.

Nach einer kurzen Einführung von Wolfgang Schuhmacher und Prof. Dr. Michael Roth, hielt Dr. Matthias Pöhlmann einen Vortrag zum Thema rechte Esoterik. Dass es keine Zufälle gibt, alles erklärbar ist und alles zusammenhängt, sind typische Sätze, die man aus der esoterischen und verschwörungstheoretischen Szene kennt. Das verbindende Element solcher Bewegungen ist der Anspruch auf ein höheres Wissen, das nur wenigen zugänglich ist. An Beispielen wie „Lichtnahrung“ und „Indigokinder“ zeigte Pöhlmann die Wirkung von esoterischen Strömungen in der Gesellschaft. Auch stellte er eine verstärkte Nähe zu antidemokratischen Tendenzen fest und warnte davor, solche Bewegungen durch ihre verstärkte öffentliche Wirksamkeit sowie den vermehrt festgestellten Zugang zu Waffen zu unterschätzen. Er schloss seinen Vortrag damit, Totalitätsansprüchen auf Wahrheit und Feindseligkeiten gegenüber der Gesellschaft und Politik mit Vorsicht zu begegnen. Im Anschluss an den Vortrag ging es in eine Diskussionsrunde zwischen Dr. Matthias Pöhlmann, Wolfgang Schuhmacher und Prof. Dr. Michael Roth über, die auch für das Publikum geöffnet wurde. In der Diskussion ging es unter anderem darum, wie solches „Geheimwissen“ generiert werde. Zur Veränderung des Weltbildes komme es durch

ein „Aufwachen“ – im Sinne eines Erkennens einer Wahrheit, die nicht falsifiziert werden könne und so die Meinung dieser Bewegungen stärke. Da dieses Wissen unter anderem von Misstrauen und Schwarz-Weiß-Denken begleitet wird, ist es oft schwierig, angemessen zu reagieren. Auf die Frage nach dem Umgang mit Verschwörungstheoretikern riet Pöhlmann dazu, nach den persönlichen Motiven zu fragen, da solche Theorien oft mit persönlichen Erfahrungen verknüpft seien. Auch empfahl er, die eigene Position deutlich zu machen und rote Linien klar zu kennzeichnen, zum Beispiel bei antisemitischen Äußerungen. Er betonte außerdem die Notwendigkeit von spirituellen und theologischen Kompetenzen, um Theorien zu durchschauen, zu entzaubern und zu kritisieren. Die Ausbildung einer Sprach- und Auskunftsfähigkeit sei dabei relevant für eine demokratische Grundhaltung in der Gesellschaft.

Durch die Aktualität des Themas, die Einladung des bundesweiten Weltanschauungsexperten und Kenners der Szene sowie die Einbindung des Publikums ist es den Veranstaltern gelungen, das Thema umfassend und interaktiv zu diskutieren. Im Anschluss an die Diskussion konnte der Abend bei Wein und Brezeln zu einem Ausklang kommen und weitergehende Fragen diskutiert werden.

Der nächste Termin dieser Veranstaltungsreihe findet am 15. November um 18 Uhr statt. Dort wird mit Michael Ebling über Glaube und Politik diskutiert.

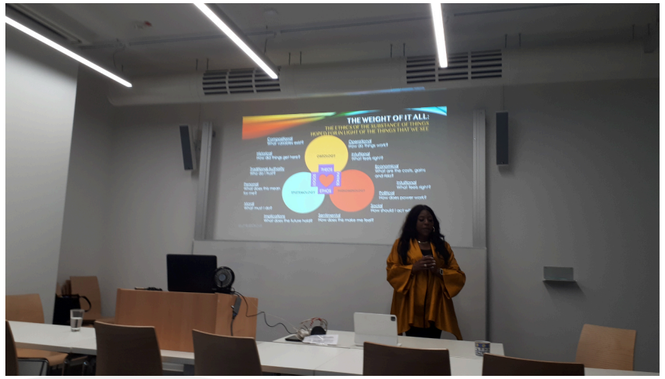
A Woman's Theology in Dialouge Lecture 2023

Gastvorträge von Prof. Dr. Stacey Floyd-Thomas und Prof. Dr. Juan Floyd-Thomas

Mona Merz

Am 29.06.2023 hielt die Womanistische Theologin und Sozialethikerin Prof. Dr. Stacey Floyd-Thomas einen Gastvortrag zum Thema „*Still ‚Too Heavy a Load': Womanist Theological Freight in the Wake of White Fragility and Patriarchy*". Sie eröffnete damit die Reihe „*A Woman's Theology in Dialogue*", die bisher in loser Folge veranstaltet wurde, nun aber für die kommenden drei Jahre sicher finanziert werden konnte. Eine Woche zuvor hatte bereits ihr Ehemann, der Religionshistoriker Prof. Dr. Juan Floyd-Thomas einen Gastvortrag mit dem Titel „*Confronting the ‚Blood at the Root': Critical Race Theology and the Black Lives Matter Movement*" gehalten.

Stacey und Juan Floyd-Thomas lehren an der Vanderbilt University in Nashville, Tennessee. Stacey Floyd-Thomas ist Professorin für *Ethics and Society*, sie ist Womanistische Theologin und Aktivistin. Zu ihren Veröffentlichungen gehören Werke aus dem Bereich *Womanism* ebenso wie Einführungsliteratur zu den Themengebieten *Liberal Theologies* und *Black Church Studies*. Der von ihr gemeinsam mit Anthony B. Pinn herausgegebene Band *Liberation Theologies in the United States: An Introduction* (London / New York, NY 2010) wird in der Lehre an der Mainzer Fakultät verwendet und ist in der hiesigen Universitätsbibliothek ebenso verfügbar wie der zuletzt unter ihrer Herausgeberschaft erschienene Band *Religion, Race, and COVID-19: Confronting White Supremacy in the Pandemic* (New York, NY 2022). Juan Floyd-Thomas ist Religionshistoriker mit Forschungsschwerpunkt afroamerikanische Religionsgeschichte. Zu seinen in der Mainzer Universitätsbibliothek verfügbaren Werken gehören der zusammen mit Anthony B. Pinn herausgegebene Band *Religion in the Age of Obama* (New York, NY 2018) sowie die gemeinsam mit Stacey Floyd-Thomas und Mark G. Toulouse veröffentlichte Studie *The Altars Where We Worship: The Religious Significance of Popular Culture* (Louisville, KY 2016). Dank der engen Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Dorothea Erbele-Küster und Prof. Dr. Dr. h.c. Volker Küster sind Stacey und Juan Floyd-Thomas keine



Unbekannten am Fachbereich. So hat Juan Floyd-Thomas in dem unlängst erschienenen Band *Between Pandemonium and Pandemethics: Responses to Covid-19 from Theology and Religions* (Leipzig 2022), herausgegeben von Dorothea Erbele-Küster und Volker Küster, einen Beitrag zum Thema „*American Religion, Global Pandemics, and the Hidden History of Racial Pandemonium*“ verfasst. Zudem gab es im Rahmen des Seminars „Kontextuelle Theologie in der Neuen Welt“ von Volker Küster im Juli 2021 in Mainz schon einmal die Gelegenheit, Stacey Floyd-Thomas zum Thema „*Womanist Thought, Liberation Ethics and Critical Race Theology in a Covid-19 Era*“ sprechen zu hören, wobei diese Veranstaltung coronabedingt online stattfinden musste. Nun, zwei Jahre später, eröffnete sie die Reihe „*A Woman's Theology in Dialogue*“ persönlich in Mainz.

Juan Floyd-Thomas – Confronting the ‚Blood at the Root‘: Critical Race Theology and the Black Lives Matter Movement

Den Auftakt vor dem Auftakt macht eine Woche zuvor allerdings zunächst Juan Floyd-Thomas mit einem Gastvortrag im kleineren Rahmen. Zu Beginn gibt er einen Überblick zu Entstehung und Geschichte der *Black Lives Matter*-Bewegung und zu besonders prominenten Fällen von Rassismus und Gewalt, die in der jüngeren Vergangenheit nicht nur die USA erschüttert, sondern auch international für Aufsehen – und Entsetzen – gesorgt haben: Der Mord an Trayvon Martin; zahlreiche Fälle tödlicher Polizeigewalt von Michael Brown bis George Floyd; das rassistische Attentat des Weißen[14] Neonazis Dylann Roof auf die *Emanuel African Methodist Episcopal Church* in Charleston, South Carolina; der Aufmarsch rechtsextremer Gruppierungen bei der *Unite the Right*-Rally in Charlottesville, Virginia. All diese Ereignisse sind Symptome eines systemischen Rassismus, der tief in den Institutionen der US-amerikanischen Gesellschaft und Politik verwurzelt ist. Das Konzept der *Critical Race Theory*, das diesen systemischen Rassismus sichtbar macht und analysiert, wendet Juan Floyd-Thomas als *Critical Race Theology* auf Religion und Theologie an. Dieses Vorgehen ist besonders am Beispiel von tödlicher Polizeigewalt anschaulich zu machen. In den USA sterben aktuell im Schnitt drei Menschen am Tag durch Polizeikräfte.[15] Überproportional viele Opfer sind Schwarz und unbewaffnet. Systemischer Rassismus fördert diese Gewalt. Wie setzen sich Christ:innen zu diesen Fällen ins

[14] Die Großschreibung von „Schwarz“ und „Weiß“ hier und im folgenden Text zeigt an, dass nicht Farbadjektive gemeint sind, sondern dass
es sich hierbei um fluide soziale Konstrukte handelt.

[15] Aktuelle Zahlen liefert das unabhängige Projekt *Mapping Police Violence* in Zusammenarbeit mit der *Washington Post*, einsehbar unter https://mappingpoliceviolence.org.

Benehmen? Allzu häufig kommt es hier zu klassischer Täter-Opfer-Umkehr. Insbesondere Evangelikale neigen dazu, die Polizei zu idealisieren und die Schuld bei den Opfern der Gewalt zu suchen – die betroffene Person habe sich wohl nicht an das Gesetz gehalten oder den Anweisungen der Polizei nicht Folge geleistet. Der Faktor *race* bzw. Rassismus wird völlig ausgeklammert. Die Unfähigkeit – oder der Unwillen – der christlichen Glaubensgemeinschaften, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen, zeigt sich auch an zahlreichen weiteren Stellen. Diese Erkenntnis führt zur zentralen Frage des Vortrags: *„Is the inability to deal with discrimination a flaw or a feature of Christianity?"* Ist diese Unfähigkeit eine Schwachstelle, ein Fehler im christlichen System – oder ist Rassismus im System Christentum angelegt?
Die Geschichte des Christentums in den USA ist von Beginn an eng mit Rassismus und der Unterdrückung marginalisierter Gruppen verbunden. Bis heute sind rassistische Strukturen und Denkmuster tief in den christlichen Glaubensgemeinschaften verwurzelt. Dennoch gibt Juan Floyd-Thomas einen hoffnungsvollen Ausblick. Solange das Christentum benutzt wurde, um Menschen zu unterdrücken, haben Menschen das Christentum auch benutzt, um sich im Angesicht der Unterdrückung Freiräume zu schaffen und ihre Last leichter tragen zu können. Mit der Bibel wurden Sklaverei, Lynchmorde und Segregation legitimiert, aber auch der Kampf gegen Rassismus und Gewalt wurde mit der Bibel geführt. Und so fordert Juan Floyd-Thomas dazu auf, im Angesicht von religiös legitimierter Ungerechtigkeit nicht zu resignieren, sondern den Status quo durch einen selbstermächtigenden Umgang mit dem biblischen Material herauszufordern: *„Don't submit to the status quo! Take the material and make it your own!"*

Stacey Floyd-Thomas – *Still ‚Too Heavy a Load': Womanist Theological Freight in the Wake of White Fragility and Patriarchy*

Der Vortrag von Stacey Floyd-Thomas beginnt mit einer selbstverfassten, wortgewaltigen Ansprache ihrer Tochter Lillian zum Thema *Black Excellence*: *„Our excellence is our lineage and our birthright; our essence; our motherland Africa is our kingdom, it's America that's new on the scene! Don't be hesitant claiming your Black Excellence! […] Live your life out loud; place your trust in God! We, who believe in freedom, fight the good fight! While we have our eyes on the future, history has its eyes on us!"* An den bewegenden Vortrag ihrer Tochter knüpft Stacey Floyd-Thomas mit einer ebenso bewegenden Frage an: *„Do you think my daughter has seen her reflection in the creation of the Divine?"*

Stacey Floyd-Thomas führt aus, dass ihre Tochter Lillian in einem Land aufwächst, in dem ihre Geschichte, die Geschichte ihrer Vorfahren nicht mehr gehört werden soll. In den USA formiert sich aktuell eine Bewegung, die Bücher, die die dunkelsten Kapitel der US-Geschichte behandeln – koloniale Gewalt, Sklaverei, Lynchmorde und Segregation –, aus den Schulen verbannen will und mit diesem Ansinnen vielerorts bereits erfolgreich war. Auch Geschichten von Erfolgen und Leistungen der Schwarzen Bevölkerung – Geschichten von *Black Excellence* – sollen im Lehrplan und den Schulbibliotheken nicht mehr vorkommen. Die US-Geschichte wird „weißgewaschen" (*whitewashing*), die Schwarze Lebenserfahrung (*Black experience*) ausradiert. *Whitewashing* findet seit jeher auch im religiösen Raum statt. In den Kirchen und Kathedralen, die die Familie Floyd-Thomas während ihres Aufenthalts in Deutschland besucht, finden sie das Abbild eines Weißen Jesus vor. Nicht, dass die Situation in den USA anders wäre – selbst in traditionell Schwarzen Kirchen wird Jesus meist Weiß dargestellt: „*There's a White Jesus even in Black churches, because people have internalised it!*" Das Christentum ist Weiß-zentriert. Das macht die religiöse Erfahrung für jeden schwierig, der nicht Weiß ist. Selbst an den Orten, an denen man explizit in Kontakt mit Gott kommen soll – nach dessen Bilde man ja immerhin geschaffen wurde –, kommt man nicht vor: „*You don't even see yourself in a cathedral, where you're supposed to convene with God!*"

Die Erfahrung, in einem Kontext zu existieren, zu leben und zu glauben, in dem man selbst gar nicht stattfindet, führt unweigerlich zu einem Gefühl kognitiver Dissonanz: „*When you're forced to exist in a context, where you are invisible, when you don't fit in the normativity, it leads to cognitive dissonance.*" Die Weiße Mehrheitsgesellschaft, die *ruling class*, kontrolliert alle Aspekte des Zusammenlebens: *Aesthetic and cultural ideals, political interests, psychological needs*. Die *dominant White racial group* bestimmt, was normal ist und was nicht (*doctrine of normativity*), und verweist damit alle anderen auf ihren Platz in diesem System. Was wertvoll ist und was es wert ist, reproduziert, gehört, gelesen, gelehrt zu werden, wird aus einer westlichen Perspektive heraus beurteilt, die die Erfahrungen der tatsächlichen Mehrheit der Weltbevölkerung negiert. Die Stimmen, die im akademischen Kontext, in Philosophie und Theologie gehört und – über alle Maßen – wertgeschätzt werden, sind die Stimmen alter (immerhin inzwischen toter) Weißer Männer, die zum hoch geachteten Kulturgut avancierten, während sie offen rassistische

Narrative in die Welt trugen. Stacey Floyd-Thomas zeigt eine Folie mit Zitaten solcher „*philosopher kings*“. Dort ist unter anderem zu lesen:

„*I am apt to suspect the Negroes, and in general all other species of men, to be naturally inferior to the whites. […] No ingenious manufactures among them, no arts, no sciences. […] They talk of one Negro as a man of parts and learning; but 'tis likely he is admired for very slender accomplishments like a parrot, who speaks a few words plainly.*“ (David Hume)

„*They [the Negro race] are not capable of any great application or association of ideas.*“ (Voltaire)

„*Dieser Zustand ist keiner Entwicklung und Bildung fähig, und wie wir sie heute sehen, so sind sie immer gewesen.*“
(*Aus Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* - Georg Wilhelm Friedrich Hegel)

„*Dieser Kerl war vom Kopf bis auf die Füße ganz schwarz, ein deutlicher Beweis, daß das, was er sagte, dumm war.*“
(*Aus Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* - Immanuel Kant)

Hume, Voltaire, Hegel, Kant und alle die anderen mögen tot sein, ihr Gedankengut ist es nicht. Das „Wissen“, das sie produziert haben – einseitiges Wissen, aus den eigenen, einseitigen Erfahrungen abgeleitet –, wird im akademischen Kontext nach wie vor reproduziert. Wer hat bestimmt, welcher Mensch als Abbild Gottes geschaffen wurde und welcher nicht? Stacey Floyd-Thomas antwortet: „*Rich White men who had the time and means to sit around all day and think their thoughts!*“ Wer nicht in die von ihnen erdachte Norm passt, erblickt sein eigenes Spiegelbild nicht im Göttlichen. Begegnet man dieser Dissonanz mit Abgrenzung oder Anpassung? „*In every western world, as a person of color, you must choose: Honorary White or dishonorably Black?*“ Versucht man, sich der Weißen Mehrheitsgesellschaft so stark wie möglich anzupassen, bis man als Weißer ehrenhalber durchgeht, verleugnet dabei jedoch seine eigene Lebenserfahrung – oder geht man in aktiver Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft voll in der eigenen *Black identity* auf, wird infolgedessen aber nicht akzeptiert und nicht wertgeschätzt?

In der patriarchalischen westlichen Welt findet Unterdrückung nicht nur in Bezug auf *race* statt, sondern auch in Bezug auf *gender*. Der Druck, den der institutionelle Sexismus auf die Frau ausübt, zwingt sie abermals in eine solche Entscheidungssituation: „*There are two options for women:*
Acquiesce (for protection) or resist! Get in – or push back!“ Frauen fügen sich der männlichen Autorität, um Schutz vor männlicher Gewalt zu erlangen. Wer sich der männlichen Kontrolle entzieht oder dagegen aufbegehrt, ist der Gefahr ausgesetzt, mittels (sexualisierter) Gewalt erneut unter Kontrolle gebracht zu werden: „*Women acquiesce to male authority in order to gain protection from male violence, which is uncontrollable and unpredictable. Resisting male control or confronting male betrayal results in rape, wife beating, forced childbearing, sex motivated murder, forced prostitution, abuse etc.*“ In einem weiblichen Körper aufwachsen, heißt, das von Männern erdachte feminine Ideal internalisieren und lernen, sich dem „*normative gaze of White male dominance*“ zu unterwerfen: „*Girls are taught to confine to the structures of conventional female life as defined by men; we teach girls how to be subservient to male values.*“ Wer das feminine Ideal – „*eternally young, never fat, well developed, heterosexual, submissive, powerless, capable of satisfying the man sexually*“ – verkörpert oder ihm zumindest möglichst nahe kommt, erfährt größere gesellschaftliche Akzeptanz. Wer dem femininen Ideal jedoch nicht entspricht, wird gesellschaftlich bestraft –von Männern, aber auch von Frauen, die das Ideal selbst internalisiert haben und die Wut über das enge Korsett, in das der *male gaze* ihr Leben schnürt, horizontal gegen andere Frauen richten: „*Self-sacrificing women take rage and contempt and project it onto others, which results in horizontal violence.*“
In diesem Kontext, in dem Weiße Männer den öffentlichen Raum kontrollieren, die gesellschaftliche, die akademische wie auch die kirchlich-religiöse Sphäre, entstand Womanistische Theologie. Wie jemand in der Welt existiert, hängt davon ab, zu welcher Gruppe er oder sie gehört. Eine Weiße Frau und ein Schwarzer Mann machen jeweils eine andere Diskriminierungserfahrung als ein Weißer Mann, der in seinem Leben womöglich überhaupt keine Diskriminierung erlebt (jedenfalls nicht aufgrund von *race* oder *gender*). Die Diskriminierung, die eine Schwarze Frau erfährt, ist aber mehr als die Summe der Diskriminierung, die eine Weiße Frau und ein Schwarzer Mann erleben. Insofern wird die doppelte Marginalisierung am Schnittpunkt von *race* und *gender*, die der Schwarzen Frau widerfährt, weder von der Feministischen

Theologie noch der *Black Liberation Theology* adäquat aufgenommen. Eine spezifische Diskriminierungserfahrung verlangt nach einer Befreiungstheorie, die aus ebendieser spezifischen Erfahrung abgeleitet ist – womanistische Theologie. Im Kern bedeutet *Womanism* für Stacey Floyd-Thomas: „*Look to yourself for help! Build a house of your own as a Black woman scholar!*“

Dennoch dürfen marginalisierte Gruppen nicht allein für ihre Befreiung verantwortlich sein. Jeder kann einen Beitrag leisten, um die vorherrschenden Strukturen von Ungerechtigkeit, Diskriminierung und Unterdrückung aufzubrechen – und neue Strukturen zu erschaffen: „*To deconstruct is not enough – construct something anew!*“ Stacey Floyd-Thomas gibt ihren Zuhörer:innen einige Denkanstöße mit auf den Weg. Ein erster Schritt kann sein, die eigene Theologie, die eigene Glaubensgemeinschaft kritisch zu beleuchten und zu fragen, wessen Ansichten darin reproduziert werden und welchen Stimmen Gehör verschafft wird: „*How have we participated? How does my theological formation and faith community uphold or liberate the structures of oppression? To whom do I stand in thick solidarity?*“ Wem eine Ungerechtigkeit begegnet, der solle sie beim Namen nennen und damit durchaus im kleinen Rahmen beginnen, bei sich selbst, in der eigenen Familie: „*Do you see something unjust? Speak the truth! Ask yourself: What power do I have? And then use your power for what is just. Do it with your own family, in your own White space.*“ Sich so vielen unterschiedlichen Perspektiven und Lebenserfahrungen aussetzen wie möglich, in Gemeinschaft treten, zuhören, ohne defensiv zu sein, ist ein weiterer wichtiger Schritt: „*Ask yourself how much you have been in community. Take the class of the Black man, listen to the woman – don't be defensive, subject yourself to their worldview and learn!*“

Noch einmal stellt Stacey Floyd-Thomas die Frage: „*Do you think my daughter has seen her reflection in the creation of the Divine?*“ Am Ende ihres Vortrags könnte nicht deutlicher sein, dass die Antwort darauf lauten muss: „Natürlich nicht!“ Ein Weißer Jesus und Gott, der HERR, selbst ein alter Weißer Mann – das Ideal, von dem all diejenigen abweichen, die, nun ja, keine Weißen Männer sind. All diejenigen sehen ihr Spiegelbild im Göttlichen nicht. Aber Freiheit von ausgedachten Idealen, Freiheit von Unterdrückung, Freiheit von Rassismus und Sexismus, Freiheit zur eigenen Identität, das sind nicht die Nischenthemen dieser oder jener marginalisierten Gruppe, sondern das Geburtsrecht jedes einzelnen Menschen, der gesamten Menschheit. Stacey Floyd-Thomas zitiert Dr. Anna Julia Cooper: „*The cause of freedom is not the cause of a race*

or a sect, a party or a class – it is the cause of humankind, the very birthright of humanity." Auf die Freiheit zu warten, darauf zu warten, dass die *ruling class*, die Weiße patriarchalische Mehrheitsgesellschaft, die Freiheit endlich rausrückt, wird nicht zum Erfolg führen. Ungerechtigkeiten anprangern und selbstbestimmt nach der Freiheit greifen, das ist der Kern von *Womanism*, wie Stacey Floyd-Thomas in ihrem Vortrag eindrücklich darstellt: „*Womanism is about calling things out, speaking truth to power, so that we might take hold of our own lives and therefore be liberated*."

Lehveranstaltung: Sinnfluencer

Die Sinnfluencer und die Gebildeten unter ihren Verächtern

Dennis Kenneweg studiert Theologie auf Magister an der Evangelischen Theologischen Fakultät

Wer sich fragt, warum die strenge akademische Ruhe unserer Fakultät dieses Semester regelmäßig gestört wurde, warum freitags ab 10 Uhr immer wieder schallendes Gelächter aus Raum T-09 durch die ehrwürdigen Hallen drang, mag hier meine Erklärung entschuldigend entgegennehmen: Es handelte sich um unser *Sinnfluencer-Seminar*. Ein *Sinnfluencer*, das ist jemand, der sich dazu berufen weiß, dem Herrn auf Instagram, Facebook oder YouTube zu dienen und dort eine ganz besondere, eine „andere", eben *seine* Form des christlichen Glaubens vorzuleben, ein Influencer mit vertikaler Perspektive gewissermaßen.

Unter der Anleitung unseres Dekans Prof. Dr. Michael Roth und Dr. Timo Schmidts haben wir uns in unserer Seminargruppe einige dieser Influencer mit Sinn einmal genauer angesehen: Ihre Welt ist manchmal tiefgründig, manchmal weniger tiefgründig, und hin und wieder auch unfreiwillig komisch. Hier ein paar meiner persönlichen Eindrücke.

Zunächst einmal fällt bei unseren Sinnfluencern auf, dass sie allesamt Kirchenrebellen durch und durch sind, manche gelten (vor allem sich selbst) schon als richtige Revolutionäre. Ein ordentlicher Sinnfluencer muss nämlich zuallernächst einmal mit der Kirche abrechnen: Eingestaubt ist sie, alt und muffig, außerdem von Vorurteilen aller Art gegen alle nur denkbaren Gruppen durchsetzt, der Gottesdienst ist zum Gähnen langweilig.

Gottseidank weiß unser Sinnfluencer ganz genau, was dieser alten Kiste fehlt: Eine ordentliche Portion *er*. Und so geht es denn in seinem Content darum, Alternativen zu bieten zum „klassischen" Gemeindeleben. Beispielsweise gibt es jede Woche eine kleine Gebetsmeditation im Video-Format. Es gibt Podcasts, in denen man darüber redet, wie und was jeder ganz persönlich glaubt. Und dann erzählt uns der Sinnfluencer vielleicht auch noch von seinem eigenen Leben in seiner politisch aktiven hippen Junge-Leute-Gemeinde, in der, im Gegensatz zur Kirche, *alle* willkommen sind (– außer die, die man nicht mag).

Das ganze System hängt dabei immer an der Person und Individualität des Sinnfluencers: *Dieser eine* Mensch ist es, der hier Zuschauer anlockt und Abonnenten bindet, und zwar an ihn und an seinen Content. Die Kirche hat damit noch nichts gewonnen. Denn als Sinnfluencer setzt man sich ja von der Kirche ab. Man spielt ja gerade mit der Vorstellung, dass hier jemand die Strukturen sprengt und endlich mal „die Wahrheit sagt“. Darum ist es für viele Sinnfluencer auch so wichtig, eine „andere“ Form von Kirche zu vertreten – anders als das Establishment. Und weil jeder der Sinnfluencer ja nun anders ist, muss man sich natürlich auch von den Mitbewerbern um die Gunst der Abonnenten unterscheiden. Die Anzahl dieser Abonnenten ist im Allgemeinen zwar, um uns höflich auszudrücken, unterwältigend – trotzdem muss deswegen jeder Sinnfluencer wieder anders anders sein. (Ich würde natürlich als Sinnfluencer nicht bei diesem Wahn mitmachen und mich stattdessen auch mit Kirche und Tradition identifizieren. – Nicht wahr, ich würde es anders machen…)

Spaßig wird dieser ganze Umstand natürlich, wenn man bedenkt, dass viele der Sinnfluencer Pfarrer sind oder sonstwie von den Kirchen finanzielle und ideelle Unterstützung erhalten. Die nehmen sie dann auch gerne an. Es handelt sich bei diesen Amtsrevolutionären also um eine obrigkeitlicherseits genehmigte Rebellion. Das Establishment kommt hier darin zur Vollendung, dass es das Anti-Establishment vermarktet.

Inhaltlich gibt es dabei auch große Unterschiede in der Qualität des Sinns, mit dem wir hier „influenced“ werden: Da sind einmal Kanäle wie „AndersAmen“ (selbstverständlich – „anders“), wo wir ein Paar aus zwei lesbischen Pfarrerinnen auf ihrem Lebens- und Glaubensweg verfolgen. Was wir dort von ihnen erfahren, ist teilweise wirklich augenöffnend, provokant: Ein respektvoller, mutiger Umgang mit dem Thema LGBTQ+, Diskriminierung und Gleichberechtigung, das hier von dem persönlichen Charisma der Protagonistinnen *gefüllt* und *belebt* wird.

Dann aber springt uns an anderer Stelle plötzlich jemand in die Kamera, von dem wir wissen, dass er ebenfalls ein „LGBT-Pfarrer“ ist. Der Sinnfluencer in Straßenklamotten dreht sich einmal – dann huschen ein paar Regenbogenfarben durchs Bild – und schon steht er im Talar vor uns und faltet (zynisch?) devot die Hände: „Gay church magic“, dürfen wir unter dem Video lesen.

…

Unser Seminar – das, wie ich meinen möchte, durchwegs aus aufgeschlossenen Zeitgenossen bestand – tat sich nun tatsächlich schwer

damit, zu verstehen, was er uns wohl damit sagen wollte… Hier lebt eben das ganze Format von der „Andersheit“ dieses einen Sinnfluencers, der sich hier ganz über sein Schwulsein definiert, und der seine Identität, wenn ich es einmal so bösartig ausdrücken darf, ganz in seine Regenbogenflagge einhüllt. Doch obwohl man hier das gesamte Lichtspektrum auf uns loslässt, sehen wir schwarz bei der Frage, ob sich hinter dem bunten Treiben wohl auch ein Mensch verbirgt: Wir gelangen niemals ans Ende des Regenbogens. Ein deutlicher Kontrast zu „AndersAmen“: Dort ist die Flagge ein Symbol für den Menschen – und nicht der Mensch ein Symbol für die Flagge.

Aber auch *theologisch* inhaltlich mutet manches seltsam an: Ein anderer Sinnfluencer, ebenfalls Pfarrer, spricht sich in tapferer Rebellion gegen die verdammten alten Dogmen aus, die den Gottesdienst so unverständlich machen, so fremd für den modernen Gegenwartsmenschen. „Zwei Naturen Christi?“ „Trinität?“ Gar „Sünde?“ Unerträglich! Das alles sollte einem Christentum in der direkten Nachfolge Jesu weichen, der mit so etwas gar nichts zu tun hatte und der sich lieber aktiv mit den Ausgegrenzten und Ausgeschlossenen in der Gesellschaft umgeben hat. Und mit allen, die rechts sind, hätte Jesus sich schon gar nicht abgegeben! Soweit und so kämpferisch dieser Revolutions-Sinnfluencer.

Ich war dagegen freudig überrascht zu hören, was angeblich alles im Gottesdienst verbrochen wird: Denn ich bin im Gegenteil bekennender Fan dieser alten Dogmen! (Ich weiß, ich weiß, es steht schlimm mit mir.) Und mir war es stattdessen immer so vorgekommen, dass im gegenwärtigen Gottesdienst *gerade nicht* von Sünde und Trinität die Rede ist, sondern man sich eher noch stetig bemüht, solche Unwörter zu vermeiden… Sodass also die Kritik des Sinnfluencers gegen einen Strohmann gerichtet ist, gegen ein angeblich streng dogmatisches Gottesdienst-Regime, das hier nur deshalb beschworen wird, um sich von ihm abzugrenzen, um eben „anders“ zu sein. Dieser Sinnfluencer-Trick stößt mich dann eher auf die Frage, wie es denn *tatsächlich* mit der gottesdienstlichen Verkündigung der Dogmen aussieht, die laut Bekenntnisschriften in der Kirche in Kraft stehen… Nichtsdestotrotz, vielleicht hat dieser Sinnfluencer ja doch recht, und es gibt irgendwo hier tatsächlich einen derart grausamen Gottesdienst, in dem man pausenlos von der Kanzel herab in der Zwei-Naturen-Lehre katechisiert wird. Das wäre mein Traum… Ich bin dankbar für jegliche Informationen.

Ob Jesus sich außerdem mit den Rechten abgegeben hätte oder nicht, vermag ich nicht zu beurteilen. Immerhin waren einige der Ausgestoßenen, mit denen er sich umgab, die „Zöllner und Sünder“ etwa, *tatsächlich auch zu Recht* nicht die Sympathieträger seiner Gesellschaft… Aber auf die Diskussion mag ich mich gar nicht erst einlassen. Bedenkenswert scheint mir eher zu sein, dass unser Jesus-Nachfolger-Sinnfluencer (übrigens *anders* als Jesus!) das Wort „Sünder“, diese alte Unterdrückungs-Vokabel, nicht im Munde führen will. Nein, es würde ihm niemals in den Sinn kommen, Menschen, die er nicht mag, einfach als „Sünder“ zu bezeichnen: Denn das hieße ja, dass ihnen vergeben werden könnte.

(Ich sehe hier übrigens meine eigene Instagram-Nische: Und zwar als Influencer, dessen Content im Gegenteil *allein* darin besteht, Menschen online ihrer Sündhaftigkeit zu überführen! Ich bin sicher, dass die Kirche nur *darauf* gewartet hätte: Ich wäre, auf Englisch gesprochen, der erste *sinfluencer*.)

Das alles waren nur ein paar Beispiele, einige Schlaglichter, die mir besonders in Erinnerung geblieben sind, und die aber auch recht repräsentativ für den Content vieler Sinnfluencer stehen können. Es ist ein sehr vielgestaltiges Phänomen, mit dem wir uns dieses Semester beschäftigt haben, das einmal mit klugem und nachdenklich machendem Inhalt aufwartet, dann aber im Gegenteil auch in Plattitüden umschlagen kann, in Selbstdarstellerei und schließlich auch einfach in Klamauk. Bei aller teils berechtigten und von mir auch nicht zurückgehaltenen Kritik machen die Sinn- und Unsinnfluencer aber schlussendlich auch eines deutlich: Die Kirche steckt immer noch tief in einer Identitätskrise, und diese Menschen versuchen immerhin, neue Wege zu gehen, auch auf die Gefahr hin, dass es sich um Holzwege handelt. Sie machen überhaupt den Schritt in eine neue, eben in eine „andere“ Richtung: Können wir es besser machen…?

Mit diesem Gedanken ging unser Seminar zu Ende: Ein herzliches, persönliches Seminar, bei dem wir mit unseren beiden Dozenten nicht nur gemeinsam lernen, sondern auch gemeinsam *lachen* durften. Einzige herbe Enttäuschung: Trotz ernsthafter Versuche ist es den Kommilitoninnen und mir nicht gelungen, das Instagram-Profil des Dekans ausfindig zu machen, der dort laut eigener Aussage im Schutz der Anonymität des Internets Barthianer ärgert. Das bleibt dann wohl ein Anliegen fürs nächste Mal.

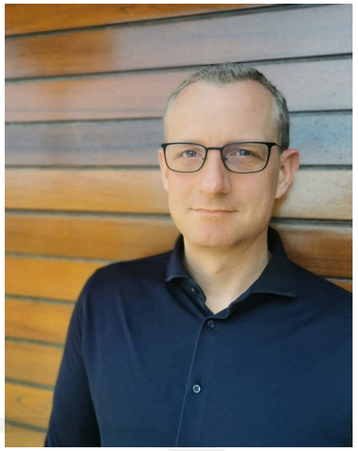
Schließlich möchte ich den mir hier gebotenen Platz noch schamlos ausnutzen, um mich bis auf Weiteres von der Fakultät zu verabschieden – bevor es für mich zum Auslandsstudium ins ferne Japan geht. Es war eine Freude, gerade *dieses* Seminar als mein vorerst letztes hier erleben zu dürfen.

„Auf Wiedersehen!“, sage ich, ganz wörtlich auf Japanisch:

Sayounara!

さようなら。

Interview mit Prof. Dr. Jochen Schmidt



Prof. Dr. Jochen Schmidt Ist Professor für Systematische Theologie und Sozialethik an der JGU Mainz

MaTheoZ: Zuerst einmal herzlich Willkommen hier in Mainz! Ich hoffe Sie haben sich mittlerweile gut eingelebt. Wie waren denn ihre ersten Wochen und Monate an unserer Fakultät?

Schmidt: Die ersten Wochen waren geprägt davon, dass ich erste Gespräche mit Kolleg: innen führen durfte und mich austauschen konnte über Fragen, die uns gemeinsam interessieren. So habe ich auch viel erfahren über Dinge, die gut zu wissen sind, wenn man anfängt, an unserer Mainzer Fakultät zu wirken. Außerdem hat das Onboarding die ersten Wochen geprägt, wie das Einrichten des Büros, die Vorbereitungen der Ausschreibung offener Stellen und auch das Kennenlernen mit der Kirchenleitung in Speyer. Hinzu kam das Kümmern um meine persönliche Bleibe.

MaTheoZ: Knappe 10 Jahre waren Sie an der Universität Paderborn Professor. Wie kam es denn für Sie nun zum Wechsel an die Uni Mainz?

Schmidt: Ich war seit 10 Jahren in Paderborn und habe dort auch viel erlebt und gelernt. Ich hatte aber grundsätzlich das Interesse, mich noch einmal zu verändern. Was mich an der Mainzer Fakultät besonders angezogen hat, ist der Fokus auf den Themenbereich Hermeneutik. Das gilt für das Zusammenspiel von Hermeneutik und Ethik, aber auch für Zugänge zur Theologie insgesamt.

MaTheoZ: Vermissen Sie bereits etwas an Ihrer alten Stelle?

Schmidt: Das Institut für Evangelische Theologie an der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Universität Paderborn hat den Reiz für mich gehabt, dass dieses Institut sehr eng in die Fakultät für Kulturwissenschaften eingewoben ist. Und so ist es mir auch ein besonderes Anliegen, am weiteren Ausbau von Verbindungen zwischen der theologischen Fakultät mit anderen Fakultäten mitzuwirken. Solche Verbindungen ergaben sich an der Paderborner Fakultät fast automatisch, weil man in einem gemeinsamen Fakultätsrat mit den anderen Fächern organisiert ist und weil man sich eben auf den Fluren ständig sieht. Vermissen wäre das

falsche Wort – das, was ich nicht mehr missen will, das ist dieser enge Kontakt zu anderen Disziplinen. Denn so verstehe ich Theologie: immer auch als Gesprächspartnerin für Disziplinen, die von sich aus nicht theologisch sind.

MaTheoZ: Haben Sie da schon konkrete Fächer oder Zusammenarbeiten im Blick?

Schmidt: Ich beschäftige mich in unterschiedlichen Zusammenhängen intensiv mit Kant. Insofern ist z.B. die Kant-Forschungsstelle in Mainz ein möglicher spannender Kontakt. Auch mit Kolleg*innen aus den Literaturwissenschaften würde ich mich gerne vernetzen. Neben Philosophie und Literaturwissenschaften gehören in meinen Augen die Geschichtswissenschaften zu den ganz naheliegenden Gesprächspartnern für die Theologie.

MaTheoZ: Von 1995 bis 2002 haben Sie in Bonn und Oxford evangelische Theologie studiert. Wie sind Sie denn zum Theologiestudium gekommen?

Schmidt: Ich habe als Schüler ein Jahr in Kalifornien verbracht. Dort war ich eng mit einer Gemeinde verbunden, die mich sehr geprägt hat. Daraus ist dann zunächst der Wunsch entstanden, im Bereich von christlicher Seelsorge tätig zu werden. Die Entscheidung für das Theologiestudium fiel dann im Zuge eines schulischen Praktikums. Dem zuständigen Ansprechpartner von Seiten der Schule hatte ich von meinen beruflichen Vorstellungen erzählt. Es stellte sich dann die Frage, ob ich in Richtung Psychologie/Psychotherapie oder eher in Richtung Theologie gehe. Und da fiel dann die Entscheidung für die Theologie und für ein Praktikum in meiner damaligen Heimatgemeinde. Das war der ursprüngliche Impuls, der mich zum Theologiestudium geführt hat.

MaTheoZ: Was für Erfahrungen haben Ihre Studienzeit geprägt und wie denken Sie an die Zeit zurück?

Schmidt: In der Zeit meines Studiums haben Studienordnungen gefühlt gar keine Rolle gespielt. Ich habe auch keine Studienordnung gelesen – meine ich jedenfalls – bis kurz vor dem eigentlichen Examen. Das war einfach nicht nötig, man hat sich zusammengebaut, was man so machen wollte. Wir, also wir Pfarramtsstudierenden, haben auch alle ziemlich lange studiert. Ich habe die Zeit als ungeheure Freiheit erlebt, was aber auch ein bisschen ambivalent ist. Im Nachhinein denke ich, dass ich auch so manches Semester hätte effizienter nutzen können, wenn ich mir ein wenig genauer überlegt hätte, wo das jetzt hingeht.

Was mir aber andererseits auch riesige Gestaltungsräume geboten hat. Als studentische Hilfskraft meines späteren Doktorvaters Prof. Dr. Gerhard Sauter habe ich Einblicke in das Theologieprofessorendasein gewonnen. Ich durfte als Tutor und in anderen Funktionen in Forschung und Lehre reinschnuppern, und das hat mich sehr angezogen und fasziniert.

MaTheoZ: War das dann auch der Grund, weshalb Sie entschieden haben, dass es doch in Richtung Wissenschaft statt christlicher Seelsorge gehen soll?

Schmidt: Ja, gute Frage. Ich weiß es gerade nicht mehr ganz genau, aber ich glaube, da ist dann relativ früh in meinem Studium die Idee entstanden, dass ich gerne im Bereich Wissenschaft bleiben möchte. Im Grunde ist mir da klar geworden, dass die Reflexion über die theologischen Fragen meine größere Leidenschaft ist und ich gerne die Zeit hätte, an grundlegenden theologischen Fragen zu arbeiten. Ich denke schon, dass das auch mit der Anbindung an den Lehrstuhl meines Doktorvaters zu tun hatte.

MaTheoZ: Was begeistert Sie denn an Ihrem Fach Systematische Theologie?

Schmidt: Das kann ich sogar genau beantworten. Als ich dann aus den USA zurückgekehrt war und begann, mich in einer Jugendgruppe stark zu engagieren, unterhielt ich mich mit dem Vikar, der die Gruppe geleitet hat. Der Vikar erzählte mir, was es in der Theologie so gibt, und da war mir sofort klar, dass es die Systematische Theologie sein wird, die mich am meisten faszinieren würde. Wahrscheinlich, weil ich mich auch schon vor dem Studium mit den grundlegenden Fragen beschäftigt habe, was Sinn ist, woran wir uns orientieren können, was eine verbindliche Geltung beanspruchen kann. Deswegen war mir das eigentlich gleich klar, dass da mein Schwerpunkt liegen würde.

Wobei ich auch durch meine Tätigkeiten in der Kirchengeschichte und Praktischen Theologie immer wieder die Möglichkeit hatte, die Fächer zu verbinden. In meiner Promotionsschrift geht es um religiöse Sprache, und das ist ein Thema, das auch meinen damaligen Vorgesetzten Prof. Dr. Reinhard Schmidt-Rost sehr interessiert hat. Fragen, wie eigentlich religiöse Kommunikation funktioniert, was religiöse Sprache ist, wie Glauben mitgeteilt wird, hatten mich dann auch seit einer Prüfung in meinem ersten Semester beschäftigt. Und dieses Thema habe ich dann auch in meiner Promotionsschrift aufgegriffen. In meiner Habilitationsschrift geht es dann um Klage und um Leiden, reflexives Leiden, Leiden, das mit der Existenz zu tun hat. Das bot dann wieder Schnittstellen zu Fragen der Seelsorge.

Auf der anderen Seite ging es aber weiterhin auch um religiöse Kommunikation, da Klage ein Akt der sprachlichen Expression ist. Dann kam noch hinzu, dass ich in der Phase der Habilitation in der Kirchengeschichte lange bei Prof. Dr. Wolfram Kinzig in der Kirchengeschichte beschäftigt war, was mich auch wirklich nachhaltig geprägt hat. Ich durfte mir auch die Themen der Proseminare im Rahmen des Sinnvollen weitgehend frei aussuchen. Da habe ich zum Beispiel die Bekenntnisse Augustins als Thema gewählt, der in meiner Habilitation eine ganz zentrale Rolle spielt. In Proseminaren habe ich dann mit Studierenden Silbe für Silbe Passagen aus den Bekenntnissen gelesen. Ich hatte das Glück, dass immer wieder eins zum anderen fand.

MaTheoZ: Wenn man Ihre Publikationen betrachtet, fällt auf, dass Kierkegaard auch immer wieder bei Ihnen eine Rolle spielt – was fasziniert Sie an ihm?

Schmidt: Zum einen die tiefe Überzeugung, dass das Sprechen über den Glauben die Existenz betreffen muss. Ich verstehe Theologie nicht, die nicht in irgendeiner Art und Weise durchscheinen lässt, warum das Gesagte für existierende Menschen relevant ist. Das ist es, was mich an Kierkegaards Zugang zur Theologie überzeugt hat. Die Grundüberzeugung, dass Theologie Menschen in ihrem alltäglichen Leben erreichen muss. Und das andere, was mich an Kierkegaard fasziniert, ist die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie es gelingen kann, dass Worte Menschen bewegen. Dafür inszeniert er Situationen, spricht durch Pseudonyme und Figuren, die nicht ihn direkt repräsentieren, aber die er braucht, um das zu artikulieren, was ihn beschäftigt.

Auf Kierkegaard gestoßen war ich ursprünglich durch Wilhelm Weischedels „Die Philosophische Hintertreppe“, ein fabelhaftes schmales Bändchen, in dem Weischedel Philosophen ausgehend von deren Biographie vorstellt. Diese Strategie geht bei manchen Philosophen besser auf als bei anderen – einen Zugang zu Kierkegaard findet man auf diesem Weg tatsächlich am besten, weil Kierkegaard sein Werk aus seiner biographischen Selbsterfahrung heraus schreibt. In diesem kurzen Text von Weischedel wird es so dargestellt, dass Kierkegaard den entscheidenden Impuls für sein Denken aus einer verknoteten Liebesbeziehung erhält, die er dann reflektiert. Das führt ihn dann zu den Fragen, die ihn in dieser Phase seines Schaffens in erster Linie beschäftigen. Diese engste Verbindung von existentieller Reflexion und philosophischer und religiöser Schriftstellerei hat mich auch schon zu Beginn meines Studiums an Kierkegaard fasziniert.

Matheoz: In dem Vorwort zu Ihrer Dissertation schreiben Sie auch über Ihre prägende Zeit in Oxford. Weitere Forschungsaufenthalte in Glasgow und Yale folgten in den Jahren bis heute. Was führte Sie ins Ausland?

Schmidt: Im Grunde kann ich es an diesen drei Aufenthaltsorten am besten zeigen. Was ich in der Zeit in Oxford kennengelernt und erlebt habe, ist eine bestimmte Art der Beschäftigung mit religiöser Sprache, die sich stark auf Wittgenstein bezieht. Auf der anderen Seite habe ich Perspektiven theologischer Arbeit kennengelernt, die man mit dem Stichwort Postmoderne oder Dekonstruktion verbindet. Das waren die wichtigen Impulse aus meiner Zeit in Oxford, die eigentlich dazu dienen sollte, mein Promotionsvorhaben vorzubereiten – auch wenn daraus letztendlich nur eine Fußnote wurde.

Der Grund, dass ich nach Glasgow gegangen bin, war, dass ich mich in meiner Habilitationsschrift mit dem Thema Literatur und Theologie beschäftigen wollte. In Glasgow gibt es das Centre for the Study of Literature, Theology and the Arts, wo David Jasper – mittlerweile emeritiert – mein Ansprechpartner war. Eigentlich wollte ich über Kafka meine Habilitation schreiben, musste dann jedoch einsehen, dass ich das so aus verschiedenen Gründen nicht machen kann. So hat sich das Projekt dann in eine andere Richtung entwickelt, aber die Grundidee, über ästhetischen Ausdruck zu arbeiten, ist in meiner dann entstandenen Habilitationsschrift zur Klage erhalten geblieben, so wie auch meine Kontakte nach Glasgow bis heute lebendig sind.

Weiterhin habe ich in den letzten Jahren ein Interesse an der Schnittstelle von theologischer Anthropologie und Tugendethik entwickelt. Für dieses Gebiet zählt Jennifer Herdt an der Yale Divinity School zu den führenden Köpfen. Dies ist der Hintergrund für meine beiden Forschungsaufenthalte an der Yale, während derer ich spannende Gespräche führen konnte – und die Bibliotheken an der Yale sind auch nochmal eine Kategorie für sich... [lacht]

MaTheoZ: Ihre Forschungsschwerpunkte sind Grundlegungsfragen der Theologie und der Ethik. An welchen Fragen arbeiten Sie im Moment?

Schmidt: Im Augenblick schreibe ich noch ein Buch zu Ende, in dem es um hochmütige Demut geht. Wobei das nächste größere Projekt, das ich dann angehen möchte, eine Art Grundriss der theologischen Anthropologie sein soll.

MaTheoZ: Haben Sie noch weitere Themen und Schwerpunkte im Blick, die Sie in den nächsten Jahren auch in Lehrveranstaltungen setzen oder bearbeiten möchten?

Schmidt: Also ich freue mich sehr, dass ich jetzt im Wintersemester ein Seminar zur Vorbereitung zum Philosophicum anbieten darf über Kants Religionsschrift. Ich bin gespannt darauf, mit Studierenden ausgewählte Passagen aus der Religionsschrift Satz für Satz zu lesen. Ansonsten werde ich auch in den nächsten Semestern soweit es geht den Schwerpunkt auf Fragen der theologischen Anthropologie legen. Das Stichwort Verletzlichkeit wird in einem anderen Hauptseminar im Wintersemester eine große Rolle spielen. Auch die Grundidee für das Buch über „hochmütige Demut" werde ich dann in der Vorlesung vorstellen. Wobei es dabei dann nicht nur um das Motiv der hochmütigen Demut geht, sondern um theologische Fragen, die sich mit Blick auf Selbstbejahung stellen. Sollten wir uns selbst bejahen? Kann Selbstbejahung misslingen? Wie kann sie gelingen? Ich werde behaupten, dass wir uns selbstbejahen müssen – was man bestreiten kann. Und ich werde darlegen, dass Selbstbejahung sehr leicht in Schwierigkeiten geraten kann. Hochmütige Demut ist im Grunde eine Pointe, die ich nutze, um diese Probleme auszurollen. Es geht letztendlich immer um die Rechtfertigungslehre und die Frage, wie sich Selbstbejahung zur Rechtfertigung verhält.

MaTheoZ: Zum Abschluss nun noch die Frage: Gibt es etwas, das Sie Studierenden gern mitgeben möchten?

Schmidt: Was ich Studierenden mitgeben würde, ist, dass sie immer ihre Lehrenden ansprechen sollten, den Austausch suchen sollten. Wir haben in der Theologie den Vorteil, dass wir eine sehr enge Betreuung anbieten können.

MaTheoZ: Vielen Dank für das Interview, Herr Schmidt!

Das Interview wurde geführt von Luca Keim

Das Sommerfest 2023

Luca Keim studiert ev. Religionslehre und Physik (B.Ed.) und ev. Theologie in Mainz

Sommerfest der Fachschaft Evangelische Theologie

„Dies ist der Tag, den der Herr gemacht hat, wir wollen jauchzen und uns an ~~Ihm~~ Bier erfreuen!“. Unter diesem Motto veranstaltete die Fachschaft Ev. Theologie das diesjährige Sommerfest. Mit bunten Fahnen, Lichterketten und Blumenarrangements geschmückt, startete das Sommerfest am 06.07.2023 gegen 18 Uhr auf der Biowiese auf dem Uni-Campus. Bei einladender Atmosphäre bot sich die Möglichkeit, ins Gespräch zu kommen und den Sommer zu genießen. Diese Gelegenheit nutzten Studierende, Dozierende und Ehemalige, um abseits von Titel und Fach gemeinsam einen schönen Abend zu verbringen. Nach der Begrüßung von Christian Brumm, dem Vorsitzenden des Fachschaftsrates, ging die Feier los. Die Bigband der ESG „fettes b“ unter der Leitung von Carolina Nelson spielte einige Stücke und lud mit Jazz und Swing zum Tanz ein. Der sommerliche Abend konnte dann mit kühlen Getränken, leckerem Essen und Kuchen zum Ausklang kommen. Der Fachschaftsrat dankt allen Helferinnen und Helfern, die zum Gelingen des Festes beigetragen haben.

Mission - Eine Podiumsdiskussion in Kooperation mit dem Spenerhaus

Ein Kommentar von Frank Stammel

Frank Stammel studiert Theologie auf Magister an der Evangelischen Theologischen Fakultät

Ich erinner mich gut, dass meine Großmutter immer zu mir gesagt hat: „Junge, etwas mit langer Tradition ist immer gut.“ Irgendwie wollte ich das schon damals nicht so richtig annehmen. Es klingt altbacken und es fühlt sich so an, als hätte die Zeit, in der wir leben, diese Aussage bereits längst widerlegt. Aber möchte das bedeuten, dass Dinge mit einer langen Tradition schlecht sind?

Als wir am 29.06.2023 im Spenerhaus zu diskutieren begannen, fühlte es sich so an, als stünde diese Frage unterschwellig im Raum. Es ging um das Thema „Mission.“ Die Themenstellung war recht offen gehalten und die Fragen beschäftigten sich mit verschiedenen Konzeptionen zum Thema. Dabei wurden die DIskutant*innen sowohl mit dem aktuellen theologischen Diskurs, als auch mit aktuellen Standpunkten verschiedener Konfessionen konfrontiert und durften sich mit ihren eigenen Meinung einordnen.
Neben mir saßen auf dem Podium Tim Richards und andere…
Recht zu Beginn der Diskussion wurde es Konsens des Podiums, dass die Betrachtung der Geschichte der Mission und die Frage der Mission heute durchaus voneinander getrennt werden müssen.

Das bringt dann wohl meine Großmutter wieder ins Spiel.
Der Begriff Mission hat eine lange Tradition und die Kirchengeschichte zeigt uns, dass diese aus heutiger Sicht nicht immer zu befürworten ist. Mission, das stand in manchem Zeitalter im Einklang mit Kolonialismus und einem kulturunsensiblen Einbringen westlicher Religionskultur.
Die lange Tradition der Mission der Kirchen ist also nicht unbedingt von Vorteil, wenn ihre Rezeption heute eher kritisch ist. Tut mir leid, Oma.

Die Frage aber blieb: Darf das einen Einfluss auf unser Denken über Mission heute, oder auch unseren Wunsch nach einem gesunden Ausleben von Mission haben?
Hier herrschte erstaunliche Einigkeit. Mission sollte heute einen Raum haben. Sie ist wichtig

und sie ist unser Auftrag.
Michelle Sanderbeck konnte als Moderatorin des Podiums mit gezielten Fragen die Unterschiede im Detail der oberflächlichen Einigkeit sichtbar machen.
Mission muss nicht unbedingt in der Ferne stattfinden, sondern kann das auch hier in meiner eigenen persönlichen Umgebung. Mission sollte jedem seinen Raum geben und sensibel sein, aber dennoch überzeugend. Sie möchte Evangelium vermitteln aber niemandem etwas aufzwängen.

Die Entwicklung der Diskussion nahm dann einen persönlichen Verlauf. Dabei ging es schnell viel eher um die praktische Note des Themas in der eigenen Lebensrealität, als um die wissenschaftliche Aufbereitung des Themenkomplexes.
Vor dem Hintergrund der Stellungnahmen der Praktischen Theologie, Religionswissenschaft und der Kirchen ging es nun um das eigene Ringen um unseren Auftrag als Christen.
Die Antworten blieben dabei so individuell, wie ihr biographischer Hintergrund. Der Konsens war ein Spannungsfeld, dass wir in der Mission betreten, in dem sich auch die Zuhörer*innen aktiv in Fragen und Beiträgen positionieren konnten.
Auch wenn das Podium es nicht schaffte eine ausgereifte Religionswissenschaftliche Position zu erarbeiten, führte der persönliche Einschlag der Diskussion dazu, dass jede*r für sich etwas zum weiter reflektieren, recherchieren, hinterfragen und belegen mitnehmen konnte.
Für mich ist es genau das, was die Podiumsdiskussionen in Kooperation mit dem Spenerhaus so wertvoll macht. Hier bekommt die Theorie, die wir uns im Studium aneignen, ihren Sitz im Leben.
Genau dieser Sitz im Leben wurde auch an diesem Abend gelebt. Wie jeder Spenerabend, an den Donnerstagen in der Vorlesungszeit, sind wir auch hier mit einem gemeinsamen Essen gestartet und hatten nach der Diskussion sehr viel Zeit für weiteren gemütlichen Austausch oder auch angeregtes diskutieren. Ob am Tisch bei einem Bier, oder am Tischkicker. Wir durften erleben wie Theologie hier lebendig ist.
So ging an diesem Donnerstag ein Abend zu Ende, der uns gezeigt hat: Sei es die Theologie, sei es die Mission: Wir müssen ihr das Leben einhauchen. Erst im persönlichen Ringen, findet Theologie ihre Bedeutung und erst im eigenen Leben fernab der Theorie, können wir sehen was Mission heute an neuer Geschichte schreiben kann.

Ich möchte mit der Erkenntnis aus diesem Abend gehen, dass ich die Tradition und Geschichte der Mission von ihrer Gegenwart trennen darf und selbst dafür eintreten kann,

dass Theolog*innen nach uns auf eine bessere Geschichte zurückschauen können. Vielleicht schauen diese dann ihre Enkel an und sagen: „Siehst du, Dinge mit Tradition sind eben doch gut.“

„Die Verwendung von Adele Reinhartz' *Bible and Cinema* (London/New York 2022) in der Lehrveranstaltung 'Bible and Cinema' an der JGU

Dr. Andrew Bowden
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Neues Testament (Prof. Kobel)

Vielen Studierenden fällt es schwer, die alten Sprüche der Bibel mit modernen Themen und Fragen in Verbindung zu bringen, z. B. ob sich diese Sprüche auf die Gleichstellung der Geschlechter, Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen oder ethische Fragen wie Sexualität beziehen, und wenn ja, in welchem Umfang. In meiner Lehre habe ich das Ziel, dies den Studierenden auf neue und kreative Weise zu vermitteln. Deshalb habe ich mich im vergangenen Semester entschlossen, an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (im Folgenden JGU Mainz) den Kurs „Bibel and Cinema" anzubieten. Vor Beginn des Kurses wurde ich gebeten, ihn auf Englisch zu unterrichten, da die JGU Mainz die Beteiligung internationaler Studierender erhöhen möchte. Da Englisch meine Muttersprache ist, habe ich sofort zugesagt.

Bei der Vorbereitung dieses Kurses habe ich untersucht, welches Lehrbuch ich verwenden sollte. Es gab zwar viele Möglichkeiten, aber aus mehreren Gründen wurde schnell klar, dass Adele Reinhartz' *Bible and Cinema* (London/New York [2]2022) die ideale Wahl war. Erstens ist ihr Buch in zwei Teile klar gegliedert: Nachdem die Bibel *im* Film untersucht wird (d. h. alttestamentliche und neutestamentliche Epen; vgl. S. 27-200), ist Bibel *für den* Film analysiert (d. h. die Verwendung der Bibel auf die eine oder andere Weise als Paradigma in der fiktiven Geschichte; vgl. S. 201-366). Aufgrund dieser Klarheit wusste ich beim Lesen dieses Buches genau, welche Themen im Zusammenhang mit dem Film Reinhartz in den jeweiligen Kapiteln anspricht. Zweitens schließt Reinhartz jedes Kapitel mit einem „Ressourcen"-Abschnitt über einen bestimmten Aspekt der Filmtheorie ab. Diese Abschnitte waren für mich als jemand, der sich für dieses Gebiet interessiert und einen Kurs über „Bibel and Cinema" unterrichtet, aber in diesem Bereich ein Neuling ist, äußerst aufschlussreich. Im Anschluss an diesen „Ressourcen"-Abschnitten enthält jedes Kapitel „Schlüsselbegriffe" („Key Terms"), so dass die Lesenden die wichtigen Begriffe, die in dem jeweiligen Kapitel erwähnt werden, erkennen können. Zusätzlich und unglaublich hilfreich an diesem Text ist, dass jedes Kapitel mit

mehreren „Diskussionsthemen“, „Forschungsthemen“ und „Übungen zur Filmanalyse“ endet, was ihn ideal für den Einsatz in Lehrveranstaltungen macht. Soweit ich weiß, ist dies eines der wenigen Bücher zum Thema „Bibel und Film“, das dies bietet, was Reinhartz‘ Buch für den Unterricht äußerst nützlich macht. Reinhartz‘ Text endet mit einem „Index der Filme“ (398-402), in dem sie die Titel der Filme in alphabetischer Reihenfolge angibt, gefolgt von ihren Produzenten, dem Erscheinungsjahr und der jeweiligen Seite, auf der diese Filme in ihr Text besprochen wird. Aus diesen Gründen habe ich mich entschieden, Reinhartz‘ Text für „Bible and Cinema“ zu verwenden.

Darüber hinaus gibt es zwei weitere Aspekte, die für Reinhartz‘ Buch sprechen. Erstens: Da die Autorin eine Frau ist, macht Reinhartz aufschlussreiche Beobachtungen über die Ungleichheit der Geschlechter in Filmen. Beispielsweise kommentiert sie regelmäßig, wie Maria Magdalena und Maria, die Mutter von Jesus, im Kino oft falsch dargestellt werden. Reinhartz bezieht sich auch in ihren Ressourcenkapiteln häufig auf die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, so z. B. auf S. 109-111 in ihrer Diskussion über den „Blick“ („Fokus“) im Zusammenhang mit der Filmtheorie. Sie erklärt, dass Filme oft den Blick von Männern auf weibliche Charaktere als Objekte der Begierde oder als Sexualobjekte darstellen (vgl. S. 109). Diesem Abschnitt folgt ein Dialog, wie die feministische Filmtheorie diesen männlichen „Blick“ effektiv kritisiert hat. Er bietet Beispiele für Filme, die diesen patriarchalen Blick herausfordern (vgl. S. 110). Zweitens: Da Reinhartz Jüdin ist, kritisiert sie zu Recht den Antijudaismus in Hollywoodfilmen. Dass sie keine Christin ist, ermöglicht es ihr, offener und ehrlicher über Rasse und Religion in verschiedenen biblischen Filmen zu sprechen. Dazu gehören nicht nur ihre Kommentare zu Jesus-Filmen, in denen jüdische Aspekte über Jesus ausgelassen werden, sondern auch Filme, in denen Jesus ein weißer amerikanischer männlicher Schauspieler ist, oder Filme, in denen die jüdischen Hohepriester wie stereotype osteuropäische jüdische Einwanderer in New York dargestellt werden. Reinhartz kritisiert auch die Art und Weise, wie viele Hollywood-Filme Amerika als das neue Israel darstellen, wie unter anderem in *The Ten Commandments* (DeMille, 1956). Reinhartz‘ Einsichten in diesem Buch als eine Frau, die aus einer jüdischen Perspektive schreibt, sorgten für ein zusätzliches Bewusstsein für diese Themen in unseren wöchentlichen Klassendiskussionen.

Als ich Reinhartz mitteilte, dass ich ihren Text in meinem Kurs verwenden würde, war sie begeistert und stimmte zu, einen Gastvortrag

zu halten, der am 25. April 2023 stattfand und den Titel „Holy Hollywood! What Movies Teach us about the Bible“ hatte. Außerdem erklärten sich zwei weitere Filmexperten bereit, in diesem Kurs Vorträge zu halten, nämlich Reinhold Zwick, Professor für Biblische Theologie und Didaktik an der Universität Münster, dessen Hunderte von Veröffentlichungen sich vor allem mit dem Verhältnis zwischen Filmen und der Bibel befassen, und Friedrich Klütsch, der als Filmemacher für ZDF-TV arbeitet und derzeit den Dokumentarfilm „INRI - Warum musste Jesus sterben?“ über die letzten fünf Tage im Leben Jesu dreht. Zu jeder dieser Gastvorlesungen haben wir Theologiestudierende, die nicht in dieser Lehrveranstaltung eingeschrieben sind, sowie Assistenten*innen und Professoren*innen der JGU Mainz eingeladen. Zur Vorbereitung auf diese Gastvorträge wurden meine Studierenden aufgefordert, mir im Vorfeld drei Fragen zu stellen, die sie in der Diskussionsrunde stellen könnten. Während der drei Gastvorträge wurden Filmszenen gezeigt und anschließend gab es eine rege Gesprächsrunde.

An den anderen Wochen, wenn keine Gastvorträge im „Bibel and Cinema“ erfolgt haben, habe ich diesen Kurs auf der Grundlage der Gliederung von Reinhartz‘ Buch strukturiert, natürlich mit ihrer herzlichen Zustimmung. So haben die Studierende im Laufe des Semesters wie in Reinhartz‘ Buch die Themen die Bibel *im* Film (d. h. alttestamentarische Epen sowie Filme über das Leben Jesu) sowie die Bibel *für den* Film besprochen (d. h. über Filme, in denen der Teufel oder eine teuflische Person auftritt und auf die Schrift anspielt, über Filme, die sich biblischer Themen und Motive bedienen, und über apokalyptische Filme, die das Ende der Welt darstellen).

Meine Kurssitzungen, die einmal pro Woche stattfanden und 90 Minuten dauerten, waren wie folgt aufgebaut: Während der ersten 30 Minuten wurden die Fragen am Ende des jeweiligen Kapitels in Reinhartz‘ Text diskutiert und zusätzliche Kommentare und Beobachtungen wurden gestellt. Am ersten Unterrichtstag wies ich jedem*er meiner Studierenden eine bestimmte Woche zu, um diese Diskussionsrunden zu leiten. Auf diese Weise konnten sie sich direkter an den wöchentlichen Meinungsaustauschen beteiligen. In den nächsten 30 Minuten der Unterrichtszeit wurden Szenen aus einem Film, der auf dem jeweiligen Wochenkapitel basierte, angesehen. So sahen wir in diesen Wochen Szenen aus zahlreichen Filmen und Fernsehserien, darunter *Noah* (Aronofsky, 2014), eine Episode von *The Chosen* (Jenkins, Gundersen, Tolley, seit 2019) sowie von *Veggie Tales* (Vischer, seit 1993), *Left Behind* (Armstrong, 2014) und *Mary Magdalene* (Davis,

2018). In den letzten 30 Minuten haben wir diese Filmszenen diskutiert und Fragen gestellt. Zudem kehrten wir zu Reinhartz' Ausführungen im jeweiligen Kapitel zurück, wägten ihre Kommentare ab, stimmten ihnen manchmal zu und manchmal nicht zu oder bauten darauf auf.
Die Reaktionen der Studierende auf die Lehrveranstaltung „Bibel and Cinema" waren sehr positiv. Sie dankten mir für die Durchführung dieses Kurses und stellten fest, dass er sehr ansprechend war. Eine Teilnehmerin sagte, es sei sehr hilfreich gewesen, an diesem Kurs teilzunehmen, da er ihren aktuellen Interessen und denen vieler anderer Studierenden entsprach. Eine andere fragte mich, ob ich bereit wäre, in naher Zukunft einen zweiten Teil dieses Kurses zu unterrichten. Dank dieses Kurses und der Empfehlungen meiner Studierenden in „Bibel and Cinema" ist zudem mein persönliches Interesse an Filmen und Fernsehserien mit Bezug zur Bibel deutlich gewachsen. *Lucifer* und *Tree of Life* stehen jetzt auf meiner „Must-Watch"-Liste. Eine Studentin, die zu Beginn des Kurses meinte, sie fände biblische Epen ziemlich langweilig, bemerkte am Ende des Kurses, dass sie diese biblischen Epen jetzt sehr fesselnd findet und nun gelernt hat, wie sie mit ihnen besser umgehen kann.
Wenn ich das nächste Mal in Deutschland diesen Kurs unterrichte, würde ich mir wünschen, ein Buch zu verwenden, das sich mit der *deutschen* Filmrezeption beschäftigt. Das war freilich nicht das Ziel von Reinhartz' *Bibel and Cinema*, wie sie gleich zu Beginn klarstellt. Stattdessen konzentriert sie sich *bewusst* auf die amerikanische Rezeption des amerikanischen Kinos (vgl. S 2). Nichtsdestotrotz ist es jedoch möglich, dass bestimmte Aspekte der amerikanischen Kultur, die in ihrem Text erwähnt werden, von internationalen Lesenden nicht vollständig verstanden werden können. So erwähnt sie in ihrem Kommentar zum Thema Rasse im amerikanischen Film den Film *The Green Pastures* (1936), bei dem der weiße Mann Marc Connelly Regie führte. Reinhartz kritisiert zu Recht, dass dieser Film eine verzerrte Sicht auf die afroamerikanische Kultur, Religion und Spiritualität vermittelt. Allerdings für Lesenden in anderen Ländern, die weniger Kontakt zu Afroamerikanern*innen haben und mehr Interaktion mit Menschen z. B. aus der Türkei haben, stellt sich jedoch die Frage, wie gut sie den Schwerpunkt des Buches auf die Darstellung der Bürgerrechtsbewegung in den USA in Filmen verstehen und sich darauf einlassen werden. In vielen anderen Ländern haben es die Menschen eher mit anderen Religionen und andere Kulturen zu tun als mit Bürgerrechtsfragen. In diesem Zusammenhang könnte man sich fragen, wie viel von diesem Text über amerikanische Filme für

amerikanische Lesenden in einer amerikanischen Kultur für ein internationales Publikum, dessen Muttersprache nicht Englisch ist, verloren gehen wird. Diese Frage wird in diesem Text zwar nicht gestellt, ist aber dennoch wichtig zu überlegen. Es wäre weiterhin wichtig zu besprechen, ob Hollywood-Filme, die in einem nicht englischsprachigen Land gesehen werden, auf Englisch gesehen oder synchronisiert werden sollten.

Soweit mir allerdings bekannt ist, gibt es jedoch keinen solchen Text, der sich mit der *deutschen* Rezeption von biblischen Filmen befasst. Hier besteht noch ein dringendes Desiderat der Forschung. Nichtsdestotrotz haben meine Studierende und ich aufgrund der übersichtlichen Gliederung in Reinhartz' *Bible and Cinema*, der hilfreichen Quellenangaben in diesem Text, der Forschungsfragen am Ende der jeweiligen Kapitel, der Sensibilität für Genderfragen sowie ihrer Offenheit, auf die Art und Weise hinzuweisen, wie „biblische" Filme antikes Judentum häufig falsch darstellen, sehr davon profitiert. Als Ergebnis dieses Kurses verstehen wir, dass die in der Bibel angesprochenen Fragen und Themen immer noch heutzutage in Kulturen gestellt werden. Wie zu biblischen Zeiten werden verschiedene Lösungen angeboten. Da Filme die Probleme widerspiegeln, mit denen die Kulturen konfrontiert sind, verstehen die Studierenden im Kurs „Bible and Cinema" besser, wie diese Themen in Filmen angesprochen werden, welche Vorschläge und Ideen zu ihrer Lösung gemacht werden, und sind besser darüber informiert, wo diese Themen in der Bibel auftauchen und wie die Bibel darauf reagiert.

Buchvorstellung

Konz, Britta/Ostmeyer, Karl-Heinrich/Scholz, Marcel (Hg.),
Gratwanderung Künstliche Intelligenz. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI.
Stuttgart: Kohlhammer, 2023. (208 Seiten)

Marcel Scholz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Frau Prof. Dr. Britta Konz, im Lehrstuhl für Praktische Theologie an der Evangelisch Theologischen Fakultät

Die Rede von Künstlicher Intelligenz hat auch im universitären Kontext in den vergangenen Wochen und Monaten aufgrund neuerer Entwicklungen im Bereich der „Large Language Models“ (LLM) wie zum Beispiel ChatGPT zugenommen. Jene KI wird vermutlich auch von Studierenden und Lehrenden genutzt und sorgt sowohl für Kritik, aber auch für Faszination. Es lässt sich festhalten: Künstliche Intelligenz erzeugt Aufsehen, erfährt sehr viel Aufmerksamkeit und birgt Diskussionspotenzial. Dies auch in der Theologie, auch wenn der Forschungsbereich „Theologie und Künstliche Intelligenz“ noch sehr jung ist.

Die in diesem Jahr im Kohlhammer-Verlag erschienene Publikation „Gratwanderung Künstliche Intelligenz. Interdisziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mensch und KI“ geht ursprünglich auf eine gleichnamige Ringvorlesung im Sommersemester 2021 an der Technischen Universität Dortmund zurück, die ebenfalls von den Herausgebenden initiiert und durchgeführt wurde. Dabei war vor allem eines wichtig: Neben der Evangelischen und Katholischen Theologie sollten auch andere Fachbereiche, wie die Informatik, Neurowissenschaften, Philosophie, Physik und auch die Soziologie Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand „Künstliche Intelligenz“ eröffnen.

In unserem Buch zeichnet sich die „Gratwanderung KI“ insofern ab, dass zunächst mit einem kurzen Interview fachlich in das Themenfeld eingeleitet wird und anschließend anwendungsbasierte Perspektiven zur Künstlichen Intelligenz aufgezeigt werden: Kann sich eine KI auch irren? Inwiefern können wir als Menschen autonomen KI-Systemen vertrauen? Was wäre, wenn Künstliche Intelligenz tatsächlich unter die Haut geht? Vermenschlicht sich Technik in der Mensch-Maschine Interaktion stetig? Welche Möglichkeiten schafft Künstliche Intelligenz in der Forschung (hier Physik)? Künstliche Intelligenz birgt auch ein destruktives Potenzial: Welche Folgen hat

die KI für die moderne Kriegsführung, und lässt sich die Gefahr von KI-Kriegen eindämmen?
Die Theologischen Beiträge thematisieren u.a. die Frage nach dem Geist: Ist eine geistreiche oder kreative KI denkbar? Wenn KI in philosophischen Denkrichtungen wie dem Trans- und Posthumanismus zur Optimierung des Menschen genutzt wird, wo ist dann die Grenze? Und welche theologischen und religionspädagogischen Herausforderungen kommen hierbei auf? Es lässt sich heutzutage auch eine freundschaftliche oder gar romantische Beziehung mit einer KI führen. Welches Menschenbild steckt dahinter, und könnte dies auch einen Einfluss auf unser Menschenbild haben? Wie lässt sich KI für die Exegese fruchtbar machen? In einem Gedankenspiel wird das mögliche Potenzial der KI für die Exegese thematisiert.
Künstliche Intelligenz und das Alte Testament? Passt das zusammen? Welches Potenzial bringt das Wirklichkeitsverständnis im Alten Testament heute in Bezug auf KI hervor?
Mit theologischen und auch kulturellen Beiträgen schließt das Buch ab. Der aus der jüdischen Literatur bekannte Golem wird genauer betrachtet und mit KI in Verbindung gebracht.
Auch der Automat in E. T. A. Hoffmanns „Der Sandmann“ sorgt für Faszination und Unbehagen. Handelt es sich bei dem künstlich geschaffenen „Menschen“ um eine satanische Schöpfung?
Insgesamt gibt die Publikation damit einen breiten Einblick in das Themenfeld „Künstliche Intelligenz“, indem verschiedene Perspektiven aus verschiedenen Fachrichtungen aufgezeigt werden. Der überwiegende Teil der Beiträge eröffnet dabei theologische Blickwinkel auf das Themenfeld.

Störungen im Religionsunterricht

- Kann spirituelles Lernen ein Beitrag zur Bewältigung sein?

Luca Keim studiert ev. Religionslehre und Physik (B.Ed.) und ev. Theologie in Mainz

Fachbereich 01:

Evangelisch-Theologische Fakultät

Arbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung:

„Religionspädagogisches Proseminar“ aus dem WiSe 2022/2023

Prüferin: Prof. Dr. Britta Konz

1. Einleitung

Der Religionsunterricht kann für Lehrkräfte eine herausfordernde Aufgabe darstellen, insbesondere wenn Schüler*innen desinteressiert oder unruhig sind, Konflikte zwischen ihnen auftreten oder eine disziplinierte Mitarbeit schwer zu erreichen ist. Zudem wird das Fach oft kritisch betrachtet, da es meist konfessionell gebunden ist und so aus dem Fächerkanon heraussticht. Gilbert Niggl[1] schildert eine Situation, in der er einmal zu früh an der Schule war und daher noch etwas Zeit hatte, bis er in seiner „Problemklasse“ unterrichtete. Er ging in eine Kapelle in der Nähe der Schule und bereitete sich in einem Gebet auf den Unterricht vor. Im Anschluss beschreibt er, wie er seine Klasse plötzlich ganz anders wahrnahm: Er verstand, wie sich seine Klasse wohl fühlen müsse und warum sie an ihm den Dampf ablasse. Das Gebet hatte ihn verändert und er konnte die folgende Unterrichtsstunde ruhig und wohlwollend halten.

Auch Stefanie Theis[2] beschreibt, wie sie durch spirituelle Elemente im Unterricht Unruhe und Disziplinprobleme reduzieren konnte.

Beim Lesen dieser beiden Erfahrungsberichte habe ich mich gefragt, ob und inwiefern spirituelles Lernen im Religionsunterricht Störungen reduzieren kann. Da weder häufig das Thema Störungen in der religionspädagogischen Literatur thematisiert wird, noch Spiritualität im evangelischen Religionsunterricht ein große Rolle spielt, möchte ich diesen beiden Themen auf die Spur gehen. Ich möchte untersuchen, ob es möglich ist, einen Zusammenhang zwischen Spiritualität und Störungen herzustellen und ob spirituelles Lernen Auswirkungen auf den Unterrichtsverlauf haben kann.

Dazu sollen zuerst Störungen klassifiziert (}0), sowie deren Ursachen (}0) und Handlungsmöglichkeiten (}0) aufgezeigt werden. Im Anschluss wird sich dem Phänomen der Spiritualität (}0) genähert.

[1] Gilbert Niggl, Spiritualität und Disziplin, in: KatBl 129 (2004), 273–277.

[2] Stefanie Theis, „Ich bin dann mal fromm“ Spiritualität im Religionsunterricht, in: Andrea Qualbrink/Annebelle Pithan/Mariele Wischer (Hgg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 236–244.

Dafür soll zuerst eine allgemeine Einordnung erfolgen (}0) und schließlich auf eine didaktische Anwendung im Religionsunterricht eingegangen werden (}0). Im Anschluss soll erörtert werden ob und inwiefern Spiritualität im Unterricht Störungen entgegenwirken kann (}0).

2. Störungen im Religionsunterricht

Bevor man beginnt, über Störungen zu sprechen, benötigt es eine Definition. Aus einer systemischen Perspektive weist Werning[3] darauf hin, dass eine Störung aus einem relationalen Verhältnis entsteht. Eine Störung tritt auf, wenn ein Verhalten als eine solche wahrgenommen wird. Zur Entstehung gibt er vier „Zutaten" an: Mindestens ein *Beobachter* (Lehrkraft, Schüler*innen oder Beobachter*in) empfindet einen Zustand als unerwünscht. Gleichzeitig zeichnet sich eine Störung des Verhaltens durch eine gestörte Beziehung von *Kontext* und dem erwünschten Verhalten aus, das auch (impliziten oder expliziten) *Regeln* widersprechen kann. Außerdem tragen andere *Mitspielende* (hier v.a. Schüler*innen) eine entscheidende Rolle, da alle weiteren Akteure der Situation eine Beziehung zu der Störung aufweisen (z.B. Profiteure/ Leidende/ Beteiligte). Im Folgenden sollen die Ursachen von Störungen (}0) und Handlungsmöglichkeiten (}0) aufgezeigt werden.

2.1 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Da „zwar ein störungs*armer* Unterricht Ziel von Unterrichtsentwicklung sein sollte, ein störungs*freier* Unterricht jedoch aus unterschiedlichen Gründen weder theoretisch denkbar noch praktisch möglich und wünschenswert ist"[4], ist es wichtig zu verstehen, wie Störungen überhaupt entstehen. Felicitas Thiel[5] führt Störungen auf kritisches Verhalten von Lehrkräften und von Schüler*innen zurück. Störungskritisches Verhalten von Lehrkräften basiert auf einer Differenz von rhetorischer und beziehungsorientierter Kommunikation.[6] Während Thiel erstere als die Kommunikation einführt, die auf Lernziele und Evaluation abzielt, wirkt zweitere der System-bedingten Asymmetrie der Schule entgegen mit dem Ziel auf Austausch zwischen Lehrer*in und Schüler*innen. Wird nur eine der beiden Kommunikationsformen vorwiegend genutzt, fördert dies ein störungsreichen Unterricht, da z.B. Routinen nicht korrekt praktiziert werden oder die Rangordnungen in der Schule nicht eingehalten wird.

[3] Rolf Werning, Störungen aus systemischer Perspektive, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 16.

[4] Anette Textor, Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 7–10, hier 7.

[5] Felicitas Thiel, Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken (UTB 4571), Opladen/Toronto 2016, 107–149.

[6] Vgl. A.a.O., 111–120.

Bei störungskritischem Verhalten seitens der Schüler*innen unterscheidet Thiel[7] zwischen Schüler*innen, die regelmäßig Schwierigkeiten haben, ihr Verhalten an die schulischen Erwartungen anzupassen (z.B. wegen einer Verhaltensstörung) und Schüler*innen die nur gelegentlich zu „unkontrolliertem, aggressivem oder antisozialem Verhalten“[8] neigen. Zu Störungen, so klassifiziert es Thiel, werden Schüler*innen durch bestimmte Motive bewegt. Sie unterscheidet zwischen dem *Anschlussmotiv* (Beziehungen zu Peers), dem *Leistungsmotiv* (Beweisen des Selbst) und dem *Machtmotiv* (Beeinflussung anderer). Ursachen, die zu Störungen führen, gliedert sie in sechs Kategorien: Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung, Störung des Sozialverhaltens, Erleben von Langeweile, Furcht vor Misserfolg oder Gefährdung des Erfolgs, Hoffnung auf Anschluss und Furcht vor Zurückweisung und die Furcht vor Kontrollverlust mit Hoffnung auf Kontrolle im Klassenzimmer. Diese Ursachen und Motive sind oft nicht trennscharf zu unterscheiden, aber bilden letztendlich die Grundlage, eine Störung hervorzurufen.

Grundlegend ist außerdem das Hinterfragen der sozialen Interaktionsordnung.[9] Durch Infragestellung der Mittel und Ziele von Schule und Unterricht in unterschiedlicher Kombination und Ausprägung kann eine Störung entstehen. Die Lehrkraft müsse dann eingreifen, so Thiel, wenn *Irritation* (gegen Ziele), *Konfrontation* (gegen Mittel und z.T. Ziele) oder gar ein *Konflikt* (gegen Ziele und Mittel) entsteht. Die ersten beiden Störungstypen können bereits durch kurzes und gezieltes Eingreifen der Lehrkraft behoben werden (Motivieren oder Hinweisen auf Regeln), ein Konflikt jedoch benötigt eine Unterbrechung des Unterrichts, auf welche klärende Gespräche folgen.

Da Störungen und Disziplinprobleme im Religionsunterricht bisher kaum Teil von (empirischen) Untersuchungen waren, lassen sich nur vage Aussagen treffen.[10] Untersuchungen von Bucher[11] und Ritzer[12] zeigen jedoch, dass Schüler*innen im Religionsunterricht tendenziell mehr stören als in anderen Fächern und, dass ein effektiver Umgang mit Disziplinstörungen ein wichtiges Standbein von erfolgreichem Religionsunterricht ist.

[7] Vgl. A.a.O.,121–130.
[8] A.a.O., 121.
[9] Vgl. A.a.O., 131–140.

[10] Vgl. Mirjam Zimmermann, Art. „Unterrichtsstörungen“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de 2015), 1; Wolfgang Kasper, Disziplinprobleme, in: Iris Bosold/Peter Kliemann (Hgg.), Ach Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/München 2003, 153.
[11] Anton A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach (Salzburger Theologische Studien 3), Innsbruck/Wien 1996, 72–77.
[12] Georg Ritzer, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei 1500 SchülerInnen, Thaur 2003, 66f.

Kliemann und Schweitzer vermuten, dass Disziplinstörungen im Religionsunterricht von den besonderen Lernformen kommen, die als „ungewohnter und irritierender Freiraum wahrgenommen werden […] [, welcher] deshalb auch leicht missverstanden und missbraucht“[13] werden könne. Dass Religionsunterricht auch nicht gleich, wie andere Schulfächer wahrgenommen wird, könne nach Kliemann und Schweitzer auch dadurch verstärkt werden, dass „Religionsunterricht von nicht grundständig ausgebildetem Lehrpersonal […] erteilt wird“[14].

Der Religionsunterricht kann als sehr plural und heterogen bezeichnet werden:[15] einerseits gibt es einige, die kirchlich aktiv und religiös sozialisiert sind und andererseits gibt es vermehrt Schüler*innen, die Glauben bewusst ablehnen oder Religion ausblenden. Dietsch weist darauf hin, dass es vermehrt schwierig fällt, ablehnende und desinteressierte, aber auch die gläubigen Schüler*innen auf gleiche Weise zu berücksichtigen. Auch das Comenius-Institut[16] konstatiert in einer Studie, dass eine „für Heterogenität sensible Didaktik des Religionsunterrichtes“[17] nötig sei, um den Unterricht für eine „steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und vielgestaltiger Religionszugehörigkeit […] insgesamt dialogisch und kooperativ weiterzuentwickeln“[18].

Dass Religion ein „Image-Problem hat“ zeigen Wissner und Schweitzer[19], indem sie einige Studien auswerten und vergleichen. Sie beschreiben, dass der Religionsunterricht Schüler*innen, die keine religiöse Sozialisierung aus dem Elternhaus erfahren, nicht erreicht und diese Kinder zum Ethik-Unterricht wechseln. Wissner und Schweitzer zeigen außerdem, dass Schüler*innen, die Religion und Religionsunterricht kritisch gegenüber eingestellt sind, sich oft nicht verstanden fühlen, oder denken, ihre Meinungen oder Überzeugung passe nicht zum Unterricht. Wissner und Schweitzer plädieren für eine Öffnung des Religionsunterrichts, um auch zu den „Schwierigen, Ablehnenden und Desinteressierten“ [20] durchzudringen.

[13] Peter Kliemann/Friedrich Schweitzer, Religion Unterrichten Lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 50–61, hier 50.
[14] Ebd.
[15] Vgl. Julia Dietsch, Zwischen Ablehnung, Desinteresse und Glaube – Erfahrungsbericht einer Berufseinsteigerin zur Schülerschaft des Religionsunterrichts heute, in: Stefan Altmeyer et al. (Hgg.), Reli keine Lust und keine Ahnung? (Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen 2019, 13–15.
[16] Comenius-Institut (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung 5), Münster 2019.
[17] A.a.O., 151.
[18] A.a.O., 150.
[19] Golde Wissner/Friedrich Schweitzer, Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich, in: Stefan Altmeyer et al. (Hgg.), Reli keine Lust und keine Ahnung? (Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen 2019, 46–61.
[20] Vgl. A.a.O., 60.

Mit diesen empirischen Erkenntnissen und dem soziologischen Blick von Thiel, lässt sich sagen, dass das Gefühl, dass die eigene Meinung nicht zähle, zu einer Ursache von Störungen wird, wenn dadurch die Aussicht auf Erfolg im Religionsunterricht gemindert wird. Durch weniger Religiosität oder Glaube im Vergleich zu Mitschüler*innen, könnte solches Verhalten auch verstärkt werden, da der Anschluss an die Peergruppe gefährdet scheint. Außerdem könnte dadurch das Empfinden von Langeweile begünstigt werden, was zu störungskritischem Verhalten führt. Das sinkende Interesse am Religionsunterricht, Religion und Glaube, sowie das Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, könnten so Gründe dafür sein, dass Störungen im Religionsunterricht häufiger vorkommen. „Dabei ist es jedoch auch so, dass je religiös autonomer eine Person wird und je mehr sie Verantwortung für ihr religiöses Lernen nimmt, umso ‚störungsreicher' können (Glaubens-) Kommunikationsprozesse werden."[21]

2.2 Handlungsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen können, wenn sie häufig auftreten, als sehr belastend empfunden werden. So kann fehlende Disziplin zur „Personalisierung des Problems"[22] führen: „Wir fühlen uns ausgelaugt, verunsichert und ein wenig deprimiert"[23]. Es führt aber auch dazu, dass das Klären von Störungen und, „das ‚Erziehen' der Klasse so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass kaum noch ‚[religiöse] Bildung' stattfindet."[24] Es benötigt also Handlungsmöglichkeiten, mit diesen Störungen umzugehen. Eine Vielzahl an Methoden und persönlichen Erfahrungen kann in der Literatur gefunden werden[25].

Explizit gibt es aber kaum empirische Befunde, wie Störungen funktionieren oder gelöst werden – auch, weil Störungen immer kontextspezifisch sind.[26] Einzelne Zusammenstellungen geben Fallbeispiele und mögliche Lösungsansätze an, die von Lehrkräften bewertet werden. [27] Wirkliche empirische Überlegungen und Untersuchungen von Störungen liegen jedoch kaum zugrunde. Auch Nolting[28] und Lohmann[29] zeigen ein

[21] Miriam Fiedler et al., „Störung" als Normalfall gelingender Glaubenskommunikation, in: Reinhold Boschki et al. (Hgg.), Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation (FS Albert Biesinger), Freiburg im Breisgau 2008, 169–195, hier 182f.

[22] Vgl. Monika Jakobs, Disziplin: (K)ein Thema? – Undisziplinierte Überlegungen, in: KatBl 129 (2004), 240–243.

[23] Georg Schwander, Disziplinprobleme gehören zum Schulalltag wie Turbulenzen zum Fliegen, in: KatBl 129 (2004), 255–259, hier 255.

[24] Dirk Kutting/Harmjan Dam, Schwierige Situationen im Religionsunterricht meistern, in: Schönberger Hefte 10 (2010), 14–17, hier 14.

[25] Bspw. in den Beiträgen aus Katechetischen Blättern, 3/129; sowie Zimmermann, Unterrichtsstörungen (s. Anm. 10).

[26] Vgl. Werning, Störungen (s. Anm. 3).

[27] Bspw. Georg Becker, Lehrer lösen Konflikte: ein Studien- und Übungsbuch, Weinheim 1993.

[28] Vgl. Hans-Peter Nolting. Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim/Basel [14]2017, 11–25.79–87.

[29] Vgl. Gert Lohmann. Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten, Berlin [14]2020.

breites Spektrum an Möglichkeiten auf, mit Unterrichtsstörungen umzugehen, aber wirklich durchschauen lässt sich das Konstrukt noch nicht. Wichtige Erkenntnisse sind vor Allem, dass Störungen präventiv behandelt werden müssen, da eine nötige Reaktion in Akutsituationen oft auch auf tiefergreifende Konflikte hinweist.[30]

Als ein wichtiger Faktor wurde Klassenführung (*classroom management*) durch Untersuchungen von Jacob Kounin, einem amerikanischen Psychologen, als eine der drei Basisdimensionen guten Unterrichts[31] ausfindig gemacht. Klassenführung beschreibt die Steuerung der Klasse, um die effektive Zeit zu maximieren, in der sich die Lernenden mit dem Lernstoff effektiv beschäftigen.[32]

Untersucht wurde dies, indem Kounin den Fokus bei Störungen im Unterricht auf die eine „*proaktive* Steuerung durch die Lehrkraft und nicht auf die Disziplinarmaßnahmen nach Auftreten von Fehlverhalten“[33] legte. Das Reagieren auf Störungen fällt dabei in den Hintergrund, es geht vielmehr um Prävention. Kounin konnte störungsarmen Unterricht vor allem beobachten, wenn Lehrpersonen sich auf bestimmte Weisen verhielten, welche er in Grundsätzen effizienter Klassenführung zusammenfasste. *Allgegenwärtigkeit*, *Schwung und Reibungslosigkeit*, *Gruppenfokus* und *intellektuelle Herausforderungen* können so einen störungsarmen Unterricht hervorbringen. Auch, wenn es ein reaktives Verhalten darstellt, sind Disziplin und Disziplinieren hier ein wichtiges Standbein. Umgesetzt werden kann eine effektive Klassenführung durch Regeln und Rituale, angemessene Disziplinarmaßnahmen, eine konstruktive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und der eigenen Haltung, sowie Planung des Unterrichts.[34]

Störungen können außerdem dazu anregen, sich selbst und sein religionspädagogisches Handeln zu überdenken.[35] Fiedler et al. stellen die Thesen auf, dass es durch Störungen zu Reflexionsbemühungen im Handeln kommt, einem das dysfunktionale „Handeln aus Erfahrung“[36] bewusst wird und aufgearbeitet werden kann, sowie, wie sich „eigene Haltungen, Verhaltensweisen, Motivationen usw. […] in irgendeiner Weise auf das Unterrichtsgeschehen […] auswirken“[37]. So komme es auf einen persönlichen Umgang mit

[30] Vgl. Nolting, Störungen (s. Anm. 28), 82–84.
[31] Die beiden weiteren Dimensionen sind: kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung. Beide sind auch im Umgang mit Störungen von Bedeutung. Die Forschung zeig jedoch, dass eine effektive Klassenführung den größten Einfluss hat. Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts (UTB 3895), Paderborn 2013, 75–106.
[32] Vgl., a.a.O., 78.
[33] A.a.O., 81.
[34] Vgl. A.a.O. 79–85.
[35] Vgl. Fiedler et al., Störung (s. Anm. 21), 196–195.
[36] Hiermit meinen Fiedler et al. z.B. implizites Wissen, das auf Erfahrung basiert, a.a.O., 183f.
[37] A.a.O., 192.

Störungen seitens der Lehrkraft an.

3. Spiritualität

Eine Möglichkeit, um Störungen entgegenzuwirken, zeigt der Psychologe Thomas Beblo auf. Achtsamkeit helfe gegen Störungen, da „schulbedingter Stress und Symptome psychischer Störungen abnehmen und sich kognitive Funktionen verbessern“ [38] – auf Lehrer*innen-, gleichwie auf Schüler*innenseite. „Das kann z.B. bedeuten, unnütze und oft störungsrelevante Grübeleien zu beenden […] oder sich gegen eine Provokation zu entscheiden“[39]. Dass gerade Religionslehrer*innen besondere spirituelle Möglichkeiten, wie Gebet oder Meditation, besitzen, um mit Störungen umzugehen, zeigen Kliemann und Schweitzer.[40] Auch spielen spirituelle Erfahrungen seit einigen Jahren eine immer größere Rolle in der Gesellschaft.[41] Immer mehr Menschen praktizieren Yoga, Zen-Meditation und weitere Angebote, die vermehrt auch in Kirchengemeinden Einzug finden.[42] Dabei war der Begriff Spiritualität bis vor einigen Jahren geprägt durch ein Verständnis von geistlichem Leben und Frömmigkeit.[43] Mittlerweile werden viele alltägliche Tätigkeiten als spirituell bezeichnet: „Mountainbiken ebenso wie das Singen in Taizé“.[44]

Im Folgenden soll daher zuerst begrifflich geklärt werden, was Spiritualität bedeutet und welche Rolle Spiritualität im Religionsunterricht und der Ausbildung einnimmt (0). Anschließend soll gezeigt werden, wie Spiritualität im Sinne einer eigenen Didaktik gelehrt werden kann (0).

3.1 Zum Begriff Spiritualität

Einerseits wird eine „Sehnsucht nach spiritueller Erfahrung“[45] konstatiert, die andererseits gleichzeitig ein Zeichen von Traditionsferne und Reserviertheit gegenüber Kirche aufzeigt. Es entwickeln sich Tendenzen von „populärer Religion“ hin zu„‘offeneren Konzepten‘ von Spiritualität“,[46] die nicht mehr spezifisch religiös gedacht werden. So behaupten viele Menschen von sich, sie seien spirituell, aber nicht religiös. Die Entgrenzung der Spiritualität von Religion wird dabei durch das Internet begünstigt,

[38] Thomas Beblo, „Ent-Störung“ durch Achtsamkeit, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 17.
[39] Ebd.
[40] Vgl. Kliemann/Schweitzer, Zwölf Fallbeispiele (s. Anm. 13), 58–60.
[41] Vgl. Hubert Knoblauch, Soziologie der Spiritualität, in: Karl Baier (Hg.), Handbuch der Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse, Darmstadt 2006, 91–111.
[42] Vgl. Kristin Merle: Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 22), Berlin/Boston 2019, 186.
[43] Anton, A. Bucher, A2 – Spiritualität, in: Burkard Porzelt/Alexander Schimmel (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 16–21.
[44] A.a.O., 16.
[45] Christian Grethlein, Art. „Spiritualität VII. Praktisch-theologisch“, in RGG4 7 (2004), 1596–1597, hier 1596.
[46] Vgl. Merle, Religion (s. Anm. 42), 186.

„indem es offene Kommunikations- und Gestaltungsräume schafft – fern vom Einfluss kirchlicher Theologie“.[47]

Daher sei es unter anderem Aufgabe der heutigen praktischen Theologie, diese Anliegen aufzunehmen und auch die eigenen Formen christlicher Spiritualität nicht zu übersehen.[48]

Dabei fällt eine konsensfähige Definition von Spiritualität schwer. Die Bedeutungen reichen von einem weiten Verständnis (z.B. religiöse Einstellung oder Mentalität) bis zu Aufzählungen von Praktiken (z.B. Mystik, Meditation o.ä.), aber auch inhaltlichen Herleitungen über den Geist-Begriff (lat.: ‚spiritus‘).[49] Die Kernkomponente spiritueller Erfahrungen finde sich nach Bucher in Verbundenheit, die „individuell, erfahrungsgesättigt ökumenisch“[50] erlebt wird. Diese Verbundenheit kann einerseits horizontal aufgefasst werden, „als Verbundenheit mit Natur, Kosmos und Umwelt und sozialer Mitwelt“www.wirelex.de[51]. Andererseits weist sie auch vertikale Elemente auf, die auf eine Beziehung kosmischer, transzendenter Wesen mit dem selbst verweisen.

[47] Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl: III.3 Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 127–133, hier 132.
[48] Vgl. Grethlein, Spiritualität (s. Anm. 45), 1597.
[49] Vgl. Ulrich Köpf, Art. „Spiritualität I. Zum Begriff“, in RGG4 7 (2004), 1589–1591.
[50] Bucher, Spiritualität (s. Anm. 43), 17.
[51] Jan Woppowa, Art. „Spirituelles Lernen“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2021), hier 3

Ebenso unterscheiden Altmeyer und Woppowa[52] zwischen einem weiten und engen Spiritualitätsbegriff. Ersterer bezeichnet aus anthropologischer Perspektive eine Lebensweise, die sich durch transzendente Kontakte auszeichnet. Spiritualität hat so direkt „mit dem verborgenen Innersten jedes Menschen zu tun“[53]. Im engeren Sinne steht dieser Kontakt mit einer solchen Größe in einer Glaubens- und Lebenstradition. So lässt sich christliche Spiritualität als „subjektiv organisierte Gestaltung des Lebens, des Alltags aus der Frömmigkeit“[54] verstehen.

Nach Altmeyer und Woppowa beziehe sich Spiritualität einerseits auf den Innenbereich, den man nicht von außen beurteilen könne, der aber sinnstiftende und prägende Funktionen auf die individuelle Religiosität hat. Andererseits wirkt sich Spiritualität auf den Außenbereich aus, indem sie eine lebenspraktische Ausgestaltung erhält, z.B. in Form von Alltagsritualen. Es zeigt sich also, dass Spiritualität und Religiosität überlappende Konstrukte sind und zum Teil einander ergeben. Religionen tradieren so spirituelles Wissen und spirituelle Handlungen, welche die eigene Religiosität formen und bilden.[55]

[52] Stefan Altmeyer/Jan Woppowa, Spiritualität lernen, in: KatBl 31/5 (2006), 440–446.
[53] A.a.O., 441.
[54] Gottfried Bitter, Spiritualität als Leitbild Praktischer Theologie heute, in: Lebendige Seelsorge 54 (2003), 292–297, hier 293.
[55] Vgl. Bucher, Spiritualität (s. Anm. 43).

Sich mit seinem eigenen Glauben zu beschäftigen, bedeutet demnach auch über Fragen nach Religiosität, Spiritualität und deren Praxis nachzudenken. So ist es auch für Religionslehrer*innen als Professionelle im pädagogischen Handeln wichtig, mit der eigenen Spiritualität im reinen zu sein.[56] Es zeigt sich aber auch, dass Praktiken der Spiritualität kaum im Unterricht stattfinden, da Bildungsziele meist im Vordergrund stehen. Dabei kann das Einbringen von Spiritualität zu fruchtbaren Auseinandersetzungen führen. Denn anders als andere Kompetenzen (z.B. theologische/ religionsdidaktische/ pädagogische Kompetenzen usw.) gibt es für spirituelle Kompetenzen keine Analogie in anderen Fächern oder den Bildungswissenschaften. So sei auch eben diese Kompetenz, die das Vermitteln von Einstellungen, Werten, Weltbildern und religiösen Praktiken (somit auch Spiritualität) beinhaltet, ausschlaggebend für „die Glaubwürdigkeit der angebotenen Inhalte".[57]

Dass Spiritualität im Studium und Schule kaum eine Rolle spielt, zeigt Mirjam Zimmermann[58] in einer Studie unter Masterstudierenden im Praxissemester der Universität Siegen. In Befragungen stellt sie fest, dass religiöse und spirituelle Erfahrungen als wichtig erachtet, aber wenig praktiziert werden. Fast die Hälfte der Studierenden haben bis zu diesem Zeitpunkt ihres Praxissemesters keine Erfahrungen mit Anleiten von Spiritualität gemacht. Zimmermann zeigt auch, dass viele der Studierenden wenig Erfahrungen mit religiösen Orten gemacht haben. „88 % der Studierenden [waren] noch nie in Taizé, 69 % noch nie auf einem Kirchentag, 57 % noch nie bei Einkehrtagen [z.B. in einem Kloster.] [...] [D]er praktisch spirituelle Erfahrungshorizont [ist] als sehr gering zu bezeichnen".[59] In ihrer Umfrage wird aber auch ersichtlich, dass Spiritualität aus Sicht der Studierenden eine größere Rolle spielen sollte, als es derzeit der Fall ist. Gleichzeitig konstatiert sie, dass die Reflexion solcher Praktiken vermehrt stattfinden sollte. Es stellt sich aber auch die Frage, wie eine Reflexion stattfinden soll, wenn weder spirituelle Praxis auf Seiten der Schüler*innen noch auf Seiten der Lehrkräfte existiert. Auch in den Modulhandbüchern der Lehramts-Studiengänge für Theologie in Deutschland (auch der Universität Mainz) finden sich keine bis vereinzelt knappe Hinweise auf spirituelle Kompetenzen der

[56] Vgl. Ulrich Riegel, III.4 Lehrpersonen als Professionelle, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 134–143.
[57] A.a.O., 141.
[58] Mirjam Zimmermann, Was bedeutet ‚spirituell kompetent'? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester, in: Carina Caruso/Jan Woppowa (Hgg.), Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven, Paderborn 2019, 116–137.
[59] A.a.O., 131.

angehenden Lehrkräfte.[60] Zimmermann schließt daraus, dass man das „bisher festgestellte Defizit […] entweder so deuten [kann], dass dieser Aspekt für Lehrerinnen und Lehrer quasi keine Rolle spielt, oder man geht selbstverständlich davon aus, dass hier entsprechende grundlegende religiöse und spirituelle Erfahrungen mitgebracht werden und Kompetenzen, diese zu reflektieren, vorhanden sind“.[61] Zweiteres ist aber nach obigen Ausführungen offensichtlich nicht (mehr) der Fall. „Hier besteht Bedarf, sowohl hinsichtlich eigener Überzeugungen und Werthaltungen […] als auch im Blick auf die lernenden Subjekte und deren individuelle oder durch Peers geprägte Vorstellungen von Religiosität und Spiritualität“.[62] Auch sollten Religionslehrer*innen früher als Teil ihrer professionellen Lehramtsausbildung Angebote erhalten, um ihre persönliche Spiritualität, das Sachwissen, die Kommunikation darüber und das Anleiten von Spiritualität zu erweitern und vertiefen.[63]

3.2 Grundzüge einer Didaktik der Spiritualität

Um nun Spiritualität und Reflexion der Spiritualität in den Unterricht zu bringen, erarbeiten Altmeyer und Woppowa[64] Grundelemente einer Didaktik der Spiritualität.

Es geht dabei vor allem um das Durchführen und Erfahren von Spiritualität, sowie um die Ausdrucksform und sprachliche Reflexion dieser Praktiken. So kann wechselseitig der traditionelle Gehalt, die subjektiven Wahrnehmung und Reflexion als „Prozess und Ergebnis gestaltet“[65] werden. Spirituelles Lernen ist so ein nichtabschließbarer Lern- und Bildungsprozess, der die Identitätsbildung – also persönliche Entwicklung – der Schüler*innen als Ziel hat. Es soll eine „Durchdringung des Alltags mit religiösem Lebensstil“[66] erreicht werden, in dem der Alltag zum „experimentellen Bewährungsraum spiritueller Formen und Haltungen“[67] wird.

Aufgrund des vielseitigen Gegenstandes aber auch der individuellen Umgangsweise mit Spiritualität, ist ein mehrperspektivischer Zugang notwendig. Auch, weil „Religionsunterricht ein Fach öffentlicher Bildung

[60] Lediglich in Baden-Württemberg im Bereich der katholischen Gymnasiallehrer*innen findet sich eine umfassende Darstellung. Es scheint also möglich, unterschiedliche Aspekte von Spiritualität zu integrieren. (vgl. a.a.O., 127f.).
[61] A.a.O., 128.
[62] Woppowa, spirituelles Lernen (s. Anm. 51), 7.
[63] Vgl. Zimmermann, Spiritualität (s. Anm. 58), 133f.

[64] Erstmals: Altmeyer, Woppowa, Spiritualität lernen (s. Anm.52), später auch: Stefan Altmeyer, Spiritualität und spirituelles Lernen in der religiösen Erwachsenenbildung, in: Claudia Kohli Reichenbach/Isabelle Noth (Hgg.), Religiöse Erwachsenenbildung. Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven (Praktische Theologie im reformierten Kontext 7), Zürich 2013, 83–97.; Jan Woppowa, Leben wahrnehmen und Leben gestalten: Spirituelles Lernen in der Schule, in: Ludwig Rendle (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der Schulpastoral, München 2013, 137–154; Jan Woppowa, Religionsdidaktik (UTB 4935), Paderborn 2018; Woppowa, Spiritualität (s. Anm. 51).
[65] Vgl. Altmeyer/Woppowa, Spiritualität lernen (s. Anm. 52), 443.
[66] A.a.O., 444.
[67] A.a.O., 445.

jenseits glaubensorientierter Prozesse“[68] ist, muss Spiritualität individuell begleitet und offen gestaltet sein. Mit offen meint Woppowa eine Spiritualität, die nicht zwingend auf eine christliche abzielt. Es soll vielmehr Lernangebote geben, mit denen Schüler*innen „an ihrer Wahrnehmungs-, Deutungs- und Ausdrucksfähigkeit arbeiten können“.[69] So sollte im Schulkontext eine Spiritualität „von unten“ praktiziert werden, in der an einer spirituellen Suchbewegung angesetzt wird und am Ende eine Offenheit der Deutung steht.[70]

Woppowa[71] grenzt spirituelles Lernen von mystagogischem Lernen und performativem Lernen ab, obwohl gleichzeitig einige Parallelen zu erkennen sind (z.B. bestimmte Handlungsformen). Spirituelle Lernformen können auch zum Teil bei Kirchenraum- und Sakralpädagogik und interreligiösem Lernen beobachtet werden.[72]

Altmeyer und Woppowa erarbeiten für Spiritualität im Religionsunterricht einen Lernzirkel. Dieser greift fünf verschiedene Dimensionen der Spiritualität auf und verknüpft diese mit fünf elementaren Lernschritten und Versprachlichung. So kann man diesen Lernzirkel radial und zirkulär lesen. Je weiter innen man sich befindet, desto offener (ohne spezifisch christlicher Deutung) ist die Ebene spirituellen Lernens. Je mehr man sich nach außen bewegt, umso mehr werden die Erfahrungen versprachlicht und christlich-spezifischer, „die in der Regel den spezifischen Rahmen schulischen Lernens überschreiten“.[73]

Der erste Lernschritt *Aufmerksam werden und wahrnehmen* behandelt die Umwelt und den Kontext. „Es geht […] um die sinnliche Sensibilität im Umgang mit sich selbst und der Welt“.[74] Als speziell christliche Praktiken schlägt Woppowa Liturgien und Meditationen vor. Der zweite Schritt *Erlebtes zur Sprache bringen, deuten und Erfahrungen gewinnen* fokussiert sich auf die Artikulation des Erlebten, in der ein Fokus auf Einordnung in geistige Traditionen gelegt wird und diese kritisch beurteilt werden. In einem dritten Lernschritt *Sich selbst und sein Leben neu entdecken* wird die subjektive Dimension betont. Die Reflexion des Dialogs und der Erfahrung soll hier auf das eigene Leben übertragen werden, um eine eigene Sprache für religiöses und spirituelles zu entwickeln. Eine ästhetische Dimension beschreibt der vierte Lernschritt *sich selbst*

[68] Woppowa, spirituelles Lernen (s. Anm. 51), 5.
[69] Ebd.
[70] Spiritualität „von oben“ ist größtenteils nur in außerschulischen Lernräumen möglich, da dort bereits eine christliche Prägung vorausgesetzt wird. Vgl. Bittner, Spiritualität (s. Anm. 54), 296f.
[71] Woppowa, Religionsdidaktik (s. Anm. 64).
[72] Vgl. Alexander Unser, VII.4 Interreligiöses Lernen, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 280–291; Ulrich Riegel/Dominik Helbling, VII.10 Religiöses Lernen an außerschulischen Lernorten, in: a.a.O., 332–338.
[73] Woppowa, Religionsdidaktik (s. Anm. 64), 195.
[74] A.a.O., 196.

mitteilen und sich ausdrücken lernen. Ähnlich wie Schritt zwei wird die Ausdrucksfähigkeit betont, hier jedoch mit Fokus auf dem Umgang mit der eigenen Identität. Hier bilden speziell christliche Ausdrucksformen Anknüpfungspunkte, aber auch Möglichkeiten zu Abgrenzungen. Im fünften Lernschritt geht es um *anders leben und anders handeln wollen*. Dieser „zielt auf einen ethischen Aspekt, der im spirituellen Lernen berührt werden sollte“[75] ab. Dieser Schritt kann Ziel, aber auch Ausgangspunkt von spirituellem Lernen sein – hier könne das speziell christliche Ethos zum Ausdruck kommen. Methoden für spirituelles Lernen sind in ihrer konkreten Anwendung bei Woppowa[76] nachzulesen.

4. Spirituelles Lernen im Unterricht und Unterrichtsstörungen

Auch, wenn sich einige evangelische Religionspädagog*innen für ein spirituelles Angebot im Religionsunterricht aussprechen,[77] gibt es dennoch große Skepsis gegenüber spirituellen Elementen im Religionsunterricht. Nach dem zweiten Weltkrieg, so zeigt es Kunstmann[78] gab es religionspädagogische Bemühungen, den Religionsunterricht an einen kirchlichen Auftrag zu binden, indem Religionsunterricht sich stärker durch religiöse Elemente von anderen Fächern abgrenzte. Geprägt von einer dialektischen und der Wort-Gottes-Theologie Barths sollte eine kirchliche Praxis in der Schule etabliert werden.[79] Ziel der sog. *Evangelischen Unterweisung* war es, Schüler*innen durch vermehrt religiöse Praktiken im Religionsunterricht zum Glauben zu bringen. Im Zuge dieser religionspädagogischen Praxis wurde die Wichtigkeit der Lehrperson und deren Authentizität deutlich, sowie, dass gelebter Glaube konstitutiv für schulischen Religionsunterricht ist. Andererseits war die Evangelische Unterweisung ein „klassischer Fall religiösen Umerziehungsdenken“.[80] Die Lebenswelt und Bedürfnisse der Schüler*innen wurden nicht reflektiert, sie „kommen vorwiegend als passive Empfänger der Glaubensbotschaft in den Blick. Glauben und Lebenserfahrung bleiben getrennt“.[81] Daher verlor sie in den 1960er Jahren den Anschluss an bildungswissenschaftliche Entwicklungen und es wurden neue Konzepte entwickelt, die Fokus auf Schülerorientierung legten. Gründe, weshalb spirituelle und religiöse Praktiken im

[75] Altmeyer, Spiritualität und Erwachsenenbildung (s. Anm. 64), 97.
[76] Vgl. Woppowa, Leben wahrnehmen (s. Anm. 64).
[77] Vgl. Zimmermann, Spiritualität (s. Anm. 58); Gerhard Büttner, Spiritualität im Evangelischen Religionsunterricht, in: Peter Zimmerling (Hg.), Handbuch Evangelische Spiritualität. Band 3 Praxis, Göttingen 2020, 741–759; Theis, Spiritualität im Religionsunterricht (s. Anm. 2).
[78] Vgl. Joachim Kunstmann, Religionspädagogik (UTB 2500), Tübingen ³2021.
[79] Vgl. Rainer Möller, Art. „Evangelische Unterweisung“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de 2016).
[80] Kunstmann, Religionspädagogik (s. Anm. 78), 79.
[81] A.a.O., 79f.

Religionsunterricht heute v.a. aus evangelischer Perspektive kritisch gesehen werden.[82]

Für Büttner[83] ist Spiritualität im Religionsunterricht ein Ausdruck der ökumenischen Praxis, indem in unterschiedlichen Lern- und Spiritualitätsarrangements (z.B. Schulgottesdienste, Andachten oder spirituellen Übungen) Raum für ökumenische Erfahrungen geschaffen wird – auch (oder vor allem) aufgrund der sinkenden Religiosität und Glauben. Er zeigt auf, dass Spiritualität in meditativen Formen, Stilleübungen, freier Arbeit oder in bestimmten Arbeitsforen bereits im Religionsunterricht praktiziert wird und Schüler*innen dadurch auch zu komplexeren theologischen Fragen befähigt werden. Auch Woppowa[84] nennt Methoden, die helfen können, – offene, aber auch christlich ausformulierte – spirituelle Erlebnisse zu erfahren. Es kann aber auch der Fokus auf einzelne Dimensionen und Schritte gelegt werden, um einzelne Teilkompetenzen der Schüler*innen in Bezug auf Spiritualität zu fördern. Lernende können so eine kritische Identität entwickeln und Solidarität in Gesellschaft und Kultur erfahren.

[82] Vgl. Möller, Evangelische Unterweisung (s. Anm. 78), 5f.
[83] Vgl. Büttner, Spiritualität im Religionsunterricht (s. Anm. 77), 748–755.
[84] Vgl. Woppowa, Leben wahrnehmen (s. Anm. 64), 139–154.

Durch Spiritualität im Unterricht kann durch solche Methoden ein Freiraum gestaltet werden, den Schüler*innen für sich selbst füllen können.[85] Bei einem gemeinsamen Innehalten könne, so Theis, dem Wunsch, nichts leisten zu müssen, nachgekommen werden. Außerdem gehe Theis den Forderungen nach gemeinsamem Singen, Fantasiereisen oder Meditation gerne nach, da im Anschluss oftmals eine bessere Mitarbeit und eine weniger aggressive Stimmung herrscht. Denn durch spirituelle Übungen kann Ruhe gefunden und Stress abgebaut werden.

Thiel[86] zeigt (2016, 112–120), dass Rituale und Routinen Störungen vermeiden und reduzieren können. Wenn das unterrichtliche Handlungsprogramm und die Interaktion, die in bestimmten Phasen stattfinden (soll), klar artikuliert und eingeübt ist, können so Irritationen vermieden werden. Dies fördert eine geregelte Kommunikation und reduziert störungskritisches Verhalten. Wenn man nun Methoden, wie bspw. die Klangschale oder spontane Assoziationen anleitet und anwendet, kann dadurch ein Interaktionsskript etabliert werden, welches störungskritisches Verhalten reduziert.

Um zu sehen, ob spirituelle Bildung Störungen proaktiv entgegenwirken kann, sollen nun die

[85] Vgl. Theis, Spiritualität im Religionsunterricht (s. Anm. 2), 238f.
[86] Vgl. Thiel, Interaktion (s. Anm. 5), 112–120.

Ursachen von Störungen nach Thiel mit der Didaktik spirituellen Lernens verbunden werden. Da spirituelle Bildung die Entwicklung einer Einstellung als Ziel hat, findet sich Spiritualität in einem unabgeschlossenen Prozess ohne einen festen Zielpunkt. Daher könnte in diesem Punkt einer Erfolgsorientierung von Schüler*innen entgegengewirkt werden. Denn im Endeffekt hat Spiritualität nur für persönliche (innere) Kompetenzen einen Mehrwert. Außerdem helfe Spiritualität durch stressmildernde Funktionen bei Impuls- und Aufmerksamkeitskontrolle.[87] Als weitere Ursache von Störungen ließe sich durch das individuell ausgerichtete Lernen in, durch und von Spiritualität die Rückbindung an die Peergruppe reduzieren. Ein weiterer Vorteil ist, dass Spiritualität auch außerhalb des Klassenzimmers gelernt und gelehrt werden kann. Somit könnte gleichzeitig dem Wunsch von Schüler*innen nach außerschulischen Lernorten gerecht werden.[88] Denn durch z.B. Besuche von Kirchen, spirituellen und sakralen Orten, werden außerschulische Erfahrungen gemacht, welche sich durch einen „hohen Grad an Aktivierung und Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler“[89] auszeichnet, was Langeweile (als Ursache von störungskritischem Verhalten) bei Lernenden reduziert.

Sieht man die spirituelle Kompetenz[90] als einen Teil der professionellen Kompetenzen einer Religionslehrkraft an, könnte man diese als Teil der Klassenführung aufnehmen, da diese die Steuerung von Schüler*innen im Fokus hat, eine konstruktive Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden aufbaut, sowie die eigene Haltung der Lehrkraft in Bezug auf Schüler*innen, sowie zu Spiritualität und dem Fach fördert.[91] Auf diese Weise kann durch Ausbildung einer persönliche Spiritualität der Umgang und Verständnis sowie Distanzierung gegenüber Schüler*innen und Störungen ausgebildet und verbessert werden.[92] Außerdem kann durch ein spirituelles Angebot im Religionsunterricht die Heterogenität und Pluralität in Bezug auf Glaubenshaltungen, wie sie im Unterricht vorgefunden wird, produktiv genutzt werden, indem *gemeinsame Erfahrungsräume* geschaffen werden, die primär offener Gestalt sind. Gleichzeitig kann die *Sprachfähigkei*t über Glauben und Religion, sowie die daraus folgenden Handlungen und

[87] Vgl. A.a.O., 122f.; Anton A. Bucher, Psychologie der Spiritualität, Weinheim/Basel [2]2014, 138f.
[88] Vgl. Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – und Überlegungen, Stuttgart 2019, 316f.
[89] Riegel/Helbling, religiöses Lernen (s. Anm. 72), 332.

[90] Zimmermann, Spiritualität (s. Anm. 58), 2019 weist darauf hin, dass diese Bezeichnung vorsichtig genutzt werden solle, da sich bei einer spirituellen Kompetenz die persönliche Ausübung nicht überprüfen lasse.
[91] Vgl. A.a.O.,124.; Kunter/Trautwein, Psychologie (s. Anm. 31), 78–85.
[92] vgl. Niggl, Spiritualität (s. Anm. 1); Gerhard Meurs, Die Einstellung macht’s! in: KatBl 129 (2004), 266–271.; Vgl. Kliemann/Schweitzer, Zwölf Fallbeispiele (s. Anm. 13).

Erkenntnisse, gefördert werden. [93]

Den Religionsunterricht „für Spiritualität zu öffnen heißt […] nicht, seinen Ruf (als ‚Laberfach mit Räucherstäbchen') vollends zu ruinieren",[94] sondern vielmehr Schüler*innen durch Partizipation an Spiritualität dabei zu unterstützen, Abgrenzung und Übereinstimmung von religiösen Lebenspraktiken zu üben.

5. Fazit und Ausblick

Wie in dieser Ausarbeitung gezeigt wurde, ist das Feld von Störungen im Religionsunterricht ein bislang wenig empirisch untersuchter Teil der Religionspädagogik. Vereinzelt wird in Studien gezeigt, dass Religionsunterricht mehr Störpotential aufweist. Gründe konnten hierbei in Verhalten der Schüler*innen im Religionsunterricht ausgemacht werden, die aufgrund von Heterogenität und pluralen Glaubensvorstellungen, sowie besonderen Lernarrangements im Religionsunterricht getätigt werden. Gleichzeitig sind Störungen im Unterricht eine Herausforderung für Religionslehrer*innen. Mit einer effektiven Klassenführung können Störungen proaktiv vermindert werden, was mit viel Vorbereitung, Routinen und Flexibilität einhergeht und dessen Misslingen emotional belastend sein

[93] Vgl. Altmeyer, Spiritualität und Erwachsenenbildung (s. Anm. 64), 92f
[94] Theis, Spiritualität im Religionsunterricht (s. Anm. 2), 241.

kann. Es wurde aufgezeigt, dass spirituelle Angebote vermehrt gefordert und genutzt werden, sowie, dass ein Rückgang von und Skepsis zu religiösen Erfahrungen beobachtet wird. In Anlehnung an Woppowa und Altmeyer wurde gezeigt, wie spirituelles Lernen als Teil von Religionspädagogik im Religionsunterricht angewandt werden kann.

Zusätzlich wurde versucht, Elemente spiritueller Praxis und Lehre in Verbindung zu Störungen und Störungsprävention zu bringen. Es stellte sich heraus, dass spirituelles Lernen im Religionsunterricht einigen Ursachen von Störungen entgegenwirken und als etablierte Routinen Klarheit und Strukturiertheit im Unterricht fördern kann. Auch wurden stressreduzierende Faktoren und das Wegbleiben von Leistungsdruck hervorgehoben, die ein reaktives Verhalten auf passive und aktive Störungen darstellen können.

Durch spirituelles Lernen erhalten Schüler*innen einerseits die Möglichkeit entspannende Erlebnisse zu erfahren, diese zu versprachlichen und sich davon abzugrenzen. Andererseits erhält aber auch die Lehrkraft durch eine persönliche spirituelle Praxis Möglichkeiten, sich von Störungen im eigenen Unterricht zu distanzieren.

Offen bleibt weiterhin, die wenige Nutzung

spiritueller Elemente auf evangelischer Seite und in der Ausbildung. Gleichzeitig gibt es wenig empirische Befunde zu Störungen und zu Praktiken und Wirkung von Spiritualität im Religionsunterricht. So bleibt zu hoffen, dass im Zuge der Lehramtsausbildung weiterhin, bzw. besonders auf spirituelle Kompetenzen eingegangen wird, sowie überprüft wird, was dies im Unterricht bewirkt.

So könnten empirische Untersuchungen sich darauf konzentrieren, Störungen sensitiv zu erschließen und das beeinflussende Verhalten, was nicht auf Handeln aus Erfahrung beruht, aufzuzeigen. Auch die konkreten Auswirkungen von Spiritualität im Religionsunterricht bezüglich Störungen könnten in dem Zuge untersucht werden. Bisherige Literatur basiert vor Allem auf einem Erfahrungsaustausch über Reaktionen und Methoden gegen Störungen.

Für die Lehramtsausbildung lässt sich festhalten, dass das Anleiten von spirituellem Lernen, aber auch die Möglichkeit, spirituelle Erfahrungen zu machen und Reflexionsräume zu bieten entwicklungsfähig ist und ausgebaut werden sollte.

6. Literaturverzeichnis

Stefan Altmeyer, Spiritualität und spirituelles Lernen in der religiösen Erwachsenenbildung, in: Claudia Kohli Reichenbach/Isabelle Noth (Hgg.), Religiöse Erwachsenenbildung. Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven (Praktische Theologie im reformierten Kontext 7), Zürich 2013, 83–97.

Stefan Altmeyer/Jan Woppowa, Spiritualität lernen, in: KatBl 31/5 (2006), 440–446.

Thomas Beblo, „Ent-Störung“ durch Achtsamkeit, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 17.

Georg Becker, Lehrer lösen Konflikte: ein Studien- und Übungsbuch, Weinheim 1993.

Gottfried Bitter, Spiritualität als Leitbild Praktischer Theologie heute, in: Lebendige Seelsorge 54 (2003), 292–297.

Anton A. Bucher, Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach (Salzburger Theologische Studien 3), Innsbruck/Wien 1996.

Anton A. Bucher, Psychologie der Spiritualität, Weinheim/Basel ²2014.

Anton, A. Bucher, A2 – Spiritualität, in: Burkard Porzelt/Alexander Schimmel (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 16–21.

Gerhard Büttner, Spiritualität im Evangelischen Religionsunterricht, in: Peter Zimmerling (Hg.), Handbuch Evangelische Spiritualität. Band 3 Praxis, Göttingen 2020, 741–759.

Comenius-Institut (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen (Evangelische Bildungsberichterstattung 5), Münster 2019.

Julia Dietsch, Zwischen Ablehnung, Desinteresse und Glaube – Erfahrungsbericht einer Berufseinsteigerin zur Schülerschaft des Religionsunterrichts heute, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hgg.), Reli keine Lust und keine Ahnung? (Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen 2019, 13–15.

Miriam Fiedler/Ralf Gaus/Matthias Gronover/Claudia Guggemos/Joachim Schmidt, „Störung" als Normalfall gelingender Glaubenskommunikation, in: Reinhold Boschki/Klaus Kießling/Helga Kohler-Spiegel/Monika Scheidler/Thomas Schreijäck (Hgg.), Religionspädagogische Grundoptionen. Elemente einer gelingenden Glaubenskommunikation (FS Albert Biesinger), Freiburg im Breisgau 2008, 169–195.

Carsten Gennerich/Mirjam Zimmermann, Abmeldungen vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig 2016.

Christian Grethlein, Art. „Spiritualität VII. Praktisch-theologisch", in RGG[4] 7 (2004), 1596–1597.

Monika Jakobs, Disziplin: (K)ein Thema? – Undisziplinierte Überlegungen, in: KatBl 129 (2004), 240–243.

Wolfgang Kasper, Disziplinprobleme, in: Iris Bosold/Peter Kliemann (Hgg.), Ach Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends. Stuttgart/München 2003.

Peter Kliemann/Friedrich Schweitzer, Religion Unterrichten Lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn 2007, 50–61.

Hubert Knoblauch, Soziologie der Spiritualität, in: Karl Baier (Hg.), Handbuch der Spiritualität. Zugänge, Traditionen,

interreligiöse Prozesse, Darmstadt 2006, 91–111.

Ulrich Köpf, Art. „Spiritualität I. Zum Begriff“, in RGG[4] 7 (2004), 1589–1591.

Joachim Kunstmann, Religionspädagogik (UTB 2500), Tübingen [3]2021.

Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts (UTB 3895), Paderborn 2013. S. 75–106.

Dirk Kutting/Harmjan Dam, Schwierige Situationen im Religionsunterricht meistern, in: Schönberger Hefte 10 (2010), 14–17.

Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl: III.3 Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 127–133.

Gert Lohmann. Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten, Berlin [14]2020.

Hans Mendl, VI.3 Performativer Religionsunterich, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 239–245.

Birgit Menzel, Disziplin durch Perspektiven, in: KatBl 129 (2004), 260–265.

Kristin Merle: Religion in der Öffentlichkeit. Digitalisierung als Herausforderung für kirchliche Kommunikationskulturen (Praktische Theologie im Wissenschaftsdiskurs 22), Berlin/Boston 2019.

Gerhard Meurs, Die Einstellung macht’s! in: KatBl 129 (2004), 266–271.

Rainer Möller, Art. „Evangelische Unterweisung“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de 2016).

Gilbert Niggl, Spiritualität und Disziplin, in: KatBl 129 (2004), 273–277.

Hans-Peter Nolting. Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim/Basel [14]2017, 11–25.79–87.

Günther Opp, Fürsorgliche Gemeinschaften entwickeln. Über positive Peerkultur mit Verhaltensauffälligkeiten stärken, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 11–13.

Christian Pulfrich, In Taizé cool sein und trotzdem an Gott glauben, in: Eulenfisch 23 (2019), 59–62.

Ulrich Riegel, III.4 Lehrpersonen als Professionelle, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 134–143.

Ulrich Riegel/Dominik Helbling, VII.10 Religiöses Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 332–338.

Georg Ritzer, Reli oder Kaffeehaus. Eine empirische Spurensuche nach Einflussfaktoren zur Beteiligung am und Abmeldung vom Religionsunterricht bei 1500 SchülerInnen, Thaur 2003.

Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – und Überlegungen, Stuttgart 2019.

Anette Textor, Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 7–10.

Stefanie Theis, „Ich bin dann mal fromm“ Spiritualität im Religionsunterricht, in: Andrea Qualbrink/Annebelle Pithan/Mariele Wischer (Hgg.), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh 2011, 236–244.

Felicitas Thiel, Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken (UTB 4571), Opladen/Toronto 2016, 107–149.

Alexander Unser, VII.4 Interreligiöses Lernen, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hgg.), Handbuch Religionspädagogik (Studienbücher Theologie 25), Stuttgart 2021, 280–291.

Rolf Werning, Störungen aus systemischer Perspektive, in: Friedrich Jahresheft 33 (2015), 16.

Golde Wissner/Friedrich Schweitzer, Wen der Religionsunterricht nicht erreicht und wie er sich darum ändern müsste – Schülerwahrnehmungen zum Religions- und Ethikunterricht im Vergleich, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hgg.), Reli keine Lust und keine Ahnung? (Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen 2019, 46–61.

Jan Woppowa, Leben wahrnehmen und Leben gestalten: Spirituelles Lernen in der Schule, in: Ludwig Rendle (Hg.), Ganzheitliche Methoden in der

Schulpastoral, München 2013, 137–154.

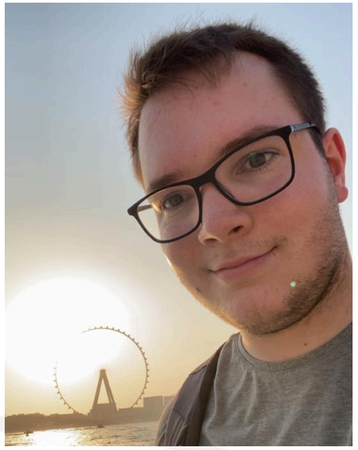
Jan Woppowa, Religionsdidaktik (UTB 4935), Paderborn 2018.

Jan Woppowa, Art. „Spirituelles Lernen“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de 2021)

Mirjam Zimmermann, Art. „Unterrichtsstörungen“, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de 2015).

Mirjam Zimmermann, Was bedeutet ‚spirituell kompetent‘? Spiritualität als Gegenstand religiöser Bildung im Praxissemester, in: Carina Caruso/Jan Woppowa (Hgg.), Praxissemester (Religion) in NRW: Bilanz und Perspektiven, Paderborn 2019, 116–137.

Die Eignung des Bibliologs für einen gendersensiblen Religionsunterricht



Veit Wunderlich studiert evangelische Religionslehre an der JGU Mainz

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 01: Evangelisch- Theologische Fakultät
Arbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung: Religionspädagogisches Proseminar im WiSe 2022/23
Prüfer*in: Frau Prof. Dr. Britta Konz

1 Einleitung

Die Bezeichnung *gender* wird seit den 70er Jahren in den USA benutzt und ist seit circa 20 Jahren auch fest im deutschen Wortschatz verankert. *Gender* verweist dabei auf den Unterschied zwischen dem biologischen (engl. *sex*) und dem soziokulturellen (engl. *gender*) Geschlecht (vgl. Kohler-Spiegel 2002, S. 157-158). Die Religionspädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, in einer pluralen postmodernen Welt mit Jugendlichen zusammen bezüglich der *gender*-Thematik zu arbeiten und zu versuchen, dass alle Kinder und Jugendliche unabhängig ihres biologischen Geschlechts dieselben Voraussetzungen für ihre Entwicklung erhalten. Dabei ist zu beachten, dass Geschlecht keine Frage des Seins, sondern eine des Denkens und Handelns ist. Somit ist eine Unterscheidung der Jugendlichen in Geschlechter nicht anhand ihrer primären Geschlechtsmerkmale zu identifizieren. Dies ist jedoch nicht ganz so einfach, da die Gesellschaft sehr von Rollenbildern und -zwängen konstruiert und geprägt ist (vgl. Wischer 2007, S. 147). Somit nehmen sich Jugendliche und Kinder andere Menschen und Peergroups zum Vorbild, sodass es für sie nicht möglich ist, frei von Rollenzwängen zu leben, da sie von diesen Vorbildern beeinflusst werden (vgl. Hofmann 2005, S. 69-70). Die gendersensible Religionspädagogik und der gendersensible Religionsunterricht sind daher vor dem Hintergrund des Spannungszustands der Geschlechterverhältnisse in der Gegenwart zu verstehen (Pohl-Patalong 2013, S. 118). Wie kann der Religionsunterricht dem Thema also gerecht werden und die Rollenstereotype ablegen? Wie ist es möglich, dass alle Jugendliche unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht ihren Glauben, ihre Fähigkeiten und ihre Interessen entwickeln können? Diesen Fragen geht diese Hausarbeit nach und stellt diese vor den Hintergrund der Methode des Bibliologs, welche in Europa noch einen relativ jungen Ansatz der exegetischen Arbeit mit der Bibel bildet (vgl. Pohl-Patalong 2018, S. 567-569). Dazu wird im ersten Schritt geschaut, was einen gendersensiblen Religionsunterricht ausmacht und wie dieser erreicht werden kann.

In einem nächsten Schritt wird dann geschaut, inwiefern sich der Bibliolog als religionspädagogischer Ansatz eignet und was ihn ausmacht. In einem dritten Schritt wird dann geschaut, was der Bibliolog für einen gendersensiblen Religionsunterricht bietet. Zusammenfassend wird dann geschaut, ob sich der Bibliolog für einen gendersensiblen Religionsunterricht eignet und inwiefern er sich im gendersensiblen Unterricht einsetzen lässt.

2 Was macht einen gendersensiblen Religionsunterricht aus?

Für einen gendersensiblen Religionsunterricht lässt sich keine feste Gestalt oder Methodik ausmachen, jedoch gibt es verschiedene Ansätze, die gewählt werden können, um einen solchen zu erreichen (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 115). Diese Ansätze sind vielfältig und können bzw. sollten nebeneinander verwendet werden. Da unsere Sprache stark formend in Bezug auf *gender* ist, ist ein erster Ansatz die Sprache in den Unterrichtsstunden. Die Bedeutsamkeit der Sprache lässt sich unter anderem feststellen, da die männliche Form der Wörter meist zur Norm werden und das Weibliche somit die Abweichung darstellt (vgl. ebd., S. 130-131). Frauen sind in unserer Sprache somit deutlich weniger stark repräsentiert, genauso wie intergeschlechtliche Menschen, die mit dem generischen Maskulin keinesfalls beachtet werden. Mit dem generischen Maskulin wird ebenso das Denken in Stereotypen gefördert. Das Ablegen dieser Stereotypen in unserer Sprache kann durch das Gendern erreicht werden, da hier sowohl Frauen und Männer als auch intersexuelle Menschen angesprochen werden (vgl. Franzmann 2022, S. 101-105). Dies gilt somit auch für den Religionsunterricht. Zu beachten gilt jedoch auch, dass eine gendersensible Sprache zwar in Bezug auf die Kategorie *gender* inklusiv ist, jedoch nicht für Schüler*innen für die die deutsche Sprache sowieso schon eine Herausforderung darstellt, sowie Schüler*innen der niedrigeren Klassenstufen. Aber auch hier kann man schon auf gendersensible Sprache achten, indem versucht wird die Stereotypbildung durch Sprache zu verhindern (vgl. Habringer-Hagleitner 2009, S. 306-307). Zudem sollte besonders im Religionsunterricht darauf geachtet werden, dass auch in Bezug auf Gott* eine gendersensible Sprache verwendet wird, sodass Gott* keine explizit männlichen oder weiblichen Attribute zugeschrieben werden (vgl. Arzt 2011, S. 191). Ein gendersensibler Unterricht muss die Abkehr von männlich dominierten Gottesbildern schaffen, die in der Gesellschaft tief verankert sind, da Gott* in den Vorstellungen der Schüler*innen nicht durch gesellschaftlich konstruierte

Rollenbilder festgeschrieben sein sollte, da androzentrische Gottesbilder für Menschen eine unterschiedliche Wirkkraft haben, was bei der Betrachtung androzentrischer Gottes*bilder für Frauen und Mädchen deutlich wird (vgl. Lehner-Hartmann, Lehner 2009, S. 194). Somit führt der durch ein androzentrisches Gottesbild geprägte Religionsunterricht zu einem Machtgefälle zwischen den Schüler*innen (vgl. ebd, S. 194-195). Für einen gendersensiblen Religionsunterricht müssen so auch gynozentrische und apersonale Gottes*bilder in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, damit die Vielfalt schon durch die verschiedenen Gottes*bilder sichtbar wird. Zudem sollte die Genderfrage immer zusammen mit der Gottes*frage gedacht werden, da ein eindimensionales Gottes*bild die religiöse Bildung im Religionsunterricht blockiert (vgl. Lehner-Hartmann 2009, S. 196-197). Die Lehrer*innen haben in einem gendersensiblen Religionsunterricht somit die Aufgabe, die Vielfalt der Gottes*bilder wahr- und ernstzunehmen. Wenn die Beachtung der Gottes*bilder im Religionsunterricht wichtig ist, ist auch die Frage nach der eigenen Identität eine unerlässliche Diskussion. Dies bezieht sich aber nicht nur auf die Schüler*innen, auch die Lehrer*innen sollten sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen. Vor allem jedoch haben sie die Aufgabe ihr Verhalten dahingehend zu reflektieren, inwiefern sie die gesellschaftlichen Rollenstereotype aufrechterhalten, da sie eine große Vorbildfunktion für die Schüler*innen haben und sie nur dann einen gendersensiblen Religionsunterricht halten können, wenn sie selbst ihre Rollenzuschreibung hinterfragen und die Probleme der Rollenbilder damit kennen (vgl. Habringer-Hagleitner 2009, S. 315). Lehrer*innen haben aber nicht nur eine Vorbildfunktion, sondern setzen auch die inhaltlichen und didaktischen Rahmenbedingungen eines gendersensiblen Religionsunterrichtes, welcher dann eine Genderkompetenz fördern soll (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 194-195). Diese Genderkompetenz soll bei den Schüler*innen erreichen, dass sie hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz gefördert werden und sich zu kritisch reflektierenden Menschen, in Bezug auf *gender* entwickeln. Diese Kompetenz kann durch verschiedene Methoden erreicht werden. Zum einen wäre das die Methode des *doing genders*, welche im Religionsunterricht eingesetzt werden kann, um Geschlechterrollen aufzudecken und diese zu kritisieren, indem es die Verhaltensweisen der Schüler*innen in typisch männliche und weibliche einteilt(vgl. Hofmann 2005, S. 75). Dies erscheint sehr wichtig zu sein, um die von der Gesellschaft

zugeschriebenen Geschlechterstereotypen sichtbar zu machen und die Lehrer*innen ihr *doing gender* ändern können und zu einem *undoing gender* übergehen können, um neue Handlungsspielräume und Perspektiven für sie selbst und die Schüler*innen zu eröffnen (vgl. Strutzenberger 2009, S. 347). *Undoing gender* bedeutet für den Religionsunterricht, dass den Schüler*innen keine geschlechtsspezifischen Rollen zugeschrieben werden sollen, sondern ihnen alternative Rollenbilder präsentiert werden sollen, die eine Vielfalt an unterschiedlichen Geschlechteridentitäten beinhaltet (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 125-127). Ziel ist es dann, dass die große Rolle des Geschlechts im Unterricht zu einer kleineren gemacht wird (vgl. Franzmann 2022, S. 106). Ein gendersensibler Religionsunterricht muss somit versuchen die zwei Konzepte des *doing* und *undoing genders* miteinander zu verbinden und sie je nach Thematik individuell zu verwenden (vgl. Hofmann 2003, S. 130-132).

Ein weiterer Punkt, der bei einem gendersensiblen Religionsunterricht beachtet werden muss, ist die Auswahl der Materialien und der Geschichten. Dabei gibt es einiges zu beachten. Bei den Unterrichtmaterialen ist es wichtig, dass sie zum einen inklusive Sprachen hinsichtlich des Themas *gender* besitzen und sie vielfältige Gottes*bilder aufweisen. Zum anderen sollen die Materialen statt geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen und Lebenswirklichkeiten geschlechtergerechte Rollen beschrieben werden. Zudem darf auftretender Sexismus nicht übergangen werden, sondern muss behandelt werden (vgl. ebd., S. 132-134). Geschlechtssensibler Religionsunterricht spricht zudem androzentrische Tendenzen in Materialen an und zeigt die damit einhergehenden Probleme auf. Gute Unterrichtsmaterialien öffnen, thematisieren oder festigen das Thema *gender* zudem, da Rollen in Materialien immer als Vorbilder fungieren (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 129). Bei den (biblischen) Geschichten im Gesellschaft abzulegen, sowie den Religionsunterricht gilt ähnliches wie auch bei den Materialien im Religionsunterricht. Jedoch ist bei der Arbeit mit (biblischen) Geschichten das Konzept der Dekonstruktion und Rekonstruktion ausschlaggebend. Durch die Dekonstruktion sollen hierarchische Stereotype, die eine Diskriminierung fortführen, sichtbar gemacht werden und durch die Rekonstruktion soll eine Neudeutung des Textes geschaffen werden, was aber nicht immer möglich ist (vgl. Wischer 2007, S. 149). Das heißt für den Religionsunterricht, dass die Differenz der Geschlechter transparent gemacht werden soll, indem unterschiedliche Wahrnehmungen und Befindlichkeiten der

Schüler*innen sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig gilt aber auch, wenn man gendersensible Texte im Unterricht verwenden möchte, sodass vielfältige Identifikationsmöglichkeiten gegeben sind, da es für Schüler*innen leichter ist, sich in *same-sex* Personen hineinzuversetzen, als in *cross-sex* Personen. Aber auch *gender*-Aspekte müssen bei der Auswahl der Texte beachtet werden, sofern dies möglich ist (vgl. Hofmann 2003, S. 73). Zudem besitzen die biblischen Geschichten meistens Leerstellen, die mit der eigenen Fantasie gefüllt werden können (vgl. Hofmann 2003, S. 72f.).

Alles in allem kann man sagen, dass gendersensibler Religionsunterricht gleichzeitig auch ein Religionsunterricht der Vielfalt und der (innergeschlechtlichen) Heterogenität sein sollte (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 194). Dazu bedarf es sowohl Lehrer*innen, als auch Unterrichtsmaterialien und -methoden, die für einen gendersensiblen Unterricht einstehen und diesen durchführen. Zudem muss ein gendersensibler Religionsunterricht die pluralen Lebenswelten der Schüler*innen beachten und in den Religionsunterricht einbeziehen. Somit ist es ein Religionsunterricht von, für und mit Jugendlichen, der versucht die vorherrschenden Rollenstereotype der Gesellschaft abzulegen, sowie den Geschlechterdualismus abzulegen der sich zugleich auf die Identitätsbildung der Schüler*innen fokussiert.

3 Der Bibliolog als religionspädagogischer Ansatz für den Religionsunterricht?

Der Bibliolog ist eine von dem nordamerikanischen Juden Peter Pitzele entwickelte Form der Bibelauslegung, die es schafft, die Relevanz biblischer Texte für die Gegenwart herauszuarbeiten, ohne dabei die Historizität der Texte zu leugnen. Da der Bibliolog in Deutschland und Europa eine verhältnismäßig junge Methode ist, ist er in der Forschung noch nicht in den Vordergrund gerückt (Pohl-Patalong 2018, S. 567), weshalb sich die Arbeit vorwiegend auf Werke der Theologin Uta Pohl-Patalong bezieht, die den deutschsprachigen Raum prägt. Um die Methode als religionspädagogischen Ansatz zu verstehen, wird zunächst eine kurze Einleitung in den Ablauf eines Bibliologs gegeben.

Der*Die Leiter*in führt zunächst in das Thema und die Methodik des Bibliologs und der biblischen Geschichte mit einem Prolog ein. Der Bibliolog beginnt dann, wenn die Bibel aufgeschlagen wird und der*die Leiter*in anfängt, den Bibeltext zu lesen. Nach einem kurzen Abschnitt weist der*die Leiter*in den Teilnehmenden eine Rolle in Form einer

biblischen Gestalt zu, in die sie schlüpfen sollen. Dies kann sowohl eine bereits im Text existierende Gestalt sein, als auch eine, die in das *Setting* der Geschichte passt. Den Teilnehmenden wird dann eine offene Frage gestellt, die aus Sicht der Rolle beantwortet werden soll (*enroling*). Danach haben die Lernenden die Möglichkeit, die Rolle mit eigener Lebenserfahrung zu füllen und diese in der ersten Person Singular in die Runde zu geben. Die Leitung nimmt jede Äußerung auf und gibt sie noch einmal in die Runde (*echoing*). Dabei ist zu beachten, dass die Leitung hierbei Gefühle oder Emotionen noch einmal wiederholt und gegebenenfalls hervorhebt. Sie muss jedoch beachten, dass sie diese wertfrei wiedergibt. Es besteht zudem die Möglichkeit eines *interviewing*, welches stets auf einer Linie der Beiträge abläuft. Wenn es keine Beiträge mehr gibt, bedankt sich der*die Leiter*in bei der biblischen Gestalt und liest wieder in der Bibel vor und führt in eine neue Gestalt ein. Dann wiederholt sich das Prozedere. Nach der letzten Gestalt bedankt sich der*die Leiter*in bei allen Gestalten nochmal und führt das sogenannte *deroling* durch, was bedeutet, dass er*sie den Epilog einleitet (vgl. Pohl-Patalong 2018, S. 567-571)[1]. Nach dem Bibliolog kann in verschiedener Weise mit dem Erlebten weitergearbeitet werden.

Der Bibliolog bietet einen methodisch strukturierten Weg, um mit einer Schulklasse gemeinsam einen Text auszulegen, sodass die Bedeutung der Texte in der Gegenwart unmittelbar von den Schüler*innen erschlossen werden kann. Das Besondere bei einem Bibliolog ist, dass die Schüler*innen den Bibeltext nicht von außen betrachten, sondern ihn von innen heraus entdecken können. Zudem benötigt der Bibliolog keine biblischen Vorkenntnisse, wodurch dieser auch mit einer religiös heterogenen Gruppe durchgeführt werden kann (vgl. Pohl-Patalong 2016, S.2). Er eignet sich außerdem auch für jede Klassenstufe, jedoch muss hier in den Blick genommen werden, inwiefern sich die Zugänge zum Bibliolog, zu den biblischen Texten und Themen sowie die Zugänge zu den Fragen des Lebens unterscheiden (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 62-63). Hierbei wird auf die Entwicklungsmodelle des religiösen Glaubens bzw. Urteilens geschaut (vgl. Naurath 2015, S. 4f.). Für die Religionspädagogik ist vor allem der Aspekt des zunehmenden Interesses an der Bibel zu nennen. Dabei geht es um die Begegnung zwischen den Menschen der Gegenwart und Menschen der biblischen Texte und deren gegenwärtige Bedeutung (Pohl-Patalong 2016, S. 2). Das Einsetzen eines Bibliologs im Religionsunterricht hat schon mit

[1] Dies ist nur eine kurze Beschreibung eine Bibliologs. Für eine nähere Beschreibung: Pohl-Patalong 2005, S. 35-67. Zudem gibt es verschiedene Aufbauformen.

der Methodik religionspädagogische Konsequenzen, da der Bibliolog alleine schon theologische Aussagen vermittelt. Der Bibliolog vermittelt das Ernstgenommen werden, da jede*r Schüler*in etwas sagen kann und das Gesagte im Schutz der biblischen Gestalten steht. (vgl. Jung 2005, S. 117). Zudem erreicht der Bibliolog durch das *echoing* und das *interviewing*, dass sich die Schüler*innen ein Gefühl des Angenommen werdens verspüren, wodurch ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann. In dieser Gemeinschaft bildet jedes Glied (jede*r Schüler*in) ein vollwertiges Mitglied, da jede Aussage im Bibliolog wertvoll ist, die es wert ist, gehört zu werden (vgl. ebd.). Mithilfe des Bibliologs wird zusätzlich noch der Gegenwarts- und Lebensbezug der Bibel für die Schüler*innen deutlich, da sie die Bibel direkt erleben können und sich nicht beim Lesen in den Text hineindenken müssen. Außerdem lernen die Schüler*innen, dass die Bibel viele uneindeutige Texte und Stellen hat, die unterschiedlich ausgelegt oder aufgefasst werden können (vgl. ebd.). Da biblische Texte ein sehr großes Potenzial haben, ausgelegt zu werden, geht es im Religionsunterricht nicht darum, dass Bibeltexte einer bestimmten Bedeutung zugeschrieben werden (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 15). Der Bibliolog besitzt den Charakter, des religionspädagogischen Ansatzes des wertungsfreien Raums, da die Leitung des Bibliologs allen eine Stimme geben muss (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 15f.).

Um einen Bibliolog im Religionsunterricht durchzuführen und die erhofften Ergebnisse zu erhalten, braucht es mehr als bloß die Durchführung eines Bibliologs. Es muss beachtet werden, dass die *trance* (das Eintauchen in den biblischen Text) nicht unterbrochen werden darf. Deshalb ist bei der Durchführung eines Bibliologs der Zeitrahmen und die Wahl des Raums von Bedeutung, damit die Möglichkeiten einer Störung gesenkt werden (vgl. ebd., S. 118). Es ist zudem wichtig, dass man einen Blick auf den Zustand der Schüler*innen wirft, da ein Bibliolog weniger ertragvoll ist, wenn sie unruhig oder übermäßig erschöpft von anderen Stunden sind. Weniger ertragvoll ist es auch, wenn man in der Hinführung die sozial-, kultur-, und zeitgeschichtlichen Aspekte sowie den Erzählzusammenhang nicht nennt, da eine *trance* so gegebenenfalls nicht zustande kommen kann, sowie die Figurenkonstellationen nicht klar sein könnten (vgl. ebd., S. 118f.). Der Bibliolog fordert somit auch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit der Lehrer*innen, was es nicht unbedingt erleichtert, einen Bibliolog in den Arbeitsalltag zu integrieren. Des Weiteren muss der Bibliolog vorbereitet und zumindest kurz im Unterricht nachbereitet und reflektiert werden (vgl. ebd., S.

120).

Der Bibliolog fordert von der Lehrkraft eine Umorientierung der eigentlichen Lehrer*innenrolle, da sich das Unterrichtsgeschehen und die damit einhergehende Unterrichtsvorbereitung stark ändern. Der Bibliolog orientiert sich nämlich nicht an überprüfbaren Bildungsstandards und kann deshalb auch nicht Gegenstand einer Leistungsbewertung werden. Zudem verfolgt der Bibliolog operationalisierte Lernziele und gleichzeitig das Ziel einen Bibeltext auszulegen. Jedoch bestimmen die Schüler*innen hier, wie der Bibeltext ausgelegt wird. Die Lehrkraft besitzt während des Bibliologs nicht die Macht zur Lenkung der Auslegung. Sie kann sich nur in der Vorbereitung überlegen, welche Gestalten sie in Bezug auf welche Frage sprechen lassen möchte und öffnet somit gewisse Spielräume oder lässt sie bewusst weg. Sie sollte die Gestalten so wählen, dass ganz unterschiedliche Deutungsmuster zum Vorschein kommen können. Die Lehrkraft prägt den Erkenntnisprozess der Schüler*innen so indirekt, indem sie entscheidet, was im Bibliolog wirklich zum Tragen kommt. Jedoch sollte die Lehrkraft den Bibliolog nur so viel prägen wie auch wirklich nötig ist, da die Auslegung und die Erfahrungen der Schüler*innen im Vordergrund stehen (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 17-20). Da die Schüler*innen die Bibeltexte ohne die Hilfe der Lehrer*innen im Bibliolog auslegen, besteht pädagogisch der Sinn vom klassischen Verständnis von Bildung, da der Bibliolog die Selbstbildung fördert, indem er auf die Persönlichkeit der Schüler*innen zielt und so die eigene Urteilsbildung fördert, da der Bibeltext und die Personen feststehen und die Schüler*innen im Bibliolog dann die Möglichkeit besitzen ihre Meinungen und Gefühle zu äußern, ohne den eigentlichen Text zu verändern (vgl. ebd., S. 21-23).

Inwiefern ist der Bibliolog jetzt aber ein religionspädagogischer Ansatz für den Religionsunterricht? Der Bibliolog kann durchaus als ein religionspädagogischer Ansatz bzw. eine Methode für diesen gesehen werden, da der Bibliolog das Ziel verfolgt, mit den Schüler*innen zusammen einen Text auszulegen und dabei die gegenwärtige Bedeutung der Bibel in den Vordergrund zu stellen (vgl. Pohl-Patalong 2016, S. 2). Zudem werden durch den Bibliolog verschiedene Kompetenzen gefördert, wie zum Beispiel die Pluarilitätskompetenz, Urteilskompetenz oder auch emotionale Kompetenz (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 53), womit ein kompetenzorientierter Religionsunterricht möglich gemacht werden kann. Der Bibliolog schafft außerdem einen leichten Einstieg in geinen Bibeltext, indem bewusst Akzente auf Personen und Leerstellen in der Geschichte esetzt werden (vgl. Maisch-

Zimmermann 2018, S. 698-700), womit eine Auseinandersetzung des Bibeltextes für die Schüler*innen vereinfacht wird (vgl. ebd., S. 701). Die Methode des Bibliologs kann zudem dafür genutzt werden, um festzustellen, dass die Bibel kein objektiver Ausgangspunkt ist, sondern in Bezug auf die Leser*innenschaft neu interpretiert und entdeckt werden kann (vgl. Krasemann 2017, S. 140).

4 Was bietet der Bibliolog für einen gendersensiblen Religionsunterricht?

Der Bibliolog bietet sehr viel Input für einen gendersensiblen Religionsunterricht, wie Pitzele berichtet: „I have appreciated the opportunities it afforded women to be heard, to develop voices within the drama that are not there in the canonized text" (Pitzele 2019, S. 190). Auch Pohl-Patalong berichtet von ähnlichen Erfahrungen, die sie im Bibliolog gemacht hat. Sie beschreibt, dass der Bibliolog eine gute Möglichkeit bietet „Klischees über Frauen- und Männerrollen … in Frage zu stellen und zu verändern" (Pohl-Patalong 2005, S. 98). Somit ist der Grundstein für einen gendersensiblen Religionsunterricht gelegt, da dieser versucht, die in der Gesellschaft verankerten Geschlechterrollen aufzubrechen und neue zu schaffen. Der Bibliolog schafft durch eine Bibelarbeit, die durch eine Relevanz der Texte für die Gegenwart geprägt ist eine Gleichbeachtung von Männern und Frauen (vgl. Pohl-Patalong 2018, S. 567). Somit spricht dieser auch Themen an, die gesellschaftsrelevant sind, wie auch das Thema *gender*. Hierzu können bestimmte Bibeltexte in der Vorbereitung schon explizit gewählt werden, um die *gender*-Thematik zu öffnen. In der Vorbereitung ist es außerdem nötig, dass man möglichst allen Schüler*innen gerecht wird, sodass bei der Figurenwahl darauf geschaut werden muss, dass die Möglichkeit gegeben ist, sich in diese hineinzuversetzen. Zum anderen aber, dass kein Geschlecht vorherrschend ist, da sich ein Hineinversetzen in *same-sex* Personen leichter ist als in *cross-sex* Personen (vgl. Hofmann 2005, S. 73). In einem Bibliolog im Kontext eines gendersensiblen Religionsunterrichts sollte sich somit eine Identifikationsmöglichkeit für alle Schüler*innen wiederfinden. Die Bibel bietet hierzu eine große Vielfalt an Figuren mit vielen verschiedenen Identifikationsmöglichkeiten (vgl. Schmidt 2007, S. 64). Diese Identifikationsmöglichkeiten sind für den Bibliolog sehr wichtig, da er durch eine Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten mehr Wortbeiträge hervorrufen kann und eine bessere Weiterarbeit mit dem Bibeltext ermöglicht (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 43-45).

Es gibt jedoch auch Bibeltexte, in denen eine geringere Anzahl an vielfältigen Identifikationsmöglichkeiten im *schwarzen Feuer*, das heißt im Kanon des Bibeltexts, gegeben sind. Hier kann dann aus dem *weißen Feuer* geschöpft werden. Hierbei werden Gestalten gewählt, die nicht explizit genannt werden, bzw. Leerstellen des Bibeltextes aufgezeigt. Dies bietet sich vor allem dann an, wenn in einem Bibeltext nur Männerrollen vorkommen[2]. Jedoch ist es auch möglich einen Bibliolog in einer heterogenen Gruppe nur mit männlichen Gestalten durchzuführen, da dies auch zu interessanten Einblicken führen kann (vgl. Pohl-Patalong 2009, S. 61-62). Diese Möglichkeit der Durchführung kann sowohl positive als auch negative Einflüsse auf einen gendersensiblen Religionsunterricht haben. Der Bibliolog kann so ganz im Sinne des *doing genders* stehen und auf die androzentrische Rollengestaltung der Bibel aufmerksam machen. Zudem können so klassische Rollenbilder hinterfragt werden, da die innergeschlechtliche Vielfalt hervorgehoben werden kann (vgl. Wischer 2009, S. 146-148). Die alleinige Verwendung von Männerrollen in einem Bibliolog hat aber vor allem negative Seiten. So können auch klassische Rollenbilder verstärkt werden, da die Lehrkraft im Bibliolog nicht steuern kann, was gesagt wird und so nicht gegen geschlechtsspezifische Rollenbilder steuern kann, wie es ein gendersensibler Religionsunterricht eigentlich tun sollte (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 127). Sogleich können sich vor allem Schülerinnen weniger stark in die Rollen hineinversetzen, da die Identifikation mit Personen des anderen Geschlechts meistens schwieriger fällt (vgl. ebd., S. 129). Der Bibliolog sollte in einem gendersensiblen Unterricht deshalb vor allem eine Vielfalt von Personen beinhalten, die verschiedene Identifikationsmöglichkeiten bieten, damit unterschiedliche Schüler*innen es leichter haben, aus den Rollen heraus zu sprechen. Zudem soll mit dem Bibliolog erreicht werden, dass nicht nur die Protagonist*innen der Bibeltexte in den Vordergrund gestellt werden, sondern auch die Nebenfiguren zum Tragen kommen, die oftmals Frauenrollen sind. Dadurch können ganz neue Deutungsmuster geschaffen werden, die bei traditionellen Auslegungen nicht beachtet worden sind. In einem Bibliolog ist es möglich verschiedene Themen und Aspekte hervorzuheben, die in der Auslegungsgeschichte und der damit einhergehenden einseitigen Interpretation nicht beachtet worden sind (vgl. Pohl-Patalong 2005, S. 99).Um das Thema der Vielfalt besser aufgreifen zu können, eignen sich vor allem Bibliologe mit Figuren, die keine

[2] Dass nur Frauenrollen in einem Bibeltext vorkommen, ist natürlich auch möglich, jedoch in der Realität nicht gegeben.

festgeschriebenen geschlechtsspezifischen Rollen haben und vor allem durch Taten und Gefühle eine Identifikationsmöglichkeit bieten. Somit haben die Schüler*innen die Möglichkeit sich geschlechtsunspezifischer mit den verschiedenen Gestalten zu identifizieren und ihre eigene Lebenswelt in den Fokus zu rücken. Der Bibliolog bietet die Möglichkeit den Schüler*innen aufzuzeigen, dass eine Viel- und Mehrdeutigkeit in den Bibeltexten steckt, die alle gleichsam beachtet werden sollten. Daher sollte von der Lehrkraft im Anschluss eines Bibliologs darauf geachtet werden, dass die Schüler*innen nicht versuchen, die Mehrdeutigkeit im Sinne klassischer Rollen- und Machtverhältnisse aufzulösen (vgl. Krasemann 2017, S 144f.).

Wie bereits erwähnt kann in einem Bibliolog *doing gender* benutzt werden, um Geschlechterrollen und Stereotype aufzudecken und zu kritisieren (vgl. Lehnen 2006, S. 153). Jedoch kann auch *undoing gender* verwendet werden, um alternative Rollenbilder zur Verfügung zu stellen und die biblischen Gestalten in einer Überschreitung der Grenzen des Geschlechts wahrzunehmen (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 127). Franzmann sieht im *undoing gender* einen Ansatz für einen gendersensiblen Religionsunterricht, da er meint, dass es keinen immerwährenden geschlechtsbezogenen Ausweisungszwang gebe, Geschlecht aber eine wichtige Größe sei, wobei jeder Mensch aber etwas tun könne, dass diese Größe an Relevanz verliert (vgl. Franzmann 2022, S. 106). Genau hier setzt auch der Bibliolog an. Durch das Hineinschlüpfen der Schüler*innen in biblische Gestalten geht es in erster Linie um die Identifikation mit der Person. Dabei spielt Geschlecht wie bereits erwähnt eine große Rolle. Wenn in der Vorbereitung versucht wird, eine Person zu wählen, die viele verschiedene Identifikationsmöglichkeiten abseits des Geschlechts bietet, können die Schüler*innen sich in die Person (nicht Mann oder Frau) hineinversetzen. Zudem sollte in einem gendersensiblen Bibliolog geschaut werden, dass nicht explizit von einem Mann oder einer Frau gesprochen wird, die mit Geschlechterstereotypen beschrieben wird. Es bietet sich an, in einem Bibliolog auf stark stereotypisierende Adjektive zu verzichten oder sie gegen andere auszutauschen. Auch kann in einem Bibliolog auf gendersensible Sprache geachtet werden, da unsere Sprache ein stark formendes Medium ist und das Männliche auch in einem Bibliolog nicht zur Norm werden sollte (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 130-132).

Der Bibliolog eignet sich für einen gendersensiblen Religionsunterricht in dem Sinne, dass er eine Geschlechterdifferenz transparent werden lässt, indem unterschiedliche Wahrnehmungen,

Empfindungen und Bewertungen der Schüler*innen sowohl in Bezug auf ihre eigenen Lebens- und Selbstdeutungen als auch auf die biblischen Gestalten sichtbar gemacht werden (vgl. Wischer 2007, S. 150). Außerdem zielt der Bibliolog auf eine Form der Identitätsbildung der Schüler*innen ab, die eine Selbstbildung der Schüler*innen fördert und so ganz im Rahmen des kompetenzorientierten gendersensiblen Religionsunterrichts steht (vgl. Maisch-Zimmermann 2018, S. 698-700).

Fazit

Der Bibliolog ist grundsätzlich eine passende Methode des gendersensiblen Unterrichts, da mit dem Bibliolog viele Schüler*innen gemeinsam an einem Bibeltext arbeiten können und vielfältige Wahrnehmungs- und Interpretationsansätze wahrgenommen werden. Durch die unterschiedlichen Identifikationsmöglichkeiten und deren Perspektiven auf den biblischen Text ermöglicht der Bibliolog ein tieferes und einfacheres Verstehen von Bibeltexten als herkömmliche exegetische Herangehensweisen und eröffnet so einen Zugang, unter anderem zu der *gender*-Thematik. Zudem werden Zugänge eines bibeldidaktischen Religionsunterrichts beachtet (vgl. Pohl-Patalong 2013, S. 48-53). Die Methode hat außerdem den Vorteil, dass den Schüler*innen gleichzeitig das Recht zusteht ihre eigene Individualität zu bewahren und mit ihrer eigenen Erfahrung und Lebenswelt den biblischen Texten zu begegnen und den biblischen Text in seiner Vielfalt zu erleben und dabei unterschiedliche Deutungsansätze zuzulassen, bei denen es kein Richtig oder Falsch gibt (vgl. Krasemann 2017, S. 145).
Beide Themen lassen sich auch in das religionspädagogische Konzept der Elementarisierung einordnen. Besonders das Thema der elementaren Erfahrungen und Zugänge kann hier näher in das Blickfeld gerückt werden. Bei dem Thema *gender* sollten vor allem die Vielfältigkeit der Jugendlichen und deren Gottesbilder in den Blick genommen werden, damit allen Schüler*innen ein Zugang zum Religionsunterricht ermöglicht wird (vgl. Pohl-Patalong, Hasler 2019, S. 194). Dies soll durch verschiedene Methoden und Handlungen erreicht werden, wie schon im ersten Kapitel beschrieben. Somit wird der elementare Zugang der *gender*-Thematik durch einen gendersensiblen Religionsunterricht erreicht.
Bei dem Bibliolog werden die elementaren Erfahrungen vor allem durch die Methode an sich erreicht, da die Auslegung der Bibel auf Erfahrung bzw. Erleben beruht. Die Schüler*innen können sehen, dass ihre eigenen Erfahrungen und ihre Lebenswelten auch in der Bibel und deren verschiedenen Gestalten

wiederzufinden sind. Dabei können verschiedene Erfahrungen wiedergespiegelt werden, wie zum Beispiel Liebe, Leid und Tod, da die Bibel sich mit sehr vielen Themen beschäftigt, die mit einem Bibliolog hervorgerufen werden können. Im Grunde genommen bewirkt der Bibliolog, dass nahezu alle Erfahrungen der Schüler*innen im Unterricht zum Tragen kommen können, da die Schüler*innen den Bibliolog zum größten Teil selbst gestalten (vgl. Jung 2005, S. 117). Die im gendersensiblen Religionsunterricht behandelten elementaren Erfahrungen lassen sich somit auch im Bibliolog behandeln, wozu das Thema *gender* in den Mittelpunkt eines Bibliologs gerückt wird. Bei der Betrachtung der elementaren Zugänge kann das von dem Entwicklungspsychologen Fowler geschaffene Entwicklungsmodell herangezogen werden. Beispielhaft wird dies in dieser Arbeit am Beispiel der Sekundarstufe II gezeigt, da ein Bibliolog grundsätzlich in jedem Alter durchgeführt werden kann, sowie auch ein gendersensibler Unterricht grundsätzlich in jedem Alter gehalten werden kann, wenn man die Inhalte entsprechend elementarisiert (vgl. Pohl-Patalong 2019, S.57; Lehnen 2006, S. 149-153). Nach dem Modell Fowlers befinden sich die Schüler*innen der Sekundarstufe II in beziehungsweise im Übergang zu der Stufe des „individuierend-reflektierten Glaubens“ (Fowler 1991, S.192-202). In dieser Stufe haben die meisten Schüler*innen die Pubertät hinter sich gelassen und wirken teilweise wie junge Erwachsene, die jedoch noch klar als Jugendliche erkennbar sind. Dies lässt sich auch in der Entwicklung erkennen, da die Jugendlichen den Sprung zur „individuierend-reflektierten Stufe“ nicht unbedingt immer schaffen und oftmals auch erst im Erwachsenenalter vollenden (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 70f.). In oder im Übergang zu dieser Stufe verlassen die Jugendlichen zunehmend die Orientierung an Peergroups oder den gesellschaftlichen Rollen und entwickeln zunehmend eigene Positionen und Lebensweisen. Zudem lernen die Jugendlichen in dieser Stufe die Fähigkeit der Selbstreflexion, mit der sie sich kritisch mit der Gesellschaft, den Traditionen und den Autoritäten in Bezug auf das Ich auseinandersetzen können. Die Jugendlichen sind sich in dieser Stufe also zunehmend ihrer eigenen Subjektivität, Individualität und Autonomie bewusst, wodurch es durchaus zu religions- und glaubenskritischen Aussagen kommen kann, wenn diese mit einer Institution bzw. einer Autorität in Verbindung gerät (vgl. Fowler 1991, S. 200f.). Dies zeigt sich auch in einem gendersensiblen Unterricht. Ein gendersensibler Religionsunterricht versucht diese Individualität der Jugendlichen in Bezug auf *gender* a

ufzunehmen und dieser einen Spielraum zu geben, da der Religionsunterricht die pluralen Lebenswelten der Schüler*innen beachten sollte (vgl. Pohl-Patalong, Hasler 2019, S. 194). Zudem sollte ein gendersensibler Religionsunterricht die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz fördern, um sie zu kritisch-reflektierten Menschen in Bezug auf *gender* zu machen (vgl. ebd.). Da die Jugendlichen in dieser Stufe eigene Lebensweisen entwickeln, ist für sie auch das Thema *gender* von Bedeutung, auch wenn dies schon Gegenstand der Stufe des „synthetisch-konventionellen Glaubens" ist (vgl. Fowler 1991, S. 167-192). Der gendersensible Religionsunterricht nimmt die Spannung der binären Geschlechtervorstellung wahr und versucht diese abzulegen und einen Religionsunterricht der Heterogenität zu schaffen, sodass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lebensweisen und Positionen umzusetzen (vgl. Wischer 2007, S. 148). Der Bibliolog kann den Ansprüchen dieser Lebensphase nachkommen, da er den Schüler*innen freien Raum in der Bibelauslegung gibt und so zur persönlichen Positionierung gegenüber einem Text ausruft, der auch im Gegensatz zu den klassischen Bibelauslegungen stehen darf. Zudem ist für die Jugendlichen auch sehr interessant, was die anderen Teilnehmenden eines Bibliologs bezüglich des Textes äußern, da für sie so die Möglichkeit besteht, ihre eigenen Ideen zu erweitern. Zudem kommt den Jugendlichen entgegen, dass im Bibliolog kein Wert auf die Richtigkeit des Gesagten gelegt wird, da sie in dieser Stufe Traditionen nicht mehr als festgelegt wahrnehmen (vgl. Pohl-Patalong 2019, S. 71). Der gendersensible Religionsunterricht und der Bibliolog lassen sich auch hinsichtlich der elementaren Zugänge in das Elementarisierungsmodell einordnen.

Abschließend lässt sich nun sagen, dass der Bibliolog eine Methode ist, die durchaus in einem gendersensiblen Religionsunterricht eingesetzt werden kann, da er die Vielfalt und die Erfahrungen der Schüler*innen einbezieht, die es in einem gendersensiblen Religionsunterricht zu fördern gilt. Zudem lassen sich die Voraussetzungen eines gendersensiblen Unterrichts auch auf den Bibliolog übertragen, sodass der Bibliolog Gegenstand eines solchen Unterrichts wird. Mithilfe der Behandlung verschiedener biblischer Gestalten und deren Identifikationsmöglichkeiten hat der Bibliolog den Vorteil gegenüber herkömmlichen Methoden der Bibelauslegung, dass er für alle Schüler*innen geöffnet werden kann und jede*r im Schutz der biblischen Figuren steht, sodass die Schüler*innen die Möglichkeit haben ihre

Gefühle und Gedanken frei zu äußern. Es wurdezudem beispielhaft an der
Sekundarstufe II festgestellt, dass ein gendersensibler Religionsunterricht und der Bibliolog elementare Erfahrungen und Zugänge teilen und somit in Verbindung miteinander stehen können, ohne dass der Bibliolog oder der gendersensible Religionsunterricht darunter leiden muss.

6 Literaturverzeichnis

Arzt, Silvia (2011): Geschlechtergerechte Rede von Gott im Religionsunterricht - einige Anregungen. In: Qualbrink, Andrea u.a. (Hg.): Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 188-196.

Franzmann, Marcel (2022): Spielt das Geschlecht in Unterrichtsgesprächen eine Rolle. In: Bertram, Daniel u.a. (Hg.): Gespräche im Religionsunterricht. Einblicke – Einsichten – Potenziale (Religionspädagogik innovativ 45), Stuttgart: Kohlhammer, S. 99-113.

Habringer-Hagleitner, Silvia (2009): Geschlechtergerechte Religionspädagogik im Kindergarten. Möglichkeiten, Grenzen und Chancen. In: Arzt, Silvia u.a. (Hg.): Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 306-316.

Hofmann, Renate: Geschlechtergerecht denken und leben lernen. Religionspädagogische Impulse (Forum Theologie und Pädagogik 5), Münster, Lit-Verlag.

Hofmann, Renate (2005): Genderfairer Religionsunterricht. Realität oder Utopie? In: Kadan, Roland (Hg.): Geschlechtergerechter Religionsunterricht. Diakonisch-soziales Lernen (Schulfach Religion 24, 1), Wien, S. 69-79.

Jung, Ulrich (2005): „Ist der verrückt? – Und das im Tempel!“ Bibliolog im Unterricht. In: Pohl-Patalong, Uta: Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken -im Gottesdienst -in der Gemeinde -in der Schule, Stuttgart: Kohlhammer, S. 115-121.

Kohler-Spiegel, Helga (2002): Gender im Religionsunterricht. Mädchen/Jungen im Religionsunterricht. In: Biehl, Peter u.a. (Hg.): Religionsdidaktik (Jahrbuch für Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 157-170.

Krasemann, Lisa (2017): „Das weiße Feuer entfachen…“ – Die Methode des Bibliologs im Kontext von Diversität und Schule. In: Roebben, Bert u.a. (Hg.): „Die anderen braucht man im Unterricht, damit es ein bisschen vorrangeht“. Jugendtheologie und religiöse Diversität (Jahrbuch für Jugendtheologie 5), Stuttgart: Calwer, S. 139-146.

Lehnen, Julia (2006): Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht

(Praktische Theologie heute 80), Stuttgart: Kohlhammer.

Lehner-Hartmann, Andrea; **Lehner**, Erich (2009): Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht. In: Arzt, Silvia u.a. (Hg.): Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 294-207.

Maisch-Zimmermann, Birgit (2018): Bibliolog. In: Zimmermann, Ruben u.a. (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, 2. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck, S. 697-702.

Naurath, Elisabeth (2015): Schülerinnen und Schüler (WiReLex 2016). URL: https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100089/ (aufgerufen am 28.04.2023).

Pitzele, Peter + Suzan (2019): Scripture Windows. Toward a Practice of Bibliodrama, 2. Aufl. Taeneck: Ben Yehuda Press.

Pohl-Patalong, Uta (2005): Bibliolog. Gemeinsam die Bibel entdecken -im Gottesdienst -in der Gemeinde -in der Schule, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta (2009): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 1: Grundformen, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta (2013): Religionspädagogik. Ansätze für die Praxis (Elementar. Arbeitsfelder im Pfarramt), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pohl-Patalong, Uta (2019): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 3: Handlungsfeld Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta (2018): Bibliolog. In: Zimmermann, Ruben u.a. (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, 2. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck, S. 567-573.

Pohl-Patalong, Uta; **Aigner**, Marie Elisabeth (2009): Bibliolog. Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Band 2: Aufbauformen, Stuttgart: Kohlhammer.

Pohl-Patalong, Uta; Hasler, Sebastian (2019): Gendersensibler Religionsunterricht. In: Eisenhardt, Saskia u.a. (Hg.): Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, Uta (2007): Die Bibel in Erfahrung bringen. Feministische Exegese für ReligionspädagogInnen im 21. Jahrhundert. In: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 567-573.

Strutzenberger, Edda: Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung. In: Arzt, Silvia u.a. (Hg.): Gender, Religion, Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 341-359.

Wischer, Mariele (2007): Differenzen im Paradies. Aspekte einer geschlechtergerechten Bibeldidaktik in Theorie und Praxis. In: Bizer, Christoph u.a. (Hg.): Bibel und Bibeldidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik 23, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, S. 61-69.

Bachelorarbeit

Christologische Entwürfe von María Clara Lucchetti Bingemer und Mercy Amba Oduyoye. Ein Dialog in interkulturell-weiblicher Perspektive.

Johanna Svajda studiert evangelische Theologie an der JGU Mainz

Seit den 1960er Jahren ist das Christentum zu einer „global präsenten Religionsformation“[1] angewachsen. Dabei veränderten sich durch das Wachstum des Christentums in der „Dritten Welt“[2] und dem gleichzeitigen Rückgang im globalen Norden die Gewichtungen und Perspektiven dieser Religion. Die Vielfalt der einzelnen christlichen Kirchen, Gemeinschaften und Theologien liegt seitdem nicht mehr allein in verschiedenen Konfessionen und Denominationen begründet, sondern auch in dem jeweiligen Kontext, welcher von der ethnischen, kulturellen, religiösen, sozialen, politischen und ökonomischen Situation geprägt ist.[3] Ein gemeinsames Thema, das für die christlichen Kirchen und Gemeinschaften weltweit von großer Bedeutung ist, stellt die Frage nach der Gleichberechtigung von Frauen dar. So werden aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Akzentsetzungen Themen, wie „female empowerment“, das Maß an Selbstbestimmung, der Zugang zu Bildung für Frauen und die soziale, kulturelle und religiöse Diskriminierung der Frau thematisiert.[4]

In dem vorliegenden Aufsatz werden die christologischen Ansätze der kontextuellen Theologinnen Clara María Lucchetti Bingemer[5] aus Brasilien und Mercy Amba Oduyoye aus

[1] Wrogemann, Henning: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie. Leipzig 2020 (Lehrwerk Evangelische Theologie. Bd. 10)., S. 418.

[2] Für die Organisation „Ecumenical Association of Third World Theologians“ (EATWOT) hat der Begriff „Dritte Welt“ über die Geografie hinausgehende Bedeutung und bezeichnet eine gesellschaftliche Situation, die von Armut und ökonomischer, politischer, kultureller, rassistischer und sexistischer Unterdrückung geprägt ist. Selbst nach einer allgemeinen kritischen Hinterfragung des Begriffes und dem Zusammenbruch der Sowjetunion, die als „zweite Welt“ bezeichnet wurde, hält EATWOT an der Bezeichnung fest. Sie begründen ihre Begriffswahl damit, dass die vielfältigen Unterdrückungsformen, die der Begriff „Dritte Welt“ impliziert, nach wie vor vorhanden sind. Angelehnt an EATWOT verwendet ich ebenfalls die Bezeichnung „Dritte Welt“. Allerdings möchte ich darauf hinweisen, dass ich mit der Verwendung keine Abwertung impliziere (Vgl. Fabella, Virginia: Der Weg der Frauen. Theologinnen der Dritten Welt melden sich zu Wort. Freiburg im Breisgau 1996., S. 16f. und Küster, Volker: Einführung in die Interkulturelle Theologie. Göttingen 2011., S. 156.).

[3] Vgl. Wrogemann: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie., S. 398; 418.

[4] Viele „Dritte Welt“-Theologinnen lehnen den Begriff „feministisch“ als Selbstbezeichnung ab. Sie wollen sich nicht von dem westlich feministischen Modell abhängig machen, sondern ihren eigenen Interpretationsraum für ihren spezifischen Kontext kreieren. Um diese Entscheidung zu respektieren und kein „othering“ zu betreiben, verzichte ich auf die Bezeichnung als „Feministinnen“ in Bezug auf die „Dritte Welt“-Theologinnen (Vgl. Fabella: Der Weg der Frauen., S. 157f. und Küster: Einführung in die Interkulturelle Theologie., S. 75.).
Vgl. Wrogemann: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie., S. 492.

[5] In dieser Forschungsarbeit wird, wie in der überwiegenden Literatur, der Nachname Bingemer als Kurzform verwendet anstelle von Lucchetti Bingemer.

Ghana analysiert und in einem Dialog zueinander in Beziehung gesetzt.

1 María Clara Lucchetti Bingemer und ihr christologischer Entwurf

María Clara Lucchetti Bingemer zählt zu den bekanntesten lateinamerikanischen kontextuellen Theologinnen. Sie hat als systematische Theologin Themen wie Trinität, Christologie, Anthropologie und Mariologie, die bisher überwiegend aus einer männlichen Perspektive formuliert wurden, reformuliert. Damit hat sie wesentlich zu einer lateinamerikanischen Theologie aus der Sicht der Frauen beigetragen.[6]

Eines der wichtigsten theologischen Themen, welches aus der Frauenperspektive reformuliert werden muss, ist gemäß Bingemer die Christologie. Denn einerseits ist Jesus Christus der Mittelpunkt des christlichen Glaubens und der Forschung und anderseits wird durch den inkarnierten männlichen Sohn Gottes die Diskriminierung von Frauen in der Kirche theologisch unterstützt.[7]

1.1 Historische Wurzeln der „traditionellen" Christologie

Bingemer stellt heraus, dass in vielen Kulturen des Nahen Ostens vor der Zeit des Alten Testaments die göttliche Gestalt der Weisheit (hebr.: „chokmah") als weiblich angesehen wurde. Diese hat in der damaligen Vorstellung den Kosmos offenbart und gelenkt sowie das Menschliche mit dem Göttlichen vereint. Im jüdischen Hellenismus wurde dieses Bild übernommen und die göttliche Weisheit ebenfalls als weibliche Figur beschrieben (Prov 8; SapSal 9). Später ersetzten neutestamentliche Autor:innen die Gestalt der Weisheit mit „λόγος", was wiederum mit Jesus von Nazareth identifiziert wurde. Auch wenn in der altgriechischen Vorstellung vom „λόγος" noch das Erbe der alttestamentlichen weiblichen Weisheit zu finden ist, rückt die weibliche Symbolik in der christlichen Vorstellung zunehmend in den Hintergrund. Das gipfelt laut Bingemer in der traditionellen Annahme, dass für die Inkarnation des „λόγος" das Geschlecht Jesu von Nazareth ausschlaggebend ist.[8]

Die Kirche der ersten drei Jahrhunderte, geprägt von der Gemeinschaft Jesu, zeichnete sich laut Bingemer durch eine neue Beziehung der Gleichheit und Geschwisterlichkeit

[6] Vgl. Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 316; 327f.

[7] Vgl. Lucchetti Bingemer, María Clara: Männlichkeit und Weiblichkeit: Zwei Gesichter des Mysteriums Jesu Christi. In: Christologie. Ein religionspädagogischer Reader. Hrsg. v. Rudolf Englert/ Norbert Mette/ Mirjam Zimmermann. Münster 2015., S. 76-81, 76. und Lucchetti Bingemer, María Clara: Jesus Christ and the salvation of the woman. In: VFTW, Bd. 11, H. 2 (1988)., S. 125-142, 125.

[8] Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 128.

zwischen Frauen und Männern aus. Beispielsweise wird das gleichberechtige Verhältnis am Initiationsritus der Taufe deutlich, durch den die Frauen, im Gegensatz zum jüdischen Initiationsritus der Beschneidung, direkt vollwertige Mitglieder der Gemeinde waren. Darüber hinaus wurde die Nachfolge des auferstandenen Jesu Christi genauso den Frauen wie den Männern zugesprochen.[9]

Trotz der anfänglichen gleichwertigen Beziehung zwischen Mann und Frau durchlief die Kirche in den folgenden Jahrhunderten einen grundlegenden Patriarchalisierungsprozess: Zuerst wurde die Macht des Sprechens, Lehrens und Denkens zunehmend von den Männern übernommen, während die Frauen mehr und mehr zum Schweigen gebracht wurden. Schließlich wurde die direkte Stellvertretung Christi nur noch auf die offizielle Linie der apostolischen Lehre beschränkt, von der die Frauen ausgeschlossen waren. Im 4. Jahrhundert, als das Christentum zur Staatsreligion des römischen Reiches wurde, entstand in Bezug auf die Darstellung des Messias eine radikale Rückkehr zu den Hebräer: innen der Zeit des Alten Testaments: Jesus Christus wurde durch Attribute der Macht als Pantokrator dargestellt. Dieses theologische Konzept verstärkte die Überlegenheit eines männlichen Gottes, der nur männliche Repräsentanten haben kann, und vergrößert Bingemer zufolge die Distanz zwischen der Christologie und dem Weiblichen.[10]

Einen weiteren Patriarchalisierungsschub erfuhr der christliche Kosmos, als Aussagen von Theologen wie Augustinus von Hippo und Thomas von Aquin in dem Sinne interpretiert wurden, dass das männliche Geschlecht das normative und generische Geschlecht der Spezies Mensch sei. Aus dieser anthropologischen Vorstellung wurde geschlussfolgert, dass die Inkarnation Gottes in einem Mann kein historischer Zufall, sondern ontologische Notwendigkeit war. Auch wenn weiterhin behauptet wurde, Gott transzendiere beide Geschlechter, führte diese Anthropologie zu einer direkten Identifizierung des Männlichen mit dem Göttlichem und zu der Schlussfolgerung, dass Frauen nicht als vollwertige Ebenbilder Gottes „in persona Christi“ handeln können. Dadurch wurde die Frau in der Schöpfung und Erlösungsordnung zur Bürgerin zweiter Klasse degradiert.[11]

Durch Bingemers Rekonstruktion der Entwicklung des Begriffs „λόγος“ und der Messiaserwartung und -darstellung stellte sie heraus, dass die patriarchale Gegenwart weder

[9] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 79.

[10] Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 130.

[11] Vgl. op. cit., S. 126; 131.

in dem Begriffsverständnis noch in der Person Jesus von Nazareth oder seinem Leben verankert ist, sondern einzig Folge von patriarchaler Gesellschaft und Entwicklung ist. Ein Ausweg aus dieser christologischen und soteriologischen Sackgasse für Frauen liegt laut Bingemer in der Wiederbegegnung mit dem Jesus der Evangelien.[12] Denn, dass die Befreiung der Frau durch Jesus Christus in einer Christologie nicht bzw. nicht genügend integriert wurde, hat für Bingemer zu einem großen Teil mit der verbreiteten Dichotomie zwischen dem historischen Jesus von Nazareth und dem Christus des Glaubens zu tun. Sie ist der Überzeugung, dass Jesus Christus weder auf die Zeit-, Raum- und Körperdimension des Mannes von Nazareth beschränkt werden darf noch eine Christologie allein auf den auferstandenen Christus gegründet werden kann. Stattdessen muss jede Christologie beinhalten, dass der göttliche Christus zugleich derjenige ist, der sich den Jüngern als Diener offenbart und sich für die Armen und Unterdrückten eingesetzt hat.[13]

1.2 Christologisches Verständnis aus der Perspektive von Frauen

Nach Bingemer zeigen die Berichte der Evangelien Jesus als Gründer einer charismatischen Wanderbewegung, in der Frauen und Männer sich als Partner:innen anerkannten und zusammenarbeiteten. Die Praxis Jesu zeichnete sich darüber hinaus durch ein vorurteilsfreies Handeln und das Ignorieren von Tabus der damaligen Zeit - am auffälligsten jener, die Frauen betrafen - aus. Die Frauen wurden gemäß Bingemer in der damaligen jüdischen Gesellschaft auf sozialer und religiöser Ebene als minderwertig betrachtet und diskriminiert. Dabei fungierte der weibliche Körper als zentraler Ansatzpunkt, über den sich die Diskriminierung der Frau vermittelte: Er wurde als unvollkommen und durch die Menstruation als unrein betrachtet, weshalb die Frau zusätzlichen Reinheitsvorschriften unterworfen war. Außerdem wurde die Abstufung der Frau damit begründet, dass sie nicht beschnitten werden konnte.[14]

Das integrierende Verhalten Jesu gegenüber den Frauen galt nicht nur als neu, sondern insbesondere vor dem Hintergrund des patriarchalen Kontextes jener Zeit als ungewöhnlich. Nach Bingemer wird durch das Verhalten Jesu nicht nur deutlich, dass Frauen in der Gemeinschaft des Gottesreiches integraler Bestandteil sein sollen. Es wird auch gezeigt, dass sie als diejenigen, die am meisten unterdrückt werden - sozial, kulturell, durch

[12] Vgl. op. cit., S. 131.
[13] Vgl. op. cit., S. 140.

[14] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 77f.

Klasse und durch Geschlecht - die ersten im Unterdrückten gilt und ihnen einen bevorzugten Platz im Reich Gottes verkündet.[15]
Jesu befreiende Praxis gegenüber den Frauen schließt auch ihren weiblichen Körper mit ein. Dass Jesus körperliche Berührungen mit den Frauen nicht scheute und sie sogar mit dem Risiko berührte, selbst unrein zu werden, bekräftigt die Würde der Frau und ihren Wert als gute Schöpfung: Beispielsweise heilt er eine Frau mit Blutfluss, die für die Juden als unrein galt und den Berührenden in der damaligen Vorstellung unrein machte (Mt 9,20-22; Lk 8,43). Außerdem ließ er sich von einer stadtbekannten Sünderin küssen und seine Füße salben (Lk 7,36-55).[16]
Auf diese Weise verkündete Jesus eine integrierte und integrierende Anthropologie, in der die Frau in ihrem ganzen Sein - auch in ihrer Körperlichkeit - als Geschöpf und Ebenbild Gottes Unterdrückten gilt und ihnen einen bevorzugten Platz im Reich Gottes verkündet.[17]
Jesu befreiende Praxis gegenüber den Frauen schließt auch ihren weiblichen Körper mit ein. Dass Jesus körperliche Berührungen mit den Frauen nicht scheute und sie sogar mit dem Risiko berührte, selbst unrein zu werden, bekräftigt die Würde der Frau und ihren Wert als gute Schöpfung: Beispielsweise heilt er eine Frau mit Blutfluss, die für die Juden als unrein galt und den Berührenden in der damaligen Vorstellung unrein machte (Mt 9,20-22; Lk 8,43). Außerdem ließ er sich von einer stadtbekannten Sünderin küssen und seine Füße salben (Lk 7,36-55).[18]
Auf diese Weise verkündete Jesus eine integrierte und integrierende Anthropologie, in der die Frau in ihrem ganzen Sein - auch in ihrer Körperlichkeit - als Geschöpf und Ebenbild Gottes anerkannt wird. Darüber hinaus verwirklichte er diese Anthropologie durch sein eigenes Verhalten gegenüber den Frauen.[19]
Bingemer schlussfolgert, dass Jesus das Ende des Patriarchats verkündet hat. Denn eine patriarchale christliche Anthropologie, die die Diskriminierung der Frau zur Folge hat, kann in keiner Weise auf die Lehre und Praxis Jesu von Nazareth zurückgeführt werden. Mit dieser Argumentation fordert Bingemer, dass der christliche Kosmos zu einer integrierten und integrierenden Anthropologie zurückkehrt.[20]
Um der Frage nach einer möglichen weiblichen Dimension in Jesu nachzugehen, nimmt sich Bingemer die moderne Psychologie zu Hilfe. Diese hat festgestellt, dass jeder Mensch in sich etwas Männliches („animus“) und etwas Weibliches („anima“) vereinigt und diese

[15] Vgl. Ibid.
[16] Vgl. Ibid. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 335.
[17] Vgl. Ibid.
[18] Vgl. Ibid. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 335.
[19] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 78.
[20] Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 135.

Anlagen in verschiedenem Ausmaß lebt. Bingemer schlussfolgert, dass, wenn Jesus von Nazareth in allem außer der Sünde dem Menschen gleicht, in ihm zusätzlich zum Männlichen auch das Weibliche auf konkrete Weise gegenwärtig sein muss.[21]

Auf der Suche nach solchen weiblichen Indizien stellt sie fest, dass die Evangelien Jesus als einen Menschen darstellen, der keine typisch männliche Scham aufgrund seiner Gefühle zeigt. Stattdessen drückt er seine Zärtlichkeit und Liebe sowie sein Mit- und Feingefühl, welches sich als weibliche Qualitäten bezeichnen lassen, in vielen seiner Gesten aus: Er offenbarte seine Zärtlichkeit, die ihn überwältigte angesichts von schutzlosen und verletzlichen Kindern (Mk 9,36). Er trauert über den Tod seines Freundes Lazarus und angesichts des Leids der Maria von Bethanien (Joh 11,33ff.). Außerdem klagt er über die Städte, die sich nicht bekehrt haben (Mt 11,21).[22] Bingemer stellt heraus, dass die Verhaltensweisen Jesu nicht nur als väterlich bzw. brüderlich, sondern zugleich als mütterlich bzw. schwesterlich zu bezeichnen sind. Damit ist Jesus ein Mann, der selbst eine tiefe Integration und Harmonie von „animus“ und „anima“ lebt. Bingemer zufolge kann er als erste Person bezeichnet werden, die zu einer vollkommenen Reife gelangt ist. Weiter schlussfolgert sie, dass durch die Auferstehung Jesu seine gesamte Identität und sein Wesen von Gott aufgenommen wurde. In diesem Prozess wurde demnach auch das Weibliche vergöttlicht.[23]

Für weitere christologische Annahmen aus weiblicher Perspektive ist nach Bingemer das Osterkerygma unerlässlich. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Rede des Petrus (Apg 2,14ff.), in der das Pfingstgeschehen als Erfüllung der Prophezeiung des Propheten Joel verkündet wird.[24] Laut Bingemer hat die Wirklichkeit Jesu ihren Abschluss nicht im irdischen Gottesreich und die privilegiertesten Empfängerinnen der befreienden Verkündung Jesu sein werden, wie beispielsweise die Prostituierten (Mt 21,31). Dabei bezieht sich Bingemer auf die „Gute Botschaft“ des Evangeliums, die den Armen und Städte, die sich nicht bekehrt haben (Mt 11,21).[25] Bingemer stellt heraus, dass die Verhaltensweisen Jesu nicht nur als väterlich bzw. brüderlich, sondern zugleich als mütterlich bzw. schwesterlich zu

[21] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 78f.
[22] Vgl. op. cit., S. 79. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 335.

[23] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 77ff.
[24] Zusammenfassung der Prophezeiung des Propheten Joel: Wenn der Geist über die Männer und Frauen ausgeschüttet wird, werden diejenigen, in denen der Heilige Geist wohnt und, die die Ankunft des Reiches Gottes verkünden, die fortdauernde Offenbarung Jesu Christi sein. Durch diese Männer und Frauen spricht der Auferstandene weiterhin in den christlichen Versammlungen und Gemeinschaften (Jl 3).
Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 137f.
[25] Vgl. op. cit., S. 79. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 335.

schlussfolgert sie, dass durch die Auferstehung bezeichnen sind. Damit ist Jesus ein Mann, der selbst eine tiefe Integration und Harmonie von „animus“ und „anima“ lebt. Bingemer zufolge kann er als erste Person bezeichnet werden, die zu einer vollkommenen Reife gelangt ist. Weiter Jesu seine gesamte Identität und sein Wesen von Gott aufgenommen wurde. In diesem Prozess wurde demnach auch das Weibliche vergöttlicht.[26]

Für weitere christologische Annahmen aus weiblicher Perspektive ist nach Bingemer das Osterkerygma unerlässlich. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Rede des Petrus (Apg 2,14ff.), in der das Pfingstgeschehen als Erfüllung der Prophezeiung des Propheten Joel verkündet wird.[27] Laut Bingemer hat die Wirklichkeit Jesu ihren Abschluss nicht im irdischen Leben gefunden, sondern hat sich im Leib des Auferstandenen weiter entfaltet. Dieser Leib wird von allen Männern und Frauen gebildet, die in irgendeiner Weise ihr Leben für die Ankunft des Gottesreiches hingeben. Dabei gelten die Frauen nicht nur als Verkünderinnen des Auferstandenen, sondern werden wie die Männer mit Jesu als Person identifiziert. Außerdem reden, leben und handeln sie „in persona Christi“.[28]

Weiter argumentiert sie: Der Geist, der nach der Auferstehung Jesu über alle Menschen gegossen wurde, schuf eine neue Menschheit und versetzte somit die Schöpfung in ihren ursprünglichen Zustand zurück. Die neue Menschheit vergegenwärtigt weiterhin das ursprüngliche Bild der Schöpfung von Mann und Frau als Ebenbilder Gottes und gleicht zusätzlich Christus in allem. Christus ist somit der Erstgeborene der neuen Schöpfung und als Prototyp der Menschheit auch Prototyp der Frau.[29] Diese neue Menschheit soll in einer gottgewollten, sozialen Gesellschaftsordnung und Lebenspraxis nach dem Vorbild und nach der Offenbarung Jesu von Nazareth leben. Folglich sollen die Menschen eine Gesellschaft ohne Hierarchien und Diskriminierungen erschaffen, in der die Schwachen und Unterdrückten - als mehrfach Unterdrückte besonders die Frauen - Priorität haben.[30]

Alle Menschen, die nach dem Vorbild Jesu leben, eröffnen stets die Möglichkeit einer neuen Menschlichkeit und neuer menschlicher Gemeinschaft. Gleichzeitig wird der Auferstandene durch alles, was den Prozess der

[26] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 77ff.
[27] Zusammenfassung der Prophezeiung des Propheten Joel: Wenn der Geist über die Männer und Frauen ausgeschüttet wird, werden diejenigen, in denen der Heilige Geist wohnt und, die die Ankunft des Reiches Gottes verkünden, die fortdauernde Offenbarung Jesu Christi sein. Durch diese Männer und Frauen spricht der Auferstandene weiterhin in den christlichen Versammlungen und Gemeinschaften (Jl 3).
Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 137f.

[28] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 79.
[29] Vgl. Ibid.
[30] Vgl. Lucchetti Bingemer: Jesus Christ and the salvation of the woman., S. 140. und Lucchetti Bingemer: Latin American Theology., S. 63.

neuen Schöpfung behindert, erneut gekreuzigt. In dem zweifachen Zustand Jesu als Auferstandener und erneut Gekreuzigter erlangt die Schöpfung stets ihren ursprünglichen Zustand wieder.[31]

2 Mercy Amba Oduyoye und ihr christologischer Entwurf

Mercy Amba Oduyoye gilt als führende Theologin Afrikas und wird als „Mutter der afrikanischen Theologie von Frauen“[32] bezeichnet. Sie repräsentiert sowohl Afrika als auch die afrikanischen Frauen in internationalen Foren und hat EATWOT und den „Circle of Concerned African Women Theologians“ wesentlich geprägt. Seit Ende der 1970er Jahre hat Oduyoye durch zahlreiche Veröffentlichungen über Religion, Kultur und Geschlechter aus der Perspektive einer Afrikanerin entscheidend zur Entwicklung einer afrikanischen Theologie beigetragen.[33]

2.1 Kritik an den westlich ausgerichteten Kirchen Afrikas

Nach Oduyoye haben die westlich ausgerichteten Kirchen Afrikas die klassische westliche Christologie übernommen, die ursprünglich im kolonialen Kontext und durch die westlichen Missionare der römisch-katholischen Kirche sowie Kirchen der Reformation gelehrt wurde: Christus wird als wohlwollender Herrscher gepriesen, der von Gott als mächtiger, großherziger Potentat in Herrlichkeit eingesetzt worden ist.[34] Dieser Christus passte nach Oduyoye gut „in den kolonialen Kontext der Verkündung des Evangeliums wie auch in das patriarchale Selbstbild der Missionare als wohlwollende, väterliche Figuren, die wussten, was für die bekehrten Afrikaner[:innen] am besten war“[35].

Oduyoye kritisiert, dass diese westliche Christusdarstellung den afrikanischen Christ:innen angesichts der materiellen und geistlichen Anforderungen, vor denen sie täglich stehen, keine Hilfe zur Bewältigung ihres Lebens ist. Die Vorstellung helfe ihnen außerdem nicht dabei, die Relevanz Christi für das alltägliche Leben und für die nahe Zukunft zu entdecken.[36]

Darüber hinaus haben die westlich ausgerichteten Kirchen die Existenz zahlreicher Gottheiten, Geisterwesen und Ahn:innen ignoriert, als Aberglaube abgetan und teilweise verboten. Die „African Instituted Churches“ (AIC)[37] folgten dieser Entwicklung und übernahmen diese Verbote stellenweise.

[31] Vgl. Lucchetti Bingemer: Männlichkeit und Weiblichkeit., S. 79.
[32] Küster: Interkulturelle Christologie., S. 207.
[33] Vgl. op. cit., S. 210. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 199f.
[34] Vgl. op. cit., S. 72.
[35] Ibid.
[36] Vgl. op. cit., S. 73.
[37] „African Instituted Churches“ (AIC) sind Kirchen, die durch die Initiative von Afrikaner:innen entstanden sind. Die meisten AIC verstehen sich als emanzipatorische Antwort auf die christliche Mission im kolonialen Kontext. Dabei wollen sie die christliche Botschaft mit der afrikanischen Lebenssituation in Verbindung bringen (Vgl. Ozankom, Claude: Christliche Theologie im Horizont der Einen Welt. Regensburg 2012., S. 58f.).

Mittelpunkt gerückt werden. Damit gilt Christus als „*okyeame*“[38] (Vermittler eines als Herrscher dargestellten Gottes) und ist integraler Bestandteil der Verbindung zwischen Gott und Menschheit.[39] Jede Afrikaner:in trägt „Vergangenheit und Zukunft in [sich]“[40]. Diese Überzeugung wird in der Vorstellung abgebildet, dass sich der Geist der Ahn:innen in den Nachkommen wiederfindet, die nach ihr benannt werden. Wenn Christus als Ahne verstanden wird, müsste sich demnach Gott immer wieder neu inkarnieren, um den Geist Christi in Neugeborenen einzusetzen. Oduyoye stellt sich die Frage, ob die Vorstellung von der Existenz vieler Christusinkarnationen überhaupt mit dem Christentum vereinbar ist. Statt diese Frage zu beantworten, hält sie fest, dass es für eine afrikanische Christologie eine legitime Frage ist.[41]

2.3 Christus aus der Perspektive der afrikanischen Frauen

Oduyoye stellt eine große Ähnlichkeit zwischen den christologischen Aussagen aus Sicht der Männer und aus der Perspektive der Frauen fest, die die Afrikaner:innen in ihrer Lebenswirklichkeit integriert haben. Trotzdem verweist sie auf unterschiedliche geschlechtsspezifische Erfahrungen und Interpretationen der gesellschaftlichen und religiösen Realitäten, die Unterschiede im Christusbild bewirken:[42]

Laut Oduyoye ist auch für afrikanische Frauen Christologie im Wesentlichen Soteriologie. Genauso ist das Heil, das Christus bringt, auch für die afrikanischen Frauen mitten im Kampf ums Überleben verortet und entspricht physischem und spirituellem Wohlergehen.[43] So wird Christus in den Gebeten und Lobpreisungen der Afua Kuma, einer Bäuerin und Hebamme aus einer ghanaischen Pfingstkirche, als großer Wundertäter, Sieger und Retter beschrieben, der alle Gefahren und Schwierigkeiten besiegt und Leben in Fülle schenkt: Er fordert die Gemeinschaft zum Guten auf, hilft und unterstützt, gibt den Weg vor, besorgt Nahrung, Unterkunft und Schutz und lässt unfruchtbare Frauen gebären. Außerdem steht er den Afrikaner:innen bei und siegt über die Mächte der Finsternis, indem er beispielsweise die Menschen von der Last der Krankheiten befreit. Dieser siegreiche, rettende Christus ist für die Afrikanerinnen besonders relevant, da sie den lebenszerstörenden und tödlichen Mächten laut Oduyoye mehr

[38] Op. cit., S. 82.
[39] Vgl. op. cit., S. 75; 82. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 217.
[40] Oduyoye: Der Wert afrikanischer religiöser Vorstellungen für die christliche Theologie., S. 204.
[41] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 75. Und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 217.

[42] Vgl. Kalsky: Christaphanien., S. 212.
[43] Vgl. op. cit., S. 212. und Oduyoye: Introducing African Women's Theology., S. 64.

begegnen als die Männer. [44] Gemäß Oduyoye erscheinen die afrikanischen Überzeugungen über die unsichtbare Welt nur aus Sicht des westlichen Christentums als unvereinbar mit der Bibel. Sie fordert, dass sich eine für Afrika relevante Christologie mit der afrikanischen Kosmologie und Mythologie beschäftigt, anstatt den Glauben an unsichtbare Kräfte und Geister zu ignorieren.[45]

2.2 Christologische Ausführungen vor dem Hintergrund der afrikanischen Kosmologie und Mythologie

Die Afrikaner:innen sind überzeugt, dass Gott nicht nur die tastbare Welt erschaffen hat, sondern auch lebendige Geister und Kräfte existieren, die für Menschen zwar unsichtbar sind, deren Gegenwart jedoch durchaus spürbar ist. Gott gilt zwar als männlich, allerdings gibt es in den afrikanischen Kulturen keine Entsprechung von Männlichem und Göttlichem. So sind beispielsweise viele Geisterwesen weiblich.[46] Neben bösen Geistern und lebensfeindlichen, von Hexen und Zauberern erschaffenen Kräften, die auf das Leben der Menschen negativ einwirken, existieren von Gott geschaffene gute Geisterwesen, die das Leben der Menschen positiv beeinflussen. Diese können als „Geschäftsdiener[:innen] Gottes“[47] verstanden werden, die Gottes Angelegenheiten in seinem *„oikos“*[48] (Haushalt) wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund stellt sich Oduyoye die Frage, ob Christus die Funktion des „Hauptgeschäftsführer[s]“[49] Gottes einnimmt, durch den die Menschen die Gewähr haben, dass sogar die misslichen Situationen unter Gottes Kontrolle sind. In der Christusvorstellung der Afrikaner:innen nimmt Christus tatsächlich eine solche Funktion ein: Dort wird Jesus als derjenige dargestellt, der alles, was den Tod hätte mit sich bringen können, unter seine Kontrolle bringt, wie ein stürmendes Meer, das er wieder zur Ruhe bringt.[50]

Des Weiteren werden in der afrikanischen Vorstellung die Ahn:innen noch lange nach ihrem Tod als Mitglieder der Gesellschaft gesehen. Sie gelten als sogenannte „living-dead“, die sich für die Angelegenheiten ihrer Nachkommen interessieren und das Leben der Gemeinschaft aktiv mitbestimmen. Sie gehören zwar der unsichtbaren Welt an, nehmen aber eine Vermittlerposition zwischen unsichtbarer und sichtbarer Welt ein. In einer afrikanischen Christologie soll Jesus Christus, dessen Leben

[44] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 81f. und Oduyoye: Introducing African Women's Theology., S. 55f.
[45] Vgl. Oduyoye: Introducing African Women's Theology., S. 54. und Oduyoye: Christianity and African culture., S. 84.
[46] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 74. und Oduyoye: Sei eine Frau und Afrika wird stark sein., S. 41.
[47] Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 217.
[48] Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 74.
[49] Op. cit., S. 74.
[50] Vgl. op. cit., S. 74f.

als Jesus von Nazareth Inbegriff eines göttlichen Lebens war, als Ahne in den Eine weitere Gemeinsamkeit mit der Christusdarstellung der männlichen Afrikaner ist die Christusdarstellung der Afua Kuma als „leidender Christus“, der als enger Freund das Leiden der Afrikaner:innen teilt und ihnen Kraft gibt. Allerdings leidet Christus aus der Perspektive der afrikanischen Frauen mit ihnen zusätzlich zu Armut, Hunger und Durst auch unter Geschlechterdiskriminierung.[51] Anders als die Christusdarstellung aus der Perspektive afrikanischer Männer befreit Jesus Christus die Frauen von den Vorurteilen einer patriarchalen Gesellschaft und der dreifachen Diskriminierung durch Rassismus, Armut und Ausgrenzung.[52]

Er schafft durch seinen nicht patriarchalen Umgang und Lebensweise mit den Frauen eine andere, neue Kultur. In dieser Kultur wird die Frau als ein gleichwertiges, körperliches und seelisches Wesen anerkannt. Zudem wertschätzt und akzeptiert Christus im Gegensatz zu der afrikanischen Gesellschaft auch jene Lebensformen, bei der die Frau unverheiratet oder ohne Nachkommen lebt. Indem er die Frauen explizit als Menschen bezeichnet, beweist er laut Oduyoye die volle Menschlichkeit der Frauen.[53]

Das biologische Geschlecht von Jesus stellt für die afrikanischen Frauen kein Problem dar. Denn genau wie Christus die Identität des Mannes in sein Menschsein aufnahm, machte er durch sein Handeln das Menschsein der Frau zu seinem. So hat Christus vorgelebt, was volles Menschsein, d.h. volles Mann- und Frausein, bedeutet, indem er mit seinem „mothering“-Lebensstil, das Menschsein der Frau verkörpert.[54] Unter „Mothering“ versteht Oduyoye ein mütterliches Verhalten, welches von Fürsorge und Pflege geprägt ist und eine positive Strategie für das Gemeinschaftsleben darstellt. Außerdem sieht es Oduyoye als erlösendes Modell für wahres Menschsein.[55] Es beschreibt das Erzeugen und Bewahren von Leben und Gutem in der Umgebung und fördert das Beste aus den Mitmenschen zutage. „Mothering“ wird nicht als weibliche Qualität verstanden, sondern kann und sollte auch von Männern gelebt werden.[56]

Durch sein Handeln fordert Jesus laut Oduyoye alle Menschen dazu auf, „mothering“ in ihrem

[51] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 81; 84f. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 219f; 224.
[52] Vgl. Oduyoye: Introducing African Women's Theology., S. 55.
[53] Vgl. op. cit., S. 64f. und Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 83ff.
[54] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 83. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 222. und Oduyoye: Wir selber haben ihn gehört., S. 198.
[55] Vgl. Kalsky: Christaphanien., S. 218. und Erbele: Töchter Afrikas, steht auf!, S. 454.
[56] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 85. und Erbele-Küster, Dorothea: Rereading the Bible: A dialogue with women theologians from Latin Amerika, Africa and Asia. In: Exchange. Journal of Contemporary Christianities in Context. Bd. 32, H. 4 (2003)., S. 310-321, 315ff.

Verhalten zu integrieren, die Frau als gleichwertigen Teil Menschseins zu respektieren und somit zur Befreiung der Frauen beizutragen.[57]

Eine Nachfolge Jesu bedeutet folglich die Aufhebung der patriarchalen Gesellschaftsverhältnisse zugunsten der wahren Menschlichkeit. Oduyoye schlussfolgert weiter, dass für eine afrikanische Nachfolge die Befreiung der Frau in den afrikanischen Kulturen und dem Christentum Einzug erhalten sowie Gerechtigkeit zum integralen Bestandteil der Gemeinschaft gemacht werden muss.[58]

3 Ein Dialog in interkulturell-weiblicher Perspektive

Grundsätzlich teilen Bingemer und Oduyoye die Grundausrichtung der EATWOT-Vereinigung, ihre theologischen Voraussetzungen und ihren allgemeinen methodischen Ansatz. Dies beinhaltet, Theologie „von unten" zu betreiben, sie in den Dienst der Armen und Unterdrückten zu stellen und sich für Gerechtigkeit einzusetzen. Dabei fungiert die Bibel als integrale Grundlage und verbindliche Quelle über kulturelle Grenzen hinweg.[59]

In den christologischen Entwürfen, die bei Bingemer und Oduyoye wie bei den meisten EATWOT-Theologinnen einen zentralen Bereich ihrer Theologie darstellen, sind grundlegende Unterschiede in den genauen Zielsetzungen, den jeweils eingenommenen Perspektiven und in den Thematisierungen des eigenen kulturellen Kontextes erkennbar: Bingemer hat die Entwicklung einer Christologie der Frauen unabhängig von einem kulturellen Kontext zum Ziel und verwendet als generatives Thema ihres christologischen Entwurfes die Befreiung der weltweiten Frau. Aus diesem allgemeingültigen Anspruch heraus thematisiert sie ihren eigenen kulturellen Kontext in ihren christologischen Ausführungen nicht und nimmt die Perspektive der Frauen im Allgemeinen ein.

Bingemer versucht, den Einfluss ihrer kulturellen Verstrickung zu minimieren, indem sie sich in ihrem christologischen Entwurf allein auf Bibeltexte bezieht. Dabei thematisiert sie nicht, dass bei jeder Interpretation der eigene Kontext mitschwingt. Im Gegensatz dazu stellt Oduyoye ihren afrikanischen Kontext in den Vordergrund und hat zum Ziel, eine für Afrika relevante Christologie zu entwickeln. Erst als zweiten Schritt will sie die Christusvorstellung aus der Perspektive der afrikanischen Frauen thematisieren. In ihrem christologischen Entwurf nimmt Oduyoye zwei Perspektiven ein: Die der Afrikaner:innen und gesondert die der

[57] Vgl. Amoa/ Oduyoye: Wer ist Christus für die afrikanischen Frauen., S. 85.
[58] Vgl. Oduyoye: Christianity and African culture., S. 86. und Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 226.
[59] Vgl. Fabella: Der Weg der Frauen., S. 139.

afrikanischen Frauen. Dementsprechend sind generative Themen für ihre christologischen Ausführungen zum einen ihre kulturelle afrikanische Identität und zum anderen die Befreiung der afrikanischen Frau.

Ähnlichkeiten in der Entwicklung der christologischen Entwürfe lassen sich durch die verwendeten Methoden feststellen: Zuerst wird ein bestehendes System kritisiert und in Abgrenzung dazu die eigenen christologischen Anschauungen vorgestellt. Unterschiedlich ist, welches System auf welchen Aspekt hin kritisiert wird: Bingemer stellt zuerst die Kirchengeschichte und die Interpretationen der Bibel unter Patriarchatsverdacht und formuliert als Abgrenzung dazu einen eigenen christologischen Entwurf aus Sicht der Frauen. Oduyoye dagegen kritisiert die westlich ausgerichteten Kirchen im Hinblick auf die Lebenswirklichkeit und kulturellen Vorstellungen der Afrikaner:innen. Abschließend befasst sie sich mit einer für Afrika relevanten Christologie und thematisiert ergänzend die Christusvorstellung aus der Perspektive von afrikanischen Frauen.

Gemeinsam ist ihnen, dass sie beide eine Antwort auf die Frage Jesu „Ihr aber, für wen haltet ihr mich?“ (Mk 8,29) suchen und eine soteriologische Antwort formulieren. Diese enge Verbindung zwischen den christologischen Entwürfen und der Soteriologie ist bei kontextuellen „Dritte Welt“-Theologinnen typisch.[60] Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen und eingenommenen Perspektiven fallen die Antworten verschieden aus: Für Bingemer, die stellvertretend für die Frauen im Allgemeinen spricht, ist Jesus der Befreier der Armen und Unterdrückten sowie der Verkünder des Reich Gottes, der in seiner Befreiung den Frauen als „Unterdrückte der Unterdrückten“ eine besondere Position zuweist. Oduyoye, die sowohl die Perspektive der afrikanischen Bevölkerung als auch die der afrikanischen Frauen einnimmt, stellt einen doppelten soteriologischen Anspruch an ihren christologischen Entwurf: Zum einen hebt sie die soteriologischen Eigenschaften von Jesu für alle Afrikaner:innen hervor, zum anderen betont sie seine soteriologische Funktion in Bezug auf die afrikanischen Frauen.

Wie fast alle modernen Christologien sind auch die christologischen Entwürfe von Bingemer und Oduyoye sogenannte Christologien von „unten“. Das bedeutet, dass ihre christologische Reflexion nicht beim ewigen Gottessohn und der Inkarnation („oben“) beginnen, sondern beim geschichtlichen Jesus von Nazareth, seiner Botschaft und Lebenspraxis, die in den Evangelien geschildert werden.[61] Während sich

[60] Vgl. Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 396f; 400.
[61] Vgl. op. cit., S. 402.

Oduyoye auf den geschichtlichen Jesus beschränkt, hält Bingemer fest, dass eine Christologie sowohl den geschichtlichen als auch den göttlichen Christus thematisieren muss. Sie selbst stellt, wie Oduyoye, den geschichtlichen Christus in den Vordergrund, integriert aber in ihren christologischen Ausführungen auch die Inkarnation und Auferstehung von Jesus.Thematisch steht für Bingemer und Oduyoye, wie bei den meisten „Dritte Welt"-Theologinnen, Jesu exemplarischer Umgang mit den Frauen im Mittelpunkt.[62] Dabei beschreibt Bingemer im Gegensatz zu Oduyoye, die den Kontext der damaligen Zeit nicht betrachtet, die patriarchalen Strukturen zu Lebzeiten Jesu und stellt damit den Kontext des Textes unter Ideologieverdacht. Vor diesem Hintergrund beurteilt sie den Umgang von Jesu mit den Frauen nicht nur als neu, sondern als ungewöhnlich.

In den Schlussfolgerungen vom exemplarischen Umgang Jesu mit den Frauen sind sich die beiden Theolog:innen uneinig: Nach Oduyoye schafft Jesus damit eine neue Kultur, die auf Gleichberechtigung beruht und die Frau als vollwertigen Menschen bestätigt. Bingemer schlussfolgert, dass die Frauen in der Gemeinschaft des Reiches Gottes aktive Teilnehmerinnen sein sollen und als die am meisten Unterdrückten sogar eine privilegierte Stellung im Gottesreich einnehmen werden. Außerdem bezieht Bingemer Jesu exemplarischen Umgang auf den weiblichen Körper. Damit folgt sie einer für viele Theologinnen typischen Argumentationslinie und versucht die Würde des weiblichen Körpers nach „[e]iner fast 2000jährigen christlichen Geschichte der Körperfeindlichkeit"[63] wiederherzustellen: Laut Bingemer hat Jesus in seinem Verhalten gegenüber den Frauen den weiblichen Körper als Teil der guten Schöpfung Gottes sichtbar gemacht und somit die körperliche Integrität von Frauen wiederhergestellt. Offensichtlich vertritt Jesus nach Bingemer eine integrierte und integrierende Anthropologie, in der die Frau in ihrem ganzen Sein als Ebenbild Gottes anerkannt wird.

Anders als der feministisch-theologische Diskurs im Westen, der grundsätzlich in Frage stellt, ob ein männlicher Erlöser Frauen erlösen kann, stellt die männliche Identität Jesu für „Dritte Welt"-Theologinnen kein Problem dar.[64] Sowohl Oduyoye als auch Bingemer argumentieren, dass Jesus durch ein weibliches Verhalten das Menschsein der Frau verkörpert und in sich integriert: Während Bingemer die weibliche Seite Jesu in seinen Gefühlen erkennt,

[62] Vgl. Küster: Interkulturelle Christologie., S. 205f.

[63] Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 415.

[64] Vgl. Küster: Einführung in die Interkulturelle Theologie., S. 218.

durch das Verhalten Jesu. Bingemer fordert beurteilt Oduyoye den „mothering“-Lebensstil von Jesu als weiblich.
Trotz dieser gemeinsamen Feststellung ziehen Bingemer und Oduyoye unterschiedliche Schlussfolgerungen: Laut Bingemer vergöttlicht Jesus mit seiner Auferstehung neben dem Männlichen auch das Weibliche. Nach Oduyoye fordert Jesus durch sein Handeln alle dazu auf, seinem Lebensstil zu folgen. Eine Nachfolge Jesu, die jede Christologie hermeneutisch voraussetzt, bedeutet also gemäß Oduyoye für ein afrikanisches Christentum, die patriarchalen Gesellschaftsverhältnisse der afrikanischen Kulturen und des Christentums aufzuheben. Folglich begründet Oduyoye die Forderung nach Gleichberechtigung in den heutigen afrikanischen Kulturen und der Gesellschaft ebenfalls den Einzug der Gleichberechtigungder Frau, allerdings legitimiert sie diesen mithilfe ihres Verständnisses über die Auferstehung Jesu und der Schöpfung einer neuen Menschheit: Diese soll laut Bingemer nach Vorbild Jesu leben, ihm nachfolgen und seinen Umgang mit den Frauen in allen Ebenen integrieren.
Während Oduyoye Jesus als „Modell wahren Menschseins“[65] erkennt, versteht ihn Bingemer als „Repräsentant eines neuen, erlösten Menschseins für Männer und Frauen“[66]. Beide schließen von diesem Menschsein auf die Realität.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich trotz einiger Unterschiede die Grundzüge der christologischen Entwürfe von Oduyoye und Bingemer gleichen. Wie die meisten „Dritte Welt“-Theologinnen verstehen sie Jesus als Schöpfer eines neuen Menschseins oder einer neuen Kultur, die durch eine gleichberechtigte Gemeinschaft von Frauen und Männern geprägt ist. Sie orientieren sich folglich beide an der Befreiungsbotschaft Jesu. Die meisten EATWOT-Theolog:innen, so auch Bingemer und Oduyoye, begründen über die Nachfolge Jesu die Integration der Gleichberechtigung der Frauen in allen Ebenen von gesellschaftlichen Strukturen und Kulturen.[67]
In Form einer wechselseitigen Befruchtung könnte Bingemer nach dem Vorbild von Oduyoye ihrem eigenen kulturellen Kontext mehr Beachtung schenken und diesen entsprechend auch thematisieren. Beispielsweise könnten die von ihr angestellten Interpretationen der Bibeltexte ihren eigenen Kontext und die eigenen Erfahrungen explizit widerspiegeln. Andererseits könnte Oduyoye von Bingemer lernen, in der Bibelanalyse den damaligen Kontext zu betrachten und die

[65] Strahm: Vom Rand in die Mitte., S. 410.

[66] Ibid.
[67] Vgl. Fabella: Der Weg der Frauen., S. 55.

„Hermeneutik des Verdachts“ auch auf diesen

und die Bibel selbst auszuweiten. Abschließend lässt sich sagen, dass Bingemers christologischer Entwurf in die Befreiungstheologie einzuordnen ist. Der zentrale Gedanke der Befreiungstheologie, dass Jesus Christus im Leiden der Armen und Unterdrückten gegenwärtig ist und diese Leidensgegenwart eine systemverändernde Kraft enthält, findet sich auch bei Bingemer wieder:[68] So spricht sie von einer neuen Menschheit, die ihren Ursprung in der Auferstehung Christi hat. Bingemer hat den „Aufschrei der Befreiungstheologie“[69] übernommen, diesen aber aus der Perspektive der Frauen formuliert.

Oduyoye folgt in ihrem christologischen Entwurf der Inkulturationstheologie, in dem sie die westlich geprägte Christologie einer „relecture“ unterzieht und als Quelle für ein afrikanisches Christentum die afrikanische Kosmologie, Mythologie und Lebenswirklichkeit verwendet. Allerdings enthalten die christologischen Ausführungen aus der Perspektive der afrikanischen Frauen befreiungstheologische Tendenzen. So gerät die kulturelle Einbindung der afrikanischen Frauen in den Hintergrund, und ihre weibliche Identität wird ausschlaggebend. Außerdem thematisiert Oduyoye mit der Schaffung einer neuen Kultur durch den exemplarischen Umgang Jesu mit den Frauen seine systemverändernde Kraft.

[68] Vgl. Küster: Einführung in die Interkulturelle Theologie., S. 223.
[69] Fabella: Der Weg der Frauen., S. 147.

Quellenverzeichnis

Primärquellen:

Lucchetti Bingemer, María Clara: Jesus Christ and the salvation of the woman. In: VFTW, Bd. 11, H. 2 (1988), S. 125-142.

Lucchetti Bingemer, María Clara: Latin American Theology. Roots and Branches. Maryknoll und New York 2016.

Lucchetti Bingemer, María Clara: Männlichkeit und Weiblichkeit: Zwei Gesichter des Mysteriums Jesu Christi. In: Christologie. Ein religionspädagogischer Reader. Hrsg. v. Rudolf Englert/ Norbert Mette/ Mirjam Zimmermann. Münster 2015, S. 76-81.

Oduyoye, Mercy Amba: Christianity and African culture. In: IRM, Bd. 84 (1995), S. 77-90.

Oduyoye, Mercy Amba: Der Wert afrikanischer religiöser Vorstellungen für die christliche Theologie. In: Dem Evangelium auf der Spur. Theologie in der Dritten Welt. Hrsg. v. Sergio Torres/ Virginia Fabella/ Kofi Appiah-Kubi. Frankfurt am Main 1980, S. 202-210.

Oduyoye, Mercy Amba: Introducing African Women‘s Theology. Sheffield 2001.

Oduyoye, Mercy Amba: Sei eine Frau, und Afrika wird stark sein. In: In den Gärten unserer Mütter. Religiöse Erfahrungen von Frauen heute. Hrsg. v. Letty M. Russell (u.a.). Freiburg im Breisgau 1990 [Englisch 1988].

Oduyoye, Mercy Amba: Wir selber haben ihn gehört. Theologische Reflexionen zum Christentum in Afrika. Freiburg/Schweiz 1988 [Englisch 1986].

Sekundärliteratur:

Erbele, Dorothea: Töchter Afrikas, steht auf! Die ghanaische Theologin Mercy Amba Oduyoye. In: EK Bd. 30, H. 8 (1997), S. 453-454.

Erbele-Küster, Dorothea: Rereading the Bible: A dialogue with women theologians from Latin Amerika, Africa and Asia. In: Exchange. Journal of Contemporary Christianities in Context. Bd. 32, H. 4 (2003), S. 310-321.

Fabella, Virginia: Der Weg der Frauen. Theologinnen der Dritten Welt melden sich zu Wort. Freiburg im Breisgau 1996 [Englisch 1993].

Kalsky, Manuela: Christaphanien. Die Re-Vision der Christologie aus Sich von Frauen in unterschiedlichen Kulturen. Gütersloh 2000.

Küster, Volker: Einführung in die Interkulturelle Theologie. Göttingen 2011.

Küster, Volker: Interkulturelle Christologie. Die vielen Gesichter Jesu Christi. Darmstadt² 2021.

Ozankom, Claude: Christliche Theologie im Horizont der Einen Welt. Regensburg 2012.

Strahm, Doris: Vom Rand in die Mitte. Christologie aus der Sicht von Frauen in Asien, Afrika und Lateinamerika. Luzern 1997.

Wrogemann, Henning: Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie. Leipzig 2020 (Lehrwerk Evangelische Theologie. Bd. 10).

Veranstaltungskalender

Details zu den Veranstaltungen entnehmen Sie bitte den Veranstaltungshinweisen auf der Homepage der Evangelisch-Theologischen Fakultät unter www.ev.theologie.uni-mainz.de