

# Zweitveröffentlichung



Gärtner, Claudia; Kumlehn, Martina; Lindner, Konstantin; u. a.

## Religionspädagogische Hermeneutik : Verortung - Grundlegung - Operationalisierung - Gütekriterien

Datum der Zweitveröffentlichung: 22.06.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-115672x

### Erstveröffentlichung

Gärtner, Claudia; Kumlehn, Martina; Lindner, Konstantin; u. a. (2025): Religionspädagogische Hermeneutik : Verortung - Grundlegung - Operationalisierung - Gütekriterien, in: Claudia Gärtner, Konstantin Lindner, Bernd Schröder, u. a. (Hrsg.), Handbuch Religionspädagogische Hermeneutik, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 11–65, doi: 10.1628/978-3-16-164492-4.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

## **II. Religionspädagogische Hermeneutik: Verortung – Grundlegung – Operationalisierung – Gütekriterien**

*Claudia Gärtner, Martina Kumlehn, Konstantin Lindner,  
Bernd Schröder, Henrik Simojoki, Jan Woppowa*

Eine Religionspädagogik, die sich als hermeneutisch versiert forschende Wissenschaft bis in die Orientierung von Lehr-Lernprozessen hinein ausweisen will, kann sich nicht nur auf die sie prägenden und anregenden intra- und interdisziplinären Diskurse, die ausdifferenzierten Forschungsformate und ihre Methoden sowie ihre spezifischen Gegenstandsbereiche beziehen, die in diesem Handbuch ausführlich zur Darstellung kommen, sondern sie verlangt auch nach einer Form grundlegender Metareflexion. Diese soll und kann die Pluralität der vielfältigen Bezüge und Dimensionen religionspädagogischer Hermeneutik zwar nicht unterlaufen oder vereinheitlichen, aber sie bietet einen Rahmen, der die einzelnen Forschungsperspektiven indirekt miteinander verknüpft.

Entsprechend wird in diesem Kapitel das Anliegen religionspädagogischer Hermeneutik zunächst historisch verortet, indem die Entwicklung von einer Konzeption hermeneutischer Religionspädagogik hin zu einer Querschnittsdimension religionspädagogischer Hermeneutik, die verschiedene Reflexionsdimensionen religiöser Bildung adressieren kann, nachgezeichnet wird. Sodann werden elementare hermeneutische Reflexionsfiguren und Leitkategorien systematisiert und in ihren Verweisungskontexten entfaltet, auf die sich Projekte einer religionspädagogischen Hermeneutik in unterschiedlicher Kombination und Akzentuierung beziehen können, um Verstehensprozesse im Plural transparent werden zu lassen. Diese Reflexionsfiguren werden dann operationalisiert, indem Phasen hermeneutischer Arbeitsweisen unterschieden und im hermeneutischen Zirkel zugleich verbunden werden. Schließlich geht es um Gütekriterien für die Beurteilung hermeneutischer Arbeitsformen in der Religionspädagogik und damit um eine Spezifizierung der Gütekritik, die als Gütekritik zugleich eine Phase des

Reflexionsprozesses hermeneutischer Arbeitsweisen in der Religionspädagogik repräsentiert. Man kann dieses Kapitel auch als einen rudimentären Entwurf einer religionspädagogischen Hermeneutik lesen, der im Durchgang durch die Kapitel des Handbuches zu verifizieren und dann in weiteren Forschungsprojekten im Rekurs auf die verschiedenen Domänen religionspädagogischer Hermeneutik zu bewähren und weiterzuentwickeln ist.

## 1. Hermeneutische Religionspädagogik – religionspädagogische Hermeneutik. Verortung in einem Spannungsfeld

### 1.1 Hermeneutische Religionspädagogik

Die in diesem Kapitel konturierte Leitperspektive einer *religionspädagogischen Hermeneutik* ist nur in der Unterscheidung von und in ihrer Zusammengehörigkeit mit dem in der Disziplingeschichte tief verankerten Konzeptbegriff einer *hermeneutischen Religionspädagogik* zu verstehen. Konsultiert man religionspädagogische Überblicksdarstellungen, verbindet sich dieser Begriff mit einer hochproduktiven Phase religionspädagogischer Theoriebildung. Auf evangelischer Seite hatte die vor allem von Martin Stallmann, Hans Stock und Gert Otto mit je eigenen Akzenten vorangetriebene Profilierung der Hermeneutik ihre Blütezeit in den frühen 1960er Jahren.<sup>1</sup> Dagegen setzte die Wende zur Hermeneutik auf katholischer Seite etwas später ein und wurde durch Publikationen unter anderem von Günter Stachel, Wolfgang Langer, Hubertus Halbfas oder Albert Höfer angebahnt, die insbesondere in bibeldidaktischer Hinsicht an hermeneutischen Reflexionen interessiert waren, daher entsprechende Forschungserträge der Bibelwissenschaft rezipierten und ihre Erkenntnisse in Auseinandersetzung mit Hans-Georg Gadammers „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“ (1960) formulierten.<sup>2</sup>

Auch wenn sich die hermeneutische Profilierung der Religionspädagogik in den 1960er Jahren nicht ohne Weiteres in ein einheitliches Konzept ver-

- 1 Vgl. MARTIN STALLMANN: Christentum und Schule, Stuttgart 1958; HANS STOCK: Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959; GERT OTTO: Schule, Religionsunterricht, Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule, Göttingen 1961. Zu Kontexten, theologischen Bezügen der beiden Erstgenannten (u. a. zu Rudolf Bultmann und Friedrich Gogarten) und Wirkungen s. BERND SCHRÖDER: Göttinger Religionspädagogik (PThGG 25), Tübingen 2018, v. a. 213–268 und 311–334.
- 2 Vgl. GÜNTER STACHEL: Der Bibelunterricht. Grundlagen und Beispiele, Zürich/Köln 1967; WOLFGANG LANGER: Kerygma und Katechese, München 1966; HUBERTUS HALBFAS: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968; ALBERT HOFER: Biblische Katechese – Modell einer Neuordnung des Religionsunterrichtes bei Zehn- bis Vierzehnjährigen, Salzburg 1966.

dichten lässt,<sup>3</sup> kann man doch so etwas wie eine Kernorientierung identifizieren, welche die dieser Richtung zugeordneten Ansätze verbindet: Religiöse Bildung, so die von der zeitgenössischen hermeneutischen Philosophie und Theologie inspirierte Quintessenz, hat ihren Ausgangspunkt in der Fraglichkeit des Menschen und zielt daher auf existenziales Verstehen der christlichen Überlieferung.

Die historisierende Identifikation „der“ hermeneutischen Religionspädagogik mit dieser wahlweise als „Konzeption“, „Ansatz“ oder „Phase“ titulierten Denkrichtung der 1960er und 1970er Jahre gehört zum disziplinären Ordnungsgedächtnis der Religionspädagogik.<sup>4</sup> Sie ist aber auch mit problematischen Nebenfolgen verbunden, die sich in zeitlicher Hinsicht nach „vorne“ wie nach „hinten“ beschreiben lassen. Nach „vorne“ verdeckt sie, dass die Bemühungen, religiöse Bildung vom Verstehen her und auf Verstehen hin zu konzeptualisieren, historisch viel weiter zurückreichen. Auf evangelischer Seite lassen sie sich bis in die Reformationszeit zurückverfolgen, in der eine wissenschaftliche Religionspädagogik noch gar nicht existierte. So zielten Luthers Bibelübersetzungen ins Deutsche und seine Bemühungen um angemessene schulische Bildung nicht zuletzt auf eine Emanzipation der lesenden und verstehenden Rezipient:innen. Seine Katechismen mit ihrer grundlegenden hermeneutischen Frage „Was ist das?“ sind wiederum auf die elementarisierende Interpretation grundlegender Glaubensinhalte ausgerichtet, um Pfarrpersonen und Hausgemeinden das Verstehen zu erleichtern.<sup>5</sup> Philipp Melanchthons Bildungsdenken und -handeln liegt zudem die hermeneutische Grundeinsicht in die sprachliche Verfasstheit menschlicher Wirklichkeitserschließung überhaupt zugrunde.<sup>6</sup> Folglich ist die für ihn charakteristische Hochschätzung der Sprachbildung erst dann in ihrer Tragweite richtig erfasst, wenn Sprache, theologisch wie

3 FRIEDRICH SCHWEITZER/HENRIK SIMOJOKI/SARA MOSCHNER/MARKUS MÜLLER: Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften (RPG 15), Freiburg u. a. 2010, 155–157, 188–190.

4 Vgl. z. B. GÜNTER STACHEL: Die „unerledigte Hermeneutik“ – Bibelunterricht als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen, in: Religionspädagogische Beiträge 1 (1978), 24–58; HERBERT A. ZWARGEL: Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 10–27.

5 Vgl. z. B. FRIEDRICH SCHWEITZER: Das Bildungserbe der Reformation: bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016; BERND SCHRÖDER: Art. „Luther, Martin (1483–1546)“ (2021), in: WiReLex: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Martin\\_Luther\\_14831546.200894](https://doi.org/10.23768/wirelex.Martin_Luther_14831546.200894).

6 Vgl. bes. PHILIPP MELANCHTHON: *Encomium eloquentiae* (1523), zweisprachiger Auszug in: Günter R. Schmidt (Hg.): Philipp Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Lateinisch/Deutsch, Stuttgart 1989, 152–181.

ethisch, als Tür zum Verstehen begriffen wird.<sup>7</sup> Noch zentraler ist die Kategorie des Verstehens für Friedrich Schleiermachers Versuche, die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Religion, Bildung und Unterricht theoretisch auszuloten. Dabei ist hier nicht nur an die Kunstlehre der Hermeneutik zu denken, zu deren Gründungsvätern er zählt.<sup>8</sup> Vielmehr entfaltet Schleiermacher in seinen „Reden über die Religion“ Konturen einer Religionshermeneutik, die Religion gegenüber der aufgeklärten Öffentlichkeit als einen unableitbaren Weltzugang verständlich macht und dadurch vor einer rationalisierenden Vereinnahmung zu schützen sucht.<sup>9</sup> Für beides kommt der Sprache eine zentrale Bedeutung zu. Denn diese bietet einerseits – in der Form individuellen Symbolisierens – Ausdrucksmöglichkeiten, der religiösen Erfahrung eine freie, individuell stimmige Gestalt zu geben, und ist andererseits – als identisches Symbolisieren – Hauptmedium für deren theologisches Verständlichmachen.<sup>10</sup> Nimmt man noch hinzu, dass auch Unterrichtsprozesse im kirchlichen Kontext bei Schleiermacher, ob nun auf biblische Texte oder religiöse Praxis bezogen, stets auf Verstehen zielen und folglich klar von katechetischen Vermittlungsdidaktiken abgegrenzt werden,<sup>11</sup> lässt sich seine Religions-, Bildungs- und Verstehenstheorie durchaus als prominente Variante einer hermeneutischen Religionspädagogik fassen. Das dritte Beispiel ist weniger naheliegend: In den geläufigen disziplinären Überblicksdarstellungen wird die hermeneutische Phase oft der mit Gerhard Böhne 1929 erstveröffentlichter Programmschrift „Das Wort Gottes und der Religionsunterricht“<sup>12</sup> eingeleiteten kerygmatischen Phase gegenübergestellt. Diese Kontrastierung übersieht freilich, wie stark maßgebliche Wortführer der letztgenannten Richtung von den hermeneutisch bestimmten

7 Vgl. HENRIK SIMOJOKI: Theologische Bildung und Sprachfähigkeit. Systematische und historische Annäherungen an ein Problembündel, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik (Religionspädagogik innovativ 17)*, Stuttgart 2017, 57–68, 62f.

8 Vgl. FRIEDRICH D. E. SCHLEIERMACHER: *Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik*, in: KGA II/4, hg. von Wolfgang Virmond unter Mitwirkung von Hermann Patsch, Berlin/Boston 2012.

9 Vgl. FRIEDRICH D. E. SCHLEIERMACHER: *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)*, in: KGA I/2, hg. von Günter Meckenstock, Berlin/New York 1984, 187–326.

10 Vgl. dazu MARTINA KUMLEHN: Art. „Friedrich Schleiermacher (1768–1834)“ (2019), in: WiReLex: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Friedrich\\_Schleiermacher.200643](https://doi.org/10.23768/wirelex.Friedrich_Schleiermacher.200643).

11 Vgl. FRIEDRICH D. E. SCHLEIERMACHER: *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, Sämtliche Werke I/13*, hg. von Jacob Frerichs, Berlin 1850, 349–353.

12 Vgl. GERHARD BOHNE: *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929 (³1965).

Reflexionsformen der zeitgenössischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst wurden.<sup>13</sup> Wenn etwa Bohne besagte Programmschrift mit einem kulturhermeneutischen Grundlagenkapitel eröffnet, bekundet sich darin nicht nur der Einfluss von Karl Barths Theologie der Krise, sondern auch der kulturpädagogische Theorierahmen Eduard Sprangers, bei dem er in Jena promoviert hatte.<sup>14</sup> Dieser prägte und förderte auch die Bemühungen seines Berliner Habilitanten Friedrich Delekat, Theoriebrücken zwischen Theologie und Pädagogik zu schlagen.<sup>15</sup>

An diesen Beispielen soll deutlich werden, dass theologisch verankerte Bildungsreflexion und religionspädagogische Theoriebildung bereits vor den Entwürfen der 1960er und 1970er Jahre hermeneutisch angelegt und dimensioniert gewesen sind.

Ähnlich verhält es sich mit der Abgrenzung nach „hinten“: Bekanntlich büßte die von Bultmann und Heidegger inspirierte Richtung einer hermeneutischen Religionspädagogik vergleichsweise rasch ihre leitperspektivische Bedeutung ein. Besonders zwei Defizitwahrnehmungen trugen dazu bei: Erstens erschien die fundamentalanthropologische Gesamtanlage der hermeneutischen Religionspädagogik im Kontext der gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und auch religiösen Umbrüche der späten 1960er Jahre zu unspezifisch und auch unkritisch. So trug der allgemeine Ansatz bei der Fraglichkeit des Menschen den spezifischen Fragen und Anfragen der Kinder (und Jugendlichen) nur wenig Rechnung, weshalb Werner Loch seine Kritik an der „Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“ nicht nur auf die kerygmatische, sondern auch auf die hermeneutische Theorietradition bezog.<sup>16</sup> Zweitens ließ es die existenziale Wirklichkeitsauslegung – so der von der Kritischen Theologie beeinflusste Vorwurf seitens der kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik<sup>17</sup> – an theoretischen Ressourcen vermissen, um den oft verdeckt wirksamen autoritären Strukturen, Unterdrückungsmechanismen und Ideologismen in der bestehenden Gesellschaftsordnung analytisch und didaktisch zu begegnen. Katholischer-

13 Vgl. EVA MATTHES: Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Ein Lehrbuch, München 2011; Kap V.3.

14 Vgl. GERHARD BOHNE: Die religiöse Entwicklung der Jugend in der Reifezeit. Auf Grund autobiographischer Zeugnisse, Leipzig 1922.

15 FRIEDRICH DELEKAT: Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung. Ein Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Christentum und Erziehung, Leipzig 1927.

16 WERNER LOCH: Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1964.

17 Vgl. dazu JAN-HENDRIK HERBST: Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven (RPG 31), Paderborn 2022, 222–224.

seits bietet Edward Schillebeeckx' theologische Kritik an einer Hermeneutik, die rein geisteswissenschaftlich konturiert ist, für religionspädagogische Diskurse Inspiration: Durch seine Fokussierung einer Hermeneutik der Erfahrung wird das Augenmerk verstärkt auf die Relevanz der (Glaubens-) Praxis für die Deutung der Offenbarung gelegt. Letztlich mündet dies in Schillebeeckx' Idee von Korrelation als kritisch-produktive Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung,<sup>18</sup> welche für die (katholische) Religionspädagogik bis in die Gegenwart eine zentrale Reflexionskategorie in Bezug auf die Gestaltung religiöser Lern- und Bildungsprozesse ist.

Aus diesen kritischen Anfragen jedoch einen Abschied von der hermeneutischen Religionspädagogik abzuleiten, würde die hermeneutische Gestimmtheit auch der nachfolgenden Konzeptionen eklatant verkennen. Wer etwa Hans-Bernhard Kaufmanns oft als Gründungsmanifest des problemorientierten Religionsunterrichts zitierten Aufsatz „Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“ gründlich liest, wird merken, dass Kaufmann hier – wie Karl Ernst Nipkow nach ihm<sup>19</sup> – zentrale Begriffe und Gedanken der zeitgenössischen hermeneutischen Ansätze aufnimmt und fortschreibt.<sup>20</sup> Auch die Symboldidaktik lässt sich als ein grundhermeneutischer Ansatz beschreiben, vor allem bei Peter Biehl, bei dem symboldidaktische Lernprozesse ihren Ausgangs- und Zielpunkt im „Streit um die Auslegung der Wirklichkeit“<sup>21</sup> haben bzw. die kritische Symbolkunde das Verstehen voraussetzt. Ähnliches gilt für Hubertus Halbfas, der dem zeitgenössischen Religionsunterricht ein „hermeneutisches Defizit“ attestierte und den Lernenden daher eigene Erfahrungen im Umgang mit Symbolen ermöglichen wollte, damit diese die Fähigkeit aufbauen, „wieder mit Symbolen kommunizieren“ zu können. Dadurch fokussiert er „die Ent-

18 EDWARD SCHILLEBEECKX: Erfahrung und Glaube, in: Franz Böckle/Franz-Xaver Kaufmann/Karl Rahner/Bernhard Welte (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft 25, Freiburg u. a. 1980, 73–116.

19 Vgl. KARL ERNST NIPKOW: Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts, in: EvErz 20 (1968), 169–189.

20 Vgl. HANS-BERNHARD KAUFMANN: Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts (1966), in: Ders. (Hg.): Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Kirche und Schule, Frankfurt u. a. 1973, 23–27, bspw. 24: „Die Fragen nach Gott und dem Menschen [...] kommen deshalb in ihrer Bedeutung nur dann in den Blick, wenn es gelingt, sie im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis des heute lebenden Menschen zur Sprache zu bringen.“

21 PETER BIEHL: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989, 175.

wicklung einer Intuition für das Symbol, oder – symbolisch gesagt – das dritte Auge“.<sup>22</sup> Der hermeneutische Faden lässt sich, wie unten ersichtlich wird (→ Abs. 1.3), mühelos bis in die Gegenwart hinein weiter ausspannen: Ob es nun um die performative Religionsdidaktik, um ästhetische Bildung oder um subjektorientierte Bibelperschließung geht, stets finden sich in den entsprechenden Diskursfeldern prominente Ansätze, die ein hermeneutisches Anliegen artikulieren und religionspädagogisch zum Tragen bringen. Sie lassen sich somit in die Perspektive einer hermeneutischen Religionspädagogik einzeichnen, die eine historisch wie aktuell einflussreiche konzeptionelle Profilierungsvariante religionspädagogischer Theoriebildung darstellt und folglich nicht auf eine abgrenzbare Phase der Konzeptionsgeschichte verkürzt werden kann.

Das vorliegende Handbuch knüpft an diese Perspektive an, geht aber nicht in ihr auf. Seine Intention ist erst dann vollends erfasst, wenn man Attribut und Bezugsnomen der Programmformel austauscht: Es geht im Folgenden um eine mehrperspektivische Fundierung und systematische Entfaltung einer religionspädagogischen Hermeneutik.

## 1.2 Religionspädagogische Hermeneutik

Der Begriff der religionspädagogischen Hermeneutik verweist auf die prinzipielle Rechenschaftspflicht der Religionspädagogik, die für sie grundlegenden Voraussetzungen und Vollzüge des Verstehens transparent zu erfassen und kritisch zu reflektieren. So verstanden, ist die religionspädagogische Hermeneutik nicht primär eine konzeptionelle Option, sondern eine konstitutive *Dimension* religionspädagogischer Wissenschaftspraxis. Sie hat Entsprechungen in den anderen theologischen Teildisziplinen, die sich in unterschiedlicher Intensität darum bemüht haben, die für sie grundlegenden hermeneutischen Fragestellungen domänenspezifisch zu klären (→ Kap. III).

Damit ist die Frage nach dem *Proprium* einer religionspädagogischen Hermeneutik gestellt, die eng mit dem Verständnis von Religionspädagogik als Wissenschaft zusammenhängt. Allen bestehenden Definitionen der Religionspädagogik ist gemeinsam, dass sie diese Disziplin auf den Überschneidungsbereich von Religion und Bildung beziehen. Gegenüber engeren Definitionen, welche die Religionspädagogik auf die Analyse und Orientierung religiöser Bildungsprozesse beschränken, wird hier ein weiteres Disziplinverständnis favorisiert. Demnach ist zwischen vier konstitutiven, sich überlappenden und aufeinander aufbauenden *Reflexionsebenen der*

<sup>22</sup> HUBERTUS HALBFAS: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 16, 128. Vgl. zudem Vorwort und Duktus eines seiner Spätwerke: Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis, Ostfildern 2012.

*Religionspädagogik* zu unterscheiden, deren Differenz in der Reichweite der Theorieperspektive begründet liegt:

- (1) die didaktische Reflexion des auf Religion bezogenen Lernens und Lehrens im Kontext von Religionsgemeinschaften und öffentlichen Bildungsinstitutionen,
- (2) die weiterreichende theoretische Bearbeitung sämtlicher auf Religion bezogener Aspekte von Bildung, Erziehung, Entwicklung und Sozialisation,
- (3) die dialogisch-positionelle Explikation pädagogisch dimensionierter Fragestellungen vom Standpunkt einer bestimmten religiösen Überzeugungsgrundlage als Theorie evangelischer, katholischer, islamischer etc. Bildungs- und Erziehungsverantwortung,
- (4) die wissenschaftstheoretische Klärung der Voraussetzungen, Strukturen, Methoden und Ziele religionspädagogischer Forschung und Theoriebildung im interdisziplinären Bezugshorizont.<sup>23</sup>

Die Komplexität einer religionspädagogischen Hermeneutik erwächst daraus, dass sie zwar auf der vierten Ebene einer religionspädagogischen Wissenschaftstheorie zu verorten ist, von dort aus aber die drei weiteren Reflexionsebenen umspannt. Es geht ihr um das Verstehen ihres religions- und bildungsbezogenen Gegenstandsfeldes, um eine kritische Meta-Reflexion ihres verstehenden Zugriffs auf dieses Feld und schließlich auch um das Verstehen als Grundzug aller ihrer Forschungsmethoden (→ Abs. 2.4; Kap. VI): So ist keineswegs nur die systematisch arbeitende, an Begriffs- und Theoriebildung orientierte Religionspädagogik hermeneutisch verfasst, sondern auch die historische, vergleichende, handlungsorientierende bzw. didaktische und – das gilt es angesichts ihrer scheinbar selbstredenden Evidenz besonders zu betonen – die empirische Religionspädagogik.<sup>24</sup>

### 1.3 Gegenstandsfelder

In der bisherigen Darstellung wurde zwischen zwei religionspädagogischen Funktionen der Hermeneutik unterschieden: Während die religionspädagogische Hermeneutik auf eine notwendige Selbstvergewisserungsaufgabe jeglicher wissenschaftlich verantworteter Religionspädagogik abzielt, steht

<sup>23</sup> HENRIK SIMOJOKI: Theorie evangelischer Erziehungsverantwortung. Ein Beitrag zur Wiedererschließung einer religionspädagogischen Reflexionsdimension, in: IJPT 12 (2008), 88–103, 96 f. Vgl. BERND SCHRÖDER: Religionspädagogik, Tübingen (2012) 2., überarb. und erg. A. 2021, 106–118.

<sup>24</sup> Zur Entfaltung dieser fünf methodischen Zugriffe und den sich daraus ergebenden Einsichten vgl. SCHRÖDER: Religionspädagogik (s. o. Anm. 23), insbesondere die Einleitungen zu den jeweiligen fünf Kapiteln.

die Perspektive einer hermeneutischen Religionspädagogik für eine mögliche Profilierungsoption religionspädagogischer Theoriebildung. In einem nächsten Schritt wird die bislang bloss gebliebene *Gegenstandsseite* einer religionspädagogischen Hermeneutik systematisch konturiert. Was genau will sie verstehen? Worauf richtet sich ihr Fokus, wenn sie das religionspädagogische Feld in hermeneutischer Absicht durchleuchtet? Bei der Beantwortung dieser Fragen wird deutlich, wie engmaschig die religionspädagogische Hermeneutik mit den hermeneutischen Diskursen in der weiteren Theologie (→ Kap. III), der Philosophie, der Erziehungswissenschaft einschließlich der Fachdidaktiken sowie der Kultur- und Sozialwissenschaften (→ Kap. V) verwoben ist.

In Widerspiegelung der hermeneutischen Gesamtentwicklung bildeten Texte lange Zeit den ausschließlichen Bezugspunkt hermeneutischer Theoriebildung in der Religionspädagogik. Auch wenn die damit verbundenen Engführungen mittlerweile klarer erkannt werden, ist die Texthermeneutik<sup>25</sup> immer noch eine tragende Säule in der Gesamtarchitektur einer religionspädagogischen Hermeneutik. Dabei lassen sich im Sinne der oben eingeführten Grundunterscheidung zwei Ebenen einer *religionspädagogischen Texthermeneutik* (→ Kap. X) unterscheiden. Zum einen stehen Aspekte des Textverstehens in Bildungsprozessen im Fokus, wobei der bildenden Erschließung Heiliger Schriften hier eine hervorgehobene, wenn auch nicht exklusive Bedeutung zukommt (→ Kap. X.1–3 und X.4–5). Zum anderen setzt sich die religionspädagogische Texthermeneutik mit schriftlich ausgearbeiteten Theorien auseinander, die regelgeleitet und methodisch transparent rekonstruiert werden sollen, um dann kritisch weitergedacht werden zu können (→ Kap. VI.4).

Der zweite Bezugshorizont knüpft an eine religionspädagogisch folgenreiche Verschiebung in der systematisch-theologischen Hermeneutik an, die sich verstärkt dem Zusammenhang von Erfahrung und Deutung zugewandt hat. Religion erscheint in dieser Perspektive als „eine besondere Weise, in der sich die Welt durch Verstehen erschließt. Sie ist die Form menschlicher Lebensdeutung im Horizont der Erfahrung von Transzendenz, Heiligkeit und Unbedingtheit Gottes in der Welt“.<sup>26</sup> Damit rücken die erfahrungsgeladenen Deutungspraktiken der sich religiös bildenden Subjekte ver-

<sup>25</sup> Vgl. INGOLF U. DALFERTH: Die Kunst des Verstehens. Grundzüge einer Hermeneutik der Kommunikation durch Texte, Tübingen 2018.

<sup>26</sup> JÖRG LAUSTER: Das Programm „Religion als Lebensdeutung“ und das Erbe Rudolf Bultmanns, in: Dalferth/Bühler/Hunziker: Hermeneutische Theologie (s. o. Anm. 7), 101. Vgl. DERS: Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005; DIETRICH KORSCH: Religionsbegriff und Gottesglaube. Dialektische Theologie als Hermeneutik der Religion, Tübingen 2005.

stärkt ins hermeneutische Blickfeld<sup>27</sup> – mit weitreichenden Konsequenzen für die religionspädagogische Wissenschaftsproduktion. Denn mit der Wende zur *Subjekthermeneutik* (→ Kap. VII) gewinnen empirische Forschungszugänge religionspädagogisch an Gewicht, weil sie, ob nun qualitativ (→ Kap. VI.2) oder quantitativ (→ Kap. VI.3) ausgerichtet, Annäherungen an die Deutungsperspektiven und -praktiken der religiösen Subjekte sowie an ihre Verflechtungen in Prozesse der Kommunikation im Sinne einer *Kommunikationshermeneutik* (→ Kap. IX) ermöglichen.<sup>28</sup> Bereits hier wird deutlich, dass die gelegentliche Entgegensetzung hermeneutischer und empirischer Forschungszugänge subjekthermeneutisch nicht trägt. Auch aufgrund der hermeneutisch grundierten Voraussetzungen und Deutungen der Daten im Nachgang ist die empirische Forschung auf hermeneutische Reflexion angewiesen – und dann noch insbesondere mit Blick auf das, was der Datenerhebung jeweils entzogen bleibt.

Die dritte Ausweitung des religionspädagogisch-hermeneutischen Gegenstandsfeldes geht mit der zweiten einher: Die bildungstheoretisch unterlegte Subjektorientierung verband sich von Anfang an mit einem verstärkten Interesse an der lebensweltlichen Einbettung sinnerschließender Deutungspraktiken. Dabei macht es hermeneutisch einen Unterschied, ob diese Einbettung stärker unter dem Aspekt der Kulturalität oder der Kontextualität gefasst wird. In der Variante einer religiösen *Kulturhermeneutik*<sup>29</sup> richtet sich die Suchbewegung auf (im weiten Sinne) religiös dimensionierte und bildungsrelevante Symbolisierungen im pluralisierten Bedeutungsgewebe der, um nur einige Beispiele zu benennen, populären Medienkultur,<sup>30</sup> der bildenden

27 Vgl. BERNHARD DRESSLER: Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Leipzig 2006.

28 Vgl. MANFRED L. PIRNER/MARTIN ROTHGANGEL: Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21), Stuttgart 2018; ALEXANDER UNSER/ULRICH RIEGEL: Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung, Münster/New York 2022.

29 Vgl. WILHELM GRÄB: Praktische Theologie als religiöse Kulturhermeneutik, in: Eberhard Hauschildt/Martin Laube/Ursula Roth (Hg.): Praktische Theologie als Topographie des Christentums, Rheinbach 2000, 86–110; JOACHIM KUNSTMANN: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (RPG 2), Gütersloh/Freiburg 2002, bes. 426–437; ANDREAS KUBIK: Theologische Kulturhermeneutik impliziter Religion. Ein praktisch-theologisches Paradigma der Spätmoderne (PThW 23), Berlin/Boston 2019.

30 Vgl. JOACHIM KUNSTMANN/INGO REUTER (Hg.): Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik Populärer Kultur, Paderborn 2009; VIERA PIRKER/JOACHIM VALENTIN (Hg.): Kirche, Kult und Krise. Christentum im neueren Film (Religion, Film, Media 10), Marburg 2023.

Kunst,<sup>31</sup> der politischen (Streit-)Kultur<sup>32</sup> oder der dies alles vermehrt überwölbenden Kultur der Digitalität.<sup>33</sup> Akzentuiert man hingegen stärker die Kontextualität von Religion und Bildung in der Weltgesellschaft,<sup>34</sup> gewinnen sozial- und religionswissenschaftliche Zugänge an Bedeutung. Damit rücken einerseits gesellschaftliche Rahmenbedingungen religiöser Bildung und andererseits bildungsrelevante Transformationen im religiösen Feld verstärkt ins Blickfeld einer religionspädagogischen Hermeneutik, die in der *Lebenswelthermeneutik* (→ Kap. XI) und *Religionshermeneutik* (→ Kap. VIII) Hand in Hand gehen. Die damit erweiterten Analyseinstrumentarien dienen nicht nur einer nuancierteren Kontextualisierung religionspädagogischer Verstehensprozesse, sondern haben – so die Pointe post- bzw. dekolonialer oder deutungsmachttheoretischer Analyseperspektiven<sup>35</sup> – darüber hinaus die Funktion, die von historisch weit zurückreichenden Unterdrückungs- und Marginalisierungsdynamiken durchwirkte Machtförmigkeit religionspädagogischer Verstehensprozesse zu adressieren.

Schließlich besitzt der *practical turn* der letzten Jahrzehnte<sup>36</sup> weitreichende Implikationen für eine religionspädagogische Hermeneutik.<sup>37</sup> Zunächst bringt der praxeologische Ansatzpunkt zur Geltung, dass die Dignität religionspädagogischer Konzeptualisierungen stets eine abgeleitete ist: Sie sind auf eine ihnen vorgängige Religions- und Bildungspraxis bezogen, die in ihren aktuellen Manifestationen empirisch wahrgenommen, in ihrer historischen Bedingtheit verstanden und systematisch reflektiert werden muss. Sodann akzentuiert die Praxistheorie die Materialität, Korporalität und Performativität solcher Praktiken – allesamt Aspekte, die in den für die Hermeneutik traditionell ausschlaggebenden textuellen oder menta-

31 CLAUDIA GÄRTNER: Ästhetisches Lernen. Eine Religionsdidaktik zur Christologie in der gymnasialen Oberstufe (RPG 16), Freiburg u. a. 2011.

32 MARTINA KUMLEHN/STEPHANIE WODIANKA (Hg.): Kulturen des Streits. Deutungsmachtkonflikte zwischen Konsens und Zerwürfnis, Bielefeld 2022.

33 Vgl. VIERA PIRKER/PAULA PASCHKE (Hg.): Religion auf Instagram. Analysen und Perspektiven, Freiburg u. a. 2024; als Überblick: FLORIAN BRUSTKERN/KONSTANTIN LINDNER: Digitalität als Kontext, in: Eva Stögbauer-Elsner/Konstantin Lindner/Burkard Porzelt (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, 87–92.

34 Vgl. HENRIK SIMOJOKI: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft (PThGG 12), Tübingen 2012.

35 Vgl. JANOSCH FREUDING: Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des „Eigenen“ und „Fremden“ in interreligiöser Bildung, Bielefeld 2022; MARTINA KUMLEHN: Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, in: Philipp Stoellger (Hg.): Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014, 539–561.

36 Als Zusammenschau aus soziologischer Perspektive vgl. HILMAR SCHÄFER: Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm, Bielefeld 2016.

37 Vgl. BERNHARD GRÜMME: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg u. a. 2021.

listischen Zugängen tendenziell zu wenig gewichtet werden (→ Kap. III.4). Dabei ist hier in besonderer Weise an das religions- und bildungsbezogene Professionshandeln in Schule, Kirche und Wissenschaft zu denken. Schließlich fängt der praxistheoretische Ansatz die Routinisiertheit religiöser und pädagogischer Praktiken ein: In ihnen artikulieren sich inkorporierte Wissensordnungen, die den handelnden Personen oft nur implizit bewusst sind – weshalb eine *religionspädagogische Praxishermeneutik* (→ Kap. XI.3) auf Forschungszugänge angewiesen ist, die – wie etwa videografische Unterrichtsforschung oder ethnografische Methoden verstehender Beobachtung<sup>38</sup> – der Eigensinnigkeit von Praktiken hinreichend Rechnung tragen.

#### 1.4 Multiperspektivität

Die sukzessive Ausdifferenzierung des hermeneutischen Gegenstandsfeldes hat ihre Entsprechung in der fortschreitenden Pluralisierung interpretationsleitender Perspektiven. Wie in der gesamten deutschsprachigen Theologie ist die hermeneutische Theoriebildung auch in der Religionspädagogik – wie selbstverständlich – von im evangelischen oder katholischen Christentum verankerten *points of view* geformt.<sup>39</sup> Diese oft implizite Voraussetzungslosigkeit steht in einer Spannung zur intra- und interreligiösen Pluralisierung der Religionspädagogik, die seit der Jahrtausendwende deutlich an Fahrt aufgenommen und an Dynamik gewonnen hat. Intrareligiös ist in diesem Zusammenhang auf das Aufkommen einer orthodoxen und ansatzweise auch freikirchlichen Religionspädagogik zu verweisen.<sup>40</sup> Auf interreligiöser Ebene haben sich die islamische und, auf personal schmalere Basis, auch die jüdische Religionspädagogik etabliert, was sich in einer wachsend multiperspektivischen Ausrichtung und kooperativen Struktur religionspädagogischer Forschung und Theoriebildung widerspiegelt.<sup>41</sup> Wie an einer Vielzahl

38 Vgl. HANNA ROOSE: Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019; GERHARD BÜTTNER/HANS MENDEL/OLIVER REIS/HANNA ROOSE (Hg.): Praxis des RU (Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 10), Babenhausen 2019.

39 Vgl. BERNHARD DRESSLER/FRIEDRICH JOHANNSEN/RUDOLF TAMMEUS (Hg.): Hermeneutik – Symbol – Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1998.

40 Vgl. YAUHENIYA DANILOVICH: Braucht Deutschland eine orthodoxe Religionspädagogik?, in: ZPT 71 (2019), 379–389; ANDREA INGEBORG KLIMT: Gottesvorstellungen baptistischer Erwachsener im interkulturellen Vergleich (ARP 65), Göttingen 2017.

41 Vgl. bspw. FRIEDRICH SCHWEITZER/FAHIMAH ULFAT: Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht, Göttingen 2022; DIES./REINHOLD BOSCHKI (Hg.): Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht, Münster/New York 2023; sowie die Bände der

jüngerer Monografien ablesbar ist, bildet die Koran- und neuerdings auch Hadithhermeneutik im islamisch-religionspädagogischen Gegenwartsdiskurs eine Schlüsselstelle für die Grundlegung subjektorientierter Bildungsprozesse.<sup>42</sup>

Das vorliegende Handbuch knüpft an diese keineswegs abgeschlossene Pluralisierung der religionspädagogischen Wahrnehmungs- und Interpretationsperspektiven an (→ Kap. X). Die damit verbundene Aufgabe einer grundlegenden Umorientierung lässt sich konstruktiv wie dekonstruktiv beschreiben. Konstruktiv gilt es, in allen oben skizzierten Untersuchungsfeldern die hermeneutischen Potenziale der gesellschaftlich längst wirksamen religiösen Pluralität religionspädagogisch auszuschöpfen, sowohl in Form von Multiperspektivität als auch in der Gestalt von Perspektivenverschränkungen. Dies schließt die Dekonstruktion von hermeneutischen Normalitätskonstruktionen ein, die sich aus der historisch dominanten Ko-Präsenz evangelischer und katholischer Reflexionsperspektiven ergeben. Den Herausgeber:innen des vorliegenden Handbuchs ist bewusst, dass solche Normalitätskonstruktionen auch in der Gesamtanlage des Handbuchs weiterhin sichtbar sind. Zugleich aber steht das Bemühen um eine wenigstens punktuelle Repräsentation jüdischer und islamischer Perspektiven beispielhaft für den religionspädagogisch weiter zu beschreitenden Weg in Richtung einer pluralisierenden Hermeneutik.

Besonders hoch sind die Hürden in dieser Hinsicht im Blick auf nicht-religiöse Wirklichkeitszugänge, die in der religionspädagogischen Theoriebildung schon seit einiger Zeit breite Aufmerksamkeit erfahren haben.<sup>43</sup> Bewusst werden in diesem Handbuch auch deren Perspektiven aufgenommen und mitlaufend reflektiert: z. B. in der Entfaltung der Reflexionsfiguren einer religionspädagogischen Hermeneutik im nächsten Abschnitt (→ Abs. 2), in der Weitung religionshermeneutischer Perspektiven (→ Kap. VIII.1), bei den

---

Reihe „Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“, *pars pro toto*: BERND SCHRÖDER/HARRY HARUN BEHR/KATJA BOEHME/BRUNO LANDTHALER (Hg.): männlich/weiblich/divers. Resonanz und Spannung der Geschlechter in Judentum, Christentum und Islam (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 8), Berlin 2022.

42 Vgl. bes. FATIMA CAVIS: Den Koran verstehen lernen. Perspektiven für die hermeneutisch-theologische Grundlegung einer subjektorientierten und kontextbezogenen Korandidaktik (RPG 27), Paderborn 2021; ULVI KARAGEDİK: Hadithhermeneutik. Methoden, Grundlagen und Praxis, Göttingen 2022.

43 Vgl. bspw. MICHAEL DOMSGEN/FRANK M. LÜTZE (Hg.): Religionserschließung im säkularen Kontext. Fragen, Impulse, Perspektiven, Leipzig 2013; DAVID KÄBISCH: Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung (PThGG 14), Tübingen 2014; ULRICH KROPAČ/MIRJAM SCHAMBECK (Hg.): Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, Freiburg u. a. 2022.

Klärungen in der Spannung von Individualisierungs- und Säkularisierungstheorien (→ Kap. VIII.3) oder bei der Erhellung interweltanschaulicher Kommunikation (→ Kap. IX.5). Angesichts unweigerlicher Asymmetrien und Repräsentationslücken gilt es, in diesem speziellen Kontext wie im gesamten Handbuch überhaupt, bleibende Leerstellen der intendierten Verstehensbemühungen perspektivisch zu reflektieren und dabei transparent zu machen, was sich entzieht oder als Desiderat weiterer Bearbeitung bedarf. Um diese komplexen Diskurszusammenhänge und Gegenstandsbereiche einer religionspädagogischen Hermeneutik nicht nur additiv nebeneinander zu stellen, werden im nächsten Abschnitt grundlegende Reflexionsfiguren und Leitperspektiven, die Verstehensprozesse im Plural strukturieren und implizit verbinden können, entfaltet.

## 2. Verstehen im Plural: Reflexionsfiguren und Leitkategorien einer religionspädagogischen Hermeneutik

Religionspädagogische Hermeneutik entfaltet eine fachspezifische „Kunstlehre“<sup>44</sup> des Verstehens, die grundsätzlich als „pluralisierende Hermeneutik“<sup>45</sup> mit einem ausgeprägten Sinn für Mehrdeutigkeiten sowie für plurale und multiperspektivische Zugänge zur Wirklichkeit darzustellen ist:<sup>46</sup> Sie ist – wie auch im vorangegangenen Abschnitt aufgezeigt – auf unterschiedliche theologische, philosophische und humanwissenschaftliche Bezugsdisziplinen und ihre je eigenen hermeneutischen Traditionen verwiesen (→ Kap. III; Kap. V) und wird dabei von verschiedenen fachübergreifenden hermeneutischen Grundlagendiskursen geprägt (→ Kap. IV; Kap. VI). Sie ist interkonfessionell sowie interreligiös zu denken und verfolgt im Kontext ihrer unterschiedlichen Gegenstandsbereiche und Dimensionen (→ Kap. VII–XI) je eigene Problemstellungen der Ermöglichung/Verunmöglichung von Verstehen in religiösen Bildungsprozessen. Es gehört zur Selbstaufklärung religionspädagogischer Hermeneutik, das verzweigte Wurzelgeflecht, das sie mit der vielschichtigen Entwicklung der Hermeneutik bis in die Gegenwart hinein verbindet, freizulegen. Damit wendet sie die hermeneutische Reflexion auf sich selbst an, trägt zur In-Frage-Stellung vermeintlicher

<sup>44</sup> Vgl. SCHLEIERMACHER: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik (s. o. Anm. 8), 116, 458 f., 463 und 1084.

<sup>45</sup> ODO MARQUARDT: Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist, in: Ders.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien, Stuttgart 1981, 117–146, 129.

<sup>46</sup> Vgl. CHRISTOF LANDMESSER: Hermeneutik. Schriftsinn/Leben/Verstehen/Interpretation, in: Wilhelm Gräß/Birgit Weyel (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 748–759, 748.

Selbstverständlichkeiten bei und zeigt ihre eigene „Herkömmlichkeit“.<sup>47</sup> Die kritische Selbstvergewisserung und -verortung eröffnet zugleich Räume möglicher Transformation durch Umdeutung und Neuinterpretation der hermeneutischen Konzepte im Rahmen je aktueller und zukunftsfähiger Diskurse, weil Problemstellungen im Abgleich von Tradition und Situation genauer justiert und Bedarfe gegenwärtiger Reflexion pointierter ermittelt werden können.

Religionspädagogische Hermeneutik geht davon aus, dass die hermeneutische Dimension allen didaktischen Konzeptionen und Ansätzen eingeschrieben bleibt,<sup>48</sup> auch wenn diese die existentialphilosophischen Engführungen des frühen hermeneutischen Religionsunterrichts hinter sich gelassen bzw. öffnend weiterentwickelt haben. So sind die Anliegen der wechselseitigen Erschließung von Lernenden und traditionsbezogenen Bildungsgehalten im Sinne einer erfahrungsbezogenen Subjekthermeneutik, einer vielstimmigen Lebenswelthermeneutik und einer vielseitigen Texthermeneutik ausdifferenziert worden, um vielschichtige, multimedial vermittelte Lernprozesse des Selbst- und Weltverstehens im Horizont religiöser Weltzugänge und der Frage nach Gott zu ermöglichen.<sup>49</sup>

Religionspädagogische Hermeneutik integriert dabei die spätmodernen Anfragen, die in Aufnahme eines Diktums Schleiermachers eine rationalistische „Wut des Verstehens“<sup>50</sup> beklagen oder gar eine „Posthermeneutik“<sup>51</sup> einfordern, um die Strategien der Bemächtigung der Welt in einem entgrenzenden Anspruch des Verstehens kritisch wahrzunehmen. Eine grenzbewusste hermeneutische Reflexionsperspektive setzt dagegen mehrdeutige Sinn(re)konstruktionen und Verstehensprozesse im Plural voraus, die sich wechselseitig ergänzen oder eben auch relativieren können, und sie denkt

47 MARQUARDT: Frage nach der Frage (s. o. Anm. 45), 122–124.

48 Vgl. z. B. PETER BIEHL: Art. Hermeneutik und Didaktik, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, 823–829, 823; MARTIN ROTHGANGEL: Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 73–91, 78 f.; MARTINA KUMLEHN: Religiöse Deutungsräume lebensrelevant erschließen: Hermeneutische Zugänge zu einem wirksamen Religionsunterricht, in: Dominik Helbling/Ulrich Riegel (Hg.): Wirksamer Religions(kunde)unterricht, Baltmannsweiler 2021, 147–157.

49 Vgl. DIETRICH ZILLESSEN u. a. (Hg.): Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991; PETER MÜLLER/HEIDRUN DIERK/ANITA MÜLLER-FRIESE: Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005; FRANZ W. NIEHL: Hermeneutik, in: Burkard Porzelt/Alexander Schimmel (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 81–87.

50 SCHLEIERMACHER: Über die Religion (s. o. Anm. 9), 187–326, 252; JOCHEN HÖRISCH: Die Wut des Verstehens, Frankfurt a. M. 1988.

51 Vgl. DIETER MERSCH: Posthermeneutik, Berlin 2010.

die grundsätzlichen Grenzen des Verstehens mit.<sup>52</sup> Religionspädagogische Hermeneutik ist demnach ideologiekritisch grundiert<sup>53</sup> und reflektiert gesellschaftspolitisch sensibel die Zusammenhänge von Deutung und Macht sowie Verstehen und Handeln.

Entsprechend ist im Rahmen jedes religionspädagogischen Forschungsprojektes zu fragen, wo und wie hermeneutische Dimensionen zum Tragen kommen, welche Kombinationen möglicher hermeneutischer Perspektiven sinnvoll sind und welche Methoden den jeweiligen Intentionen des eigenen Verstehens bzw. der zu beobachtenden und zu reflektierenden Verstehensprozesse adäquat sind. Die religionspädagogische Hermeneutik bietet Reflexionsperspektiven an, die im Sinne der „Kunstlehre“ des Verstehens ihre adäquate Anwendung nicht selbst wieder regelhaft aus sich heraussetzen.<sup>54</sup> Sie sind vielmehr auf die kreative und produktive Anverwandlung in Selektion, Kombination und Transformation durch die Lehrenden und Forschenden angewiesen. Nur so kann sich hermeneutische Stimmigkeit im jeweiligen religionspädagogischen Lehr- und Forschungskontext ergeben.

Dabei sind die verschiedenen Bezüge und Ebenen religionspädagogischer Hermeneutik einerseits zu unterscheiden und spannungsreich aufeinander zu beziehen, andererseits werden sie jedoch auch durch Leitbegriffe und reflexive relationale Vollzüge miteinander verbunden, die explizit oder implizit für alle hermeneutischen Erwägungen relevant sind und deshalb vor den genaueren theoretischen Verortungen in den Bezugsdiskursen und den religionspädagogischen Entfaltungen exemplarisch skizziert werden sollen. Entsprechend werden im Folgenden hermeneutische Reflexionsfiguren und Operationen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, die einerseits bestimmte Grundprobleme immer wieder neu akzentuiert sehen lassen und andererseits zentrale Querschnittsdimensionen wie z. B. die Frage nach Wahrheit im Horizont einer plural verfassten Hermeneutik mitführen.

52 Vgl. MARTINA KUMLEHN: (Religiöse) Pluralität verstehen – Verstehen im Plural. Praktisch-theologische und religionspädagogische Reflexionen hermeneutischer Orientierungen im Kontext religiöser Pluralität, in: Thomas Schlag/Bernd Schröder (Hg.): *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (VWGTh 60), Leipzig 2020, 119–140.

53 Vgl. JÜRGEN HABERMAS: *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt 1971; HERBERT A. ZWERGEL: *Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik*, in: Hans-Georg Ziebertz/Werner Simon (Hg.): *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995; RUBEN ZIMMERMANN: Art. „Hermeneutik“ (2015), in: *WiReLex*: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik\\_.100005](https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik_.100005).

54 Vgl. SCHLEIERMACHER: *Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik* (s. o. Anm. 8), 174.

## 2.1 Verstehen, Missverstehen, Nichtverstehen

„Menschen können verstehen – andere, anderes, einander und sich selbst. Aber sie tun es nicht immer, und wenn sie verstehen, dann tun sie es in der Regel nur mehr oder weniger.“<sup>55</sup> Dieses Votum zeigt an, dass Verstehen ein komplexer Vorgang ist, der unterschiedliche Gegenstände (z. B. Personen, Situationen, Probleme, Sinn) und Beziehungen adressiert sowie unterschiedliche Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen einschließt. Verstehen verbindet sich mit epistemischen Elementen wie wahrnehmen, deuten, auslegen, übersetzen, vermitteln, aneignen, lernen u. a., die nicht nur kognitiv, sondern auch emotional bestimmt sind. Verstehen ist medial und semiotisch vermittelt, wobei die möglichen Zeichenwelten Körpersprache, Laute, Töne, Verbalsprache, Bilder und Praktiken umfassen. Verstehen ist ein Tätigkeitswort, das Facetten des Vollzugs wie ‚etwas verstehen‘, ‚anderen etwas zu verstehen geben‘ oder ‚sich mit jemandem verstehen‘ einschließt und es ist ein Substantiv, das das Ergebnis oder das Ziel des Verstehensprozesses meint (Verstehen, Verständnis, Einverständnis). „Verstehen ist in individuelle und gemeinsame Prozesse der Natur und Kultur eingebettet, und es nimmt von der natürlich-organischen bis zur kulturell-gemeinsamen Ebene menschlichen Lebens unterschiedliche Gestalten an.“<sup>56</sup> Dass sich Verstehen konkret einstellt, kann nicht vorausgesetzt werden, aber dass menschliches Leben Verstehen prinzipiell ermöglicht, ist anthropologisch anzunehmen: „Die Fähigkeit zu verstehen gehört zur Wirklichkeit des Menschen als Gemeinschaftswesen. Diese Fähigkeit kann man pflegen und entwickeln oder vernachlässigen und missachten. Sie kann mehr oder weniger ausgebildet sein.“<sup>57</sup>

Es ist jedoch genauer zu fragen, von wo bewusste hermeneutische Operationen ihren Ausgang nehmen – von einem wie auch immer gearteten Vorverstehen bzw. einem gemeinsamen Verstehenshorizont oder dem Missverständnis bzw. dem Nichtverstehen, das als initiale Irritation begriffen werden kann. Schleiermacher hat diesbezüglich eine kunstlose bzw. laxere und eine strengere hermeneutische Praxis unterschieden: „Die kunstlose Praxis geht davon aus daß sich das Verstehen von selbst ergibt und drückt das Ziel negativ aus ‚Mißverstand soll vermieden werden.“<sup>58</sup> Die strengere Praxis kehrt das Grundverhältnis um und behauptet, „daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und daß Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden.“<sup>59</sup> Dieses Verstehenwollen wird dann je nach Kontext

55 DALFERTH: Die Kunst des Verstehens (s. o. Anm. 25), 3.

56 Ebd., 11.

57 Ebd., 20.

58 SCHLEIERMACHER: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik (s. o. Anm. 8), 127.

59 Ebd.

des zu Verstehenden durch Regeln des kritischen (historischen) Vergleichs mit Bekanntem, und durch Formen der Divination, die auf Intuition, kreatives Herstellen von Bezügen und einen gewagten Sprung ins Verstehen ausgerichtet sind, orientiert.<sup>60</sup> Eine kritische, intentionale Hermeneutik, die mit Entscheidungen, Anstrengungen und Risiko verbunden ist, weiß auch, dass sich das Nichtverstehen niemals gänzlich auflösen lässt und als permanenter Motor des hermeneutischen Geschehens wirkt. Dabei sind kulturelle Grenzen des Verstehens wie Sprachbarrieren zwar tendenziell und näherungsweise abzubauen, aber Anderes bleibt einem umfänglichen Verstehen prinzipiell entzogen wie die „Transzendenz von Personen, die Unergründlichkeit des Bösen, die Unfasslichkeit des Glücks, die Unerschöpflichkeit des Glaubens oder die Unbegreiflichkeit Gottes“.<sup>61</sup> Dieser Stachel bleibender Differenz findet Bestätigung in gegenwärtigen differenzhermeneutischen Ansätzen, die z. B. das Unvereinbare, das Widerständige, das Chaos, das Traumatische, den Riss und die Fremdheit betonen, die niemals im Verstehen einzuholen seien.<sup>62</sup> Gegen grundsätzliche und radikale Verneinung jeglichen Verstehens und Apartsetzung des Nichtverstehens bleibt jedoch ebenso festzuhalten: „Nicht-Verstehen von etwas ist [...] schon von Wahrnehmungs- und Erkenntnisbedingungen abhängig, innerhalb derer etwas als nichtverständlich auftreten kann.“<sup>63</sup> D. h., Verstehen und Nichtverstehen bleiben, wie schon von Schleiermacher für den Lebensvollzug vorausgesetzt, grundsätzlich und insbesondere auch im Kontext einer religionspädagogischen Hermeneutik unauflösbar aufeinander bezogen, ja aufeinander angewiesen. Das gilt auch unter der Maßgabe, dass Verstehen nicht nur meinen kann, das Nichtverstehen zu überwinden, „sondern oft

<sup>60</sup> Ebd., 158, 184, 325, 503, 620.

<sup>61</sup> DALFERTH: Kunst des Verstehens (s. o. Anm. 25), 10 f.

<sup>62</sup> DIETER MERSCH: Die Frage der Alterität. Chiasmus, Differenz und die Wendung des Bezuges, in: Ingolf Dalferth/Philipp Stoellger (Hg.): Hermeneutik der Religion, Tübingen 2007, 35–58, 46 f. Aus religionspädagogischer Sicht wird dieser Akzent bleibender Differenz und Entzogenheit z. B. in der Professionstheorie thematisch, vgl. exemplarisch SILKE LEONHARD: Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen (ARP 66), Göttingen 2018. Und schließlich spielt dieser differenzhermeneutische Zugang im Kontext von Alterität, Heterogenität und Fremdheit religionspädagogisch eine zentrale Rolle, wie unten in Abschnitt 2.4 inklusive der entsprechenden Literatur gezeigt wird.

<sup>63</sup> PHILIPP STOELLGER: Wo Verstehen zum Problem wird. Einleitende Überlegungen zu Fremdverstehen und Nichtverstehen in Kunst, Gestaltung und Religion, in: Albrecht Juer u. a. (Hg.): Kultur Nicht Verstehen. Produktives Nichtverstehen und Verstehen als Gestaltung, Wien/New York/Zürich 2005, 7–27, 11. Vgl. dazu auch ECKHARD SCHUMACHER: Aporien der Hermeneutik: Vollkommenes Verstehen – Vollendete Unverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Die Ironie der Unverständlichkeit. Johann Georg Hamann, Friedrich Schlegel, Jacques Derrida, Paul de Man, Frankfurt 2000, 43–56.

nur, es schärfer zu fassen<sup>64</sup> und zu verstehen, warum wir etwas nicht verstehen (können). Diese Einsicht, dass das Nichtverstehen immer mitgedacht werden muss, gewinnt noch mehr an Bedeutung, wenn die Hyperkomplexität globaler Verflechtungen und unüberschaubarer Wissensbestände einbezogen wird, die nicht nur von einer modernen Wissensgesellschaft, sondern zugleich auch vom konstitutiven Nichtwissen als Kehrseite der reflexiven Moderne reden lassen.<sup>65</sup> Nicht zuletzt angesichts individueller und gesellschaftlicher Entsicherungserfahrungen, wie sie sich exemplarisch mit der Covid-19-Pandemie oder den multifaktoriellen Verflechtungen und Auswirkungen des Klimawandels verbunden haben bzw. verbinden, wird (schmerzlich) offenbar, wie vieles wir nicht (hinlänglich) wissen und verstehen bzw. auch, wie weit und schwer der Weg vom relativen Verstehen zu einem angemessenen Handeln sein kann.

Aus dieser Dynamik eines Hin- und Herschwingens zwischen Vorverstehen, vorläufigem Verstehen, Missverstehen, Nichtverstehen, Verstehen-Wollen und Neu-Verstehen im hermeneutischen Zirkel (→ Abs. 3) erwächst die Einsicht, dass Verstehensprozesse grundsätzlich unendlich und unabschließbar sind. Sie korrespondieren mit der unendlichen Semiose und unabschließbaren Bildungsprozessen: „Nie haben wir so verstanden, dass man nicht besser verstehen könnte, nie haben wir alles verstanden, nie gäbe es nicht noch weiteres, das zu verstehen wäre.“<sup>66</sup>

Im Rahmen von religionspädagogischen Lehr- und Forschungsprozessen ist von daher grenzbewusst zu fragen: Was soll verstanden werden? Welche Voraussetzungen des Verstehens sind zu klären? Welche kognitiven Dissonanzen, Irritationen oder Missverständnisse drängen zu einem bewussten und reflektierten hermeneutischen Vorgehen? Welche Widerstände gibt es und was ist dem Verstehen tendenziell oder prinzipiell entzogen? Welche offenen Anschlussstellen für weitere Problemstellungen bieten sich an, um den hermeneutischen Forschungsprozess weiter zu befördern?

Ein in dieser Weise dynamischer hermeneutischer Ansatz ist mit einem differenzierten Sinnbegriff bzw. mit einer komplexen Wahrnehmung von Prozessen der Sinnsuche, Sinnfindung, Sinnstiftung, Sinnkonstruktion, -rekonstruktion und -dekonstruktion und Sinnstrukturen verbunden, denn Verstehen hat ganz zentral mit der Zuschreibung von Bedeutung zu tun: „Sinn ist das, was wir verstehen, wenn wir (etwas) verstehen. Nichts hat per se einen Sinn, sondern etwas hat Sinn immer nur im Bezug auf ein mögliches

64 STOELLGER: Wo Verstehen zum Problem wird (s. o. Anm. 63), 13.

65 Vgl. unter Rekurs auf Baumann, Beck und Luhmann z. B. PETER WEHLING: Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens, Konstanz 2006.

66 DALFERTH: Kunst des Verstehens (s. o. Anm. 25), 11.

oder wirkliches Verstehen.<sup>67</sup> Menschen erfahren sich immer schon in einer „Sinn-Welt“ und die Generierung von Sinn im Medium von Zeichenprozessen ist dem Individuum sowohl vorgegeben als auch Teil seiner Subjektwerdung und seiner (elementaren) Lern- und Bildungsprozesse. Sinn wird zugleich gefunden und erfunden. Zur religiösen Bildung gehört dabei elementar die Frage nach Sinnstiftung im Horizont der Frage nach dem Grund von Sinn, nach dem Sinn des Lebens und nach dem Zusammenhang von Sinn- und Gottesfrage. Zugleich muss sie ebenso die radikalen Erfahrungen von Sinnlosigkeit, Sinnabgrund und Absurdität aufnehmen, was nicht zuletzt eine undifferenzierte In-eins-Setzung von Sinn und Gott verhindert.<sup>68</sup> Religionspädagogische Hermeneutik versucht die Prozesse des Sinnverstehens in wissenschaftlicher Perspektive für die Beobachtung und Orientierung von Lehr-Lernprozessen fruchtbar zu machen, die die Lernenden als Sinnrezipient:innen und Sinnproduzent:innen wahrnehmen und Wege der Sinnerschließung anregen bzw. den Umgang mit Erfahrungen von Sinnlosigkeit ermöglichen wollen. Zugleich ist die Kategorie Sinn auch für die Metareflexion von Forschungsprojekten hilfreich, die transparent machen müssen, vor welchem Sinnhorizont sie agieren und welche Sinnbildungsprozesse sie im Forschungsdesign durchlaufen und methodisch kontrollieren wollen.

## 2.2 Deutung, Interpretation, Übersetzung

Die Frage nach der Bedeutung von etwas schließt die Frage nach dem Verständnis von Deuten und Deutung ein. So können Religionspädagogik und Religionsdidaktik nicht nur als Wahrnehmungs- oder Handlungswissenschaft,<sup>69</sup> sondern ganz wesentlich auch als „Deutungswissenschaft“ verstanden werden.<sup>70</sup> Deutung kann demnach als operativer Grundbegriff religionspädagogischer Hermeneutik gelten.<sup>71</sup> Denn in, mit und unter

67 Ebd., 36; GÜNTER FIGAL: *Der Sinn des Verstehens. Beiträge zur hermeneutischen Philosophie*, Stuttgart 1996; ULRICH H. J. KÖRTNER: *Einführung in die theologische Hermeneutik*, Darmstadt 2006, 11.

68 Vgl. PAUL TILlich: *Das System der Wissenschaften nach Gegenständen und Methoden*, in: Ders.: *Frühe Hauptwerke (Gesammelte Werke 1)*, Stuttgart 1959, 230–271; EILERT HERMS: „Sinn“ als theologischer Grundbegriff, in: Ders.: *Offenbarung und Glaube. Zur Bildung des christlichen Lebens*, Tübingen 1992, 372–407; GERHARD SAUTER: *Was heißt: nach Sinn fragen?*, München 1982.

69 So z. B. NORBERT METTE: *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 146 f.

70 Vgl. JOHANNES HEGER: *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (RPG 22)*, Paderborn 2017; MARTINA KUMLEHN: *Wissenschaftstheoretische Selbstvergewisserung in der Religionsdidaktik*, in: *TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020), 145–162.

71 Vgl. DIETRICH KORSCH: *Religion und Deutungskultur*, in: Ders.: *Religionsbegriff*

den Vollzügen von Deutung wird etwas als etwas verstanden. Das heißt, Deutungen generieren Bedeutung und konstruieren Phänomene der Wirklichkeit im Repräsentationsmodus. Sie sind „bewusste, meist intentionale (also gerichtete [...]) Erschließungen von Teilen objektiver, subjektiver und fiktionaler Wirklichkeit“.<sup>72</sup> Deutungen sind lebensweltlich unhintergebar. Sie können als Antwort, als Reaktion auf das verstanden werden, was uns widerfährt, begegnet, gegenübertritt. Das heißt, das andere der Deutung wird aufrechterhalten, es fordert heraus und ist widerständig, aber es ist uns eben nur in der Deutung zugänglich. Es ist nicht alles Deutung, aber ohne Deutung – und sei der Vorgang noch so elementar – ist für uns nichts von Bedeutung. Dabei ist ein wechselseitiges Verhältnis vorauszusetzen: Vorgängige Erfahrungen beeinflussen Deutungen, aber Deutungen können auch allererst die Überführung von Erlebnissen in kommunizierbare Erfahrungen beziehungsweise die Erneuerung oder Umcodierung von bisherigen Erfahrungen ermöglichen.

Deutungen können auf Deixis, auf ihren möglichen gestischen Modus des Zeigens, Hinweisens, Sehenlassens hin befragt werden.<sup>73</sup> In diesem Sinne dienen sie der Lenkung der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Adressat:innen. Gedeutet wird, um Relevanz zu setzen und Unterschiede zu machen. Deutungen sind zeichenvermittelt und in Ordnungsstrukturen eingebettet: Die Möglichkeiten unserer Wahrnehmung begrenzen unsere Deutungsmöglichkeiten ebenso wie die Sprache mit ihrem überindividuellen Regelwerk.

Deutungen sind notwendig perspektivisch und selektiv. Sie nehmen nur Ausschnitte der Wirklichkeit wahr und wählen entsprechend aus bzw. akzentuieren. Sie erfassen Bestimmtes und anderes nicht, sagen etwas und verschweigen anderes. Sie lassen uns die Welt aus einem bestimmten Blickwinkel wahrnehmen und verstehen. Mehrdeutigkeit und die notwendige Perspektivität von Deutungen können in Deutungskonflikte führen. Um im Kontext konkurrierender Wirklichkeitsverständnisse um Geltung und Anerkennung zu ringen, setzen komplexe Deutungen metaphorische, rhetorische und performative Strategien ein, die überzeugen wollen. Diese sind kritisch zu reflektieren und im Kontext einer religionspädagogischen

---

und Gottesglaube (s. o. Anm. 26), 188–263; LAUSTER: Religion als Lebensdeutung (s. o. Anm. 26); PHILIPP STOELLGER: Deutungsmachtanalyse. Zur Einleitung in ein Konzept zwischen Hermeneutik und Diskursanalyse, in: Ders. (Hg.): Deutungsmacht (s. o. Anm. 35), 1–85.

72 HEINER HASTEDT: Reflexion der Macht und Macht der Reflexion, in: Ders. (Hg.): Macht und Reflexion, Hamburg 2016, 24.

73 STOELLGER, Deutungsmachtanalyse (s. o. Anm. 71), 14 und 18 f. Vgl. aus pädagogischer Perspektive KLAUS PRANGE: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik, Paderborn <sup>2</sup>2012.

Hermeneutik auch machtsensibel wahrzunehmen und in eine bewusste Streitkultur zu integrieren.<sup>74</sup>

Deutungen weisen einen unterschiedlichen Grad an Komplexität auf. Sie reichen von der elementaren Einordnung von Wahrnehmungen und unwillkürlichen Akten der Erschließung von Alltagssituationen und Kommunikationen bis hin zu regelgeleiteten, methodisch reflektierten wissenschaftlichen Interpretationskulturen. Demnach wäre Deutung der Oberbegriff und Interpretation der Begriff für bewusst intendiertes, methodisch versiertes und reflektiertes Auslegen der Wirklichkeit. Das könnte man allerdings aus semiotischer Perspektive auch genau anders herum anlegen.<sup>75</sup> Da religionspädagogische Hermeneutik jedoch sowohl auf die Reflexion von elementaren vorwissenschaftlich strukturierten Deutungsprozessen in der eigenen religiösen Tradition sowie in der beobachteten religiösen Kommunikation verwiesen ist<sup>76</sup> als auch auf die wissenschaftlich-regelgeleitete Interpretation im Kontext der spezifischen Forschungsprozesse, ist der Ausgang von einem weiten Deutungsbegriff gerechtfertigt.

Religionspädagogische Hermeneutik ist jedenfalls als eine ihren jeweiligen Gegenständen und Sinnhorizonten adäquate „*Methodenlehre der sachgerechten Auslegung*“<sup>77</sup> zu begreifen, die die Konstitutionsbedingungen des Verstehens in den Deutungs- und Interpretationsprozessen mit bedenkt und damit auch mit den Grundformen philosophischer und theologischer Hermeneutik verbunden bleibt: „Das Deuten muss nicht nur gedeutet, sondern auch als Deuten gedeutet werden“.<sup>78</sup> Der Zusammenhang von Deuten, Interpretieren und Verstehen ist dabei komplex zu denken. Die Operationen sind wechselseitig aufeinander bezogen, ohne ineinander aufzugehen: Interpretieren kann einerseits als eine Funktion des Verstehens wahrgenommen werden, als ein „Reparaturmodus“<sup>79</sup> oder eine Form der Intensivierung,

74 Vgl. zum Gesamtabschnitt MARTINA KUMLEHN: Art. „Deutungsmacht“ (2019), in: WiReLex: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Deutungsmacht.200577>.

75 Vgl. GESCHE LINDE: Deutungsmacht. Einige grundsätzliche Überlegungen auf Basis einer semiotischen Interpretationstheorie, in: Thomas Klie/Martina Kumlehn/Ralph Kunz/Thomas Schlag (Hg.): *Machtvergessenheit. Deutungsmachtkonflikte in praktisch-theologischer Perspektive* (PThW 25), Berlin/Boston 2021, 19–58.

76 Vgl. MARTINA KUMLEHN: Hermeneutik christlicher Kommunikationsformen: Theologische Bildung als Bildung zur Sprachfähigkeit, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik* (Religionspädagogik innovativ 17), Stuttgart 2017, 69–84.

77 MATHIAS JUNG: *Hermeneutik zur Einführung*, Hamburg 2001, 25.

78 Ebd., 28.

79 ANDREAS MAUZ/CHRISTIANE TIETZ: Verstehen und Interpretieren. Zur Einleitung, in: Dies. (Hg.): *Verstehen und Interpretieren. Zum Basisvokabular von Hermeneutik und Interpretationstheorie*, Leiden u. a. 2020, 10 f.

wenn Verstehensprozesse irritiert werden. Dann folgt das Interpretieren im Sinne eines „Phasenmodells“ auf das gestörte anfängliche lebensweltliche Verstehen. Wenn man jedoch andererseits eher ein „Aspektmodell“ zugrunde legt, dann wird die Verschränkung enger gedacht und das „Eine (das Interpretieren)“ erscheint „als die *Realisierungsgestalt* oder ‚Struktur‘ des Anderen (das Verstehen)“.<sup>80</sup>

Jeder Deutungs- und Interpretationsprozess, der Verstehen in unterschiedlichen Graden ermöglicht bzw. durchzieht, folgt Regeln, die unterschiedlich bewusst und ausdifferenziert sein können: „Ein Interpretationsprozess lässt sich damit von einem anderen durch seine *interpretative Bestimmtheit* unterscheiden, also durch den spezifischen Sinnverlauf, der sich im Gefolge der in seinem Fall befolgten Interpretationsregel aktuell einstellt oder potentiell einstellen kann.“<sup>81</sup> Es gilt jedoch, dass jede Interpretation so viele Anschlussinterpretationen aus sich heraussetzen kann, dass Interpretationen sich verzweigen und mehrdeutig bleiben. Auch auf der Ebene der Interpretation setzt sich deshalb der Streit fort: „Nicht nur *welche Bestimmtheit* einen Interpretationsprozess charakterisiert, nach welcher Regel also Interpretationen in ihm verknüpft und fortgesetzt werden, sondern auch wie diese Bestimmtheit *für wen* und *für welchen Zweck* am besten zu thematisieren wäre, sind daher Interpretationsprobleme.“<sup>82</sup>

Religionspädagogische Hermeneutik reflektiert nicht nur Deutungs- und Verstehensprozesse innerhalb eines Sprachspiels, sondern auch vielfältige Übersetzungsbemühungen im Rahmen einer gesellschaftsoffenen und sprachsensiblen Religionspädagogik, die stets Interpretationsvollzüge einschließen.<sup>83</sup> Einem weiten Deutungsbegriff korrespondiert dabei ein weiter Übersetzungsbegriff, der nicht nur das Übersetzen von einer Sprache in die andere meint, sondern auch das Übersetzen innerhalb einer Sprache zwischen verschiedenen Sprachebenen (z. B. zwischen Kindern und Erwachsenen), zwischen Vorstellungs- und Sinnwelten, also z. B. zwischen säkularen und religiösen Deutungen der Wirklichkeit, und zwischen Zeiten, also aus der Vergangenheit in die Gegenwart. Mit jeder Sprache bzw. jeder Subsprache geht eine kulturell geprägte komplexe Wahrnehmung der Welt und eine je eigene Modulierung von Wirklichkeitsdeutung und Lebenspraxis einher, sodass die Thematik bleibender Differenz wiederkehrt. Religions-

<sup>80</sup> Ebd., 16.

<sup>81</sup> DALFERTH: Kunst des Verstehens (s. o. Anm. 25), 31.

<sup>82</sup> Ebd., 31.

<sup>83</sup> Vgl. WERNER HAUSSMANN u. a. (Hg.): EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit (Religionspädagogik innovativ 33), Stuttgart 2019; FREDERIKE VAN OORSCHOT/SIMONE ZIERMANN (Hg.): Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten, Leipzig 2019.

pädagogische Hermeneutik hat demnach dazu beizutragen, den Sinn für die Interpretations- und Transformationsprozesse im Übersetzen zu schulen und auf der Metaebene die Chancen und Grenzen von Übersetzungsprozessen auszuloten. Die Übersetzungsherausforderungen im Bereich religiöser Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse sollten dementsprechend nicht eindimensional, sondern kontextsensibel und offen für verschiedene kulturelle Diskurse und Zielsprachen bestimmt werden. Dabei ist insbesondere der elementar auf Übersetzungs- und Transformationsleistungen angewiesene Austausch mit konfessionsungebundenen und religiös indifferenten Menschen in religiösen Bildungsprozessen hermeneutisch zu reflektieren.<sup>84</sup>

Religionspädagogische Forschungsprozesse sind zudem auf der Metaebene im Übersetzungsmodus herausgefordert, wenn sie einerseits lebensweltliche Deutungsprozesse (wie z. B. im Bereich der qualitativen Forschung erhobene Interviewdaten) beobachten und diese andererseits in ihren Interpretationsprozessen gemäß der jeweiligen Erkenntnisinteressen in Wissenschaftssprache übersetzen. Dann gilt es zu fragen, welche Bedeutungsspektren erhalten bleiben und welche Sinnelemente transformiert werden oder gar verloren gehen.

### 2.3 Rezeption, Aneignung, Positionierung

Die wechselseitig verschränkten Prozesse des Deutens, Interpretierens und Verstehens vollziehen sich interaktiv zwischen den medial vermittelten Gehalten in Rede, Text, Bild, Materialität, Praxis und den Rezipient:innen. Im Zuge semiotischer und rezeptionsästhetischer Theoriebildung<sup>85</sup> hat sich dabei auch die religionspädagogische Hermeneutik von einer vermittlungsorientierten Hermeneutik, in der etwas zu verstehen gegeben wird, hin zu einer aneignungsorientierten Hermeneutik entwickelt, in der den Rezipient:innen als aktiven Sinnproduzent:innen eine zentrale Stellung zukommt.<sup>86</sup> Damit verbunden ist die Einsicht, dass erst in der (Re)Konstruktion, in der Anverwandlung und Aneignung am Orte des rezipierenden Sub-

**84** MARTINA KUMLEHN: Religionspädagogik im konfessionslosen Kontext. Eine Kunst im Spannungsfeld von hermeneutischer Übersetzung und Transformation, in: Martin Rösel/Melanie Lange (Hg.): *Der übersetzte Gott*, Leipzig 2015, 151–164; SIMONE ZIERMANN: „Hier stock ich schon!“ Überlegungen zu den Bruch- und Leerstellen der Übersetzungsmetapher, in: van Oorschot/Dies. (Hg.): *Theologie in Übersetzung?* (s. o. Anm. 83), 77–93.

**85** Vgl. z. B. WOLFGANG ISER: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, Göttingen 1976; HANS ROBERT JAUSS: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt 1984; RAINER WARNING (Hg.): *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*, München, 1988.

**86** Vgl. JOACHIM THEIS: *Rezeption*, in: Porzelt/Schimmel (Hg.): *Strukturbegriffe* (s. o. Anm. 49), 87–92.

jekt es der jeweils konkrete Sinngehalt aufgebaut und der Verstehensprozess realisiert wird: „Nichts spricht für sich selbst, sondern erlangt (verstehensrelevante) Bedeutung nur *im Akt einer ergänzenden Rezeption*.“<sup>87</sup> Es wird vorausgesetzt, dass Sinn nicht einfach gegeben ist und nur gefunden oder entbunden werden muss, sondern dass er abhängig vom Vorverständnis, von der Erwartung, von den je eigenen Erfahrungen und den mitgebrachten Wissensordnungen in der jeweiligen Rezeption neu produziert, verändert und damit auch erfunden wird. Im Kontext der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte wird von daher die Aufmerksamkeit auf den notwendigen kreativen Sprung ins Verstehen (Divination nach Schleiermacher) gelenkt, der über den Vergleich mit Bekanntem hinaus Neues entdecken lässt und eine entsprechende vielfältige Lesartenbildung aus sich heraussetzt. So werden Formen der Sinnanreicherung möglich, die dazu führen können, dass Ausleger:innen „den Autor ebenso gut und besser verstehen, als er sich selbst“.<sup>88</sup> Das „besser“ ist dabei nicht nur qualitativ zu denken, sondern weist auf veränderte Deutungshorizonte, die etwas sehen lassen, was den Produzent:innen noch gar nicht vor Augen stehen konnte. Insbesondere im Bereich der Bibeldidaktik sind Adaptionen der Rezeptionsästhetik entsprechend hermeneutisch erprobt worden, um Lernende die biblischen Textwelten über kreative Leseakte erschließen zu lassen.<sup>89</sup>

Allerdings ist der Rezeptionsprozess auch nicht unabhängig von den semantischen, syntaktischen und pragmatischen Codes, eingeübten Regeln, Konventionen, Aufmerksamkeitslenkungen, Leerstellen, Strategien und Hinweisen des jeweiligen Mediums und seines Gehaltes, die die Interpretationsprozesse rahmen und mögliche Deutungen nicht einfach beliebig werden lassen, auch wenn eine Vielzahl an Seh- und Lesarten möglich ist. Entsprechend wird in semiotischer Perspektive, die die prinzipielle Unabschließbarkeit von Zeichenbildungsprozessen voraussetzt, zwischen einer *intentio auctoris*, einer *intentio operis* und einer *intentio lectoris* differenziert: D. h., die Absichten der Produzent:innen und Autor:innen, die explizit und implizit in ein Werk eingehen können, sind zu unterscheiden von den dann unabhängig von ihnen wirkenden Strukturen der Mitteilung und Darstellung des geschaffenen Werkes sowie von den in das Werk hineingelegten bzw. im

<sup>87</sup> WILFRIED ENGEMANN: Vom Nutzen eines semiotischen Ritardando im Konzert hermeneutischer Plädoyers, in: Zilleßen u. a.: Praktisch-theologische Hermeneutik (s. o. Anm. 49), 161–180, 164.

<sup>88</sup> SCHLEIERMACHER: Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik (s. o. Anm. 8), 240 (ähnlich 114, 133 und 219).

<sup>89</sup> Vgl. THOMAS NISLMÜLLER: Rezeptionsästhetik und Bibellese. Wolfgang Isters Lese-Theorie als Paradigma für die Rezeption biblischer Texte, Regensburg 1995; STEFANIE SCHULTE: Gleichnisse erleben. Entwurf einer wirkungsästhetischen Hermeneutik und Didaktik, Stuttgart 2008.

Ausgang von ihm entwickelten Seh- und Lesarten der Rezipient:innen und ihren jeweiligen Intentionen.<sup>90</sup> In hermeneutischer und erzähltheoretischer Akzentuierung wird von Paul Ricœur korrespondierend das Modell einer dreifachen Mimesis entworfen, welches die Prozesse der Präfiguration (Mimesis I), der Konfiguration (Mimesis II) und der Refiguration (Mimesis III) unterscheidet und zugleich spannungsreich aufeinander bezieht. Danach gibt es immer schon lebensweltlich vorfindliche Elemente der Handlungsstrukturierung und ihrer Symbolisierung, die wahrgenommen und aufgenommen werden (Mimesis I), wenn Erzählungen (z. B. Selbstnarrationen, Alltagserzählungen, Geschichtserzählungen oder fiktionale, literarische oder filmische Erzählungen) mehr oder weniger kunstvoll ihren Plot entwerfen (Mimesis II), die schließlich im aktiven Rezeptionsprozess rekonstruiert und in einem je eigenen Sinnentwurf (Mimesis III) angeeignet werden.<sup>91</sup> Die Bezüge können dabei im Sinne einer Spirale verstanden werden, „bei der die Vermittlung mehrmals durch den gleichen Punkt führt, jedoch jeweils in einer anderen Höhenlage“.<sup>92</sup> Die Aufgabe der Hermeneutik ist dann in diesem Kontext eine doppelte, nämlich „die Rekonstruktion der inneren Dynamik des Textes und die Wiederherstellung des Vermögens des Werkes, über sich selbst hinauzuweisen, in der Vorstellung einer Welt, die ich bewohnen könnte“;<sup>93</sup> oder anders gesagt, interpretieren heißt, „die Weise des vor dem Text entfaltenen In-der-Welt-Seins darzustellen“.<sup>94</sup> Es wird eine Dynamik vom Leben zum Werk und von dort wieder zurück zum Leben vorgestellt. Der Begriff des Entwurfes ist insofern nicht nur für den Text im weitesten Sinne des Wortes, sondern auch für die Rezipierenden leitend, die die medialen Vermittlungen im Modus einer produktiven Projektion erschließen, um ihre „Möglichkeiten darein zu entwerfen“.<sup>95</sup> Dabei sind gerade auch im religiösen Kontext die individuellen Konstruktionen in Interpretationsgemeinschaften und ihre spezifischen Formen der Weltbegehung eingebettet.

<sup>90</sup> Vgl. UMBERTO ECO: *Die Grenzen der Interpretation*, München, <sup>2</sup>1999, 35; DERS.: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, München <sup>3</sup>1998; knapp auch DALFERTH: *Die Kunst des Verstehens* (s. o. Anm. 25), 293 f.

<sup>91</sup> Vgl. dazu MARTINA KUMLEHN: *Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik* (PThW 1), Berlin/New York 2007, 253–279.

<sup>92</sup> PAUL RICŒUR: *Zeit und Erzählung*, Bd. 1: *Zeit und historische Erzählung*, München 1988, 115.

<sup>93</sup> PAUL RICŒUR: *Erzählung, Metapher und Interpretationstheorie*, in: *ZThK* 84 (1987), 232–253, 251.

<sup>94</sup> PAUL RICŒUR: *Philosophische und theologische Hermeneutik*, in: Ders./Eberhard Jüngel (Hg.): *Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. Mit einer Einführung von Pierre Gisel*, München 1974, 24–45, 32.

<sup>95</sup> Ebd.

Religionspädagogische Hermeneutik achtet im Kontext von subjektorientierten Lehr- und Lernprozessen auf diese Formen der aktiven Aneignung, die angeregt, befördert und wertschätzend in den Unterrichtsprozess eingebunden werden. Sie werden in allen Bildungs- und Verstehensprozessen als konstitutiver Faktor vorausgesetzt. Entsprechende Rezeptionsstudien und Unterrichtsforschung können diese Aneignungsprozesse hermeneutisch initiieren und reflektieren.<sup>96</sup>

Dabei ist zugleich zu berücksichtigen, dass in diesen perspektivengebundenen Deutungen, Interpretationen und Verstehensweisen zugleich Positionierungen eingelagert sein können,<sup>97</sup> indem sich die Produzent:innen und Rezipient:innen zu den jeweils erschlossenen Sinngestalten verhalten – in (relativer) Zustimmung, kritischer Distanz oder Ablehnung. D. h., Interpretieren und Verstehen schließen Wertungen ein, die selbst wieder der hermeneutischen Reflexion bedürfen. Denn es gibt auch in einem prinzipiell unabgeschlossen gedachten Interpretations- und Verstehensprozess (vorläufige) Ergebnisse und Haltepunkte, die zwar fluide zu denken sind, jedoch für die Orientierung in der Welt und eine kritische Bezugnahme auf das Selbst- und Weltverstehen unerlässlich bleiben. Die eigene Perspektive, der eingenommene Standpunkt oder die jeweilige Stellungnahme sind in ihrem Zustandekommen, in ihrer Geprägtheit und Kontextualität sowohl in Lehr- als auch in Forschungsprozessen – soweit zugänglich und möglich – bewusst und transparent zu machen, um an einer „reflektierten Positionalität“<sup>98</sup> zu arbeiten. Die Verantwortung für die eigene Position schließt ein, Selbst- und Fremdzuschreibung unterscheiden zu können. Denn man positioniert sich und wird positioniert.<sup>99</sup> Das verlangt einen angemessenen Umgang mit eigener und fremder Positionalität. Das Eigene ist immer auch auf das Andere hin zu transzendieren.

<sup>96</sup> Vgl. z. B. MICHAELA ALBRECHT: Vom Kreuz reden im Religionsunterricht, Göttingen 2008; MIRJAM ZIMMERMANN: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2012; BERNHARD DRESSLER/THOMAS KLIE/MARTINA KUMLEHN: Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung, Stuttgart 2012.

<sup>97</sup> MIRJAM ZIMMERMANN u. a. (Hg.): „Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben“. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5), Stuttgart 2022.

<sup>98</sup> STEFANIE LORENZEN: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener (PTh 174), Stuttgart 2020, 291–298.

<sup>99</sup> URSULA ROTH/ANNE GILLY (Hg.): Vorwort, in: Dies. (Hg.): Die religiöse Positionierung der Dinge. Zur Materialität und Performativität religiöser Praxis, Stuttgart 2021, 9.

## 2.4 Ambiguität, Alterität, Fremdheit

Phänomene der Deutungsoffenheit, die die Vielfalt der Lesartenbildung ermöglichen, werden in gegenwärtigen Diskursen auch unter dem Begriff der Ambiguität verhandelt. Zunächst meint Ambiguität im Kontext der antiken Rhetorik „Zweideutigkeit“, wobei unterschiedliche Formen bewusst eingesetzter sprachlicher Doppeldeutigkeiten auf semantischer und syntaktischer Ebene im Zentrum stehen und analytisch weiterhin fokussiert werden können.<sup>100</sup> Im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Weitung wird der Begriff inzwischen jedoch auch allgemein für „alle Phänomene der Mehrdeutigkeit“<sup>101</sup> verwendet. Er kann einerseits mit „Unbestimmtheit und Vagheit“<sup>102</sup> gekoppelt werden, andererseits jedoch auch das Nebeneinander(be)stehen verschiedener je für sich nachvollziehbarer, klarer und verständlicher Deutungen betonen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven ergeben.<sup>103</sup> In psychologischen Zugängen wird darüber hinaus hervorgehoben, dass Erfahrungen von Ambiguität mit unterschiedlichen (emotionalen) ambivalenten Wertungen verknüpft sind.<sup>104</sup> Bezieht man diese Facette mit ein, dann lässt sich im Rahmen einer religionspädagogischen Hermeneutik die Forderung nach einem spezifischen Umgang mit Mehrdeutigkeit im Sinne einer Ambiguitätstoleranz auch so formulieren: Sie bezeichnet die „Fähigkeit, negativ und positiv erlebte Eigenschaften von Personen, Rollen, Beziehungen und Situationen als solche wahrzunehmen und zu ertragen bzw. als fruchtbar und im mehrfachen Sinne als herausfordernd zu erleben. Das Gegenteil von Ambiguitätstoleranz ist der Drang zur Ver eindeutigung und einseitigen Bewertung, also zur Schwarz-Weiß-Malerei, etwa im Hinblick auf andere Menschen [...], auf Gruppen (z. B. Ethnien, Nationen oder Religionsangehörige) und Situationen (z. B. Diskussionen und Auseinandersetzungen).“<sup>105</sup> In religiösen Bildungsprozessen gilt es entsprechend, „Ambiguitäten auf den Begriff zu bringen“<sup>106</sup> und zu erkennen, dass religiöse Symbolisierungen notwendig mehrdeutig bleiben müssen, weil sich das Verhältnis zum Unverfügbaren, das Verhältnis zu Gott immer

**100** SUSANNE WINKLER: Die Grundstrukturen sprachlicher Ambiguität, in: ZPT 74 (2022), 155–171.

**101** THOMAS BAUER: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt, Ditzingen 2019, 13.

**102** Ebd. Dazu KATHARINA WÖRN: Ambiguität. Paul Tillichs Begriff der Zweideutigkeit im Kontext interdisziplinärer Debatten, Tübingen 2022, 37–41.

**103** Vgl. PIA DIERGARTEN: Die Logik der Ambiguität – ein Überblick, in: ZPT 74 (2022), 142–154, 153.

**104** Vgl. WÖRN: Ambiguität (s. o. Anm. 102), 28–34.

**105** MICHAEL MEYER-BLANCK: Ambiguitätstoleranz – eine Dimension religionspädagogischer Hermeneutik?, in: ZPT 74 (2022), 172–183, 177 f.

**106** Ebd., 179.

nur näherungsweise im Spannungsfeld von Präsenz und Entzug darstellen lässt. Insbesondere die jüdische und die christliche Religion sind in ihren Grundlinien selbst ambiguitär angelegt: in Formen prophetischer Verunsicherung, in Gotteserfahrungen zwischen Gottesnähe und Gottesferne, in der christologischen Spannung des Verhältnisses von Mensch und Gott.

Ambiguitäts erleben wird in religiösen Bildungsprozessen eng verbunden mit Erfahrungen von Andersheit (Alterität), Verschiedenheit (Heterogenität) und Fremdheit und damit insbesondere in Kontexten des interreligiösen Lernens sowie in heterogenen Lernsettings im weitgehend konfessionslosen und religionsindifferenten Umfeld verortet.<sup>107</sup> Allerdings sind diese Erfahrungen keinesfalls darauf zu beschränken, sondern sie sind auf unterschiedlichen Ebenen des Selbst- und Weltverstehens mit differierenden Intensitätsgraden in alle Prozesse religiöser Bildung einzuzeichnen. D. h., religionspädagogische Hermeneutik verlangt in all ihren Bezügen ein Bewusstsein für Alterität und Heterogenität sowie eine Integration einer ausgewiesenen „Hermeneutik des Fremden“.<sup>108</sup>

In phänomenologischer Perspektive kann entsprechend die Subjektwerdung von der Erfahrung der Andersheit her, die immer schon vorgängig begegnet und die Identitätsbildung in Auseinandersetzung mit der/dem Anderen anregt (und selbst religiös interpretiert werden kann), konstruiert werden. In dieser Perspektive bewirkt die Erfahrung von Alterität „ein fortwährendes Eröffnetsein von einer Alterität her und auf ein Außerhalb hin, das jedes Innerhalb noch einmal aufsprengt.“<sup>109</sup> Das Ich wird in der Begegnung mit dem Anderen erst zum Ich und erfährt sich von dort her zur Reaktion oder zur Antwort aufgefordert, ohne den oder das Andere verinnerlichen zu können. Das Antworten auf die Herausforderungen durch das wahrgenommene Andere oder Fremde „beginnt nicht mit dem Reden über etwas, es beginnt überhaupt nicht mit dem Reden, sondern mit dem Hinsehen und Hinhören, das eine eigene Form der Unausweichlichkeit aufweist [...] Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was

**107** Vgl. z. B. KARLO MEYER: Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 270–302; FREUDING: Fremdheitserfahrungen und Othering (s. o. Anm. 35); STEFAN LEIMGRUBER: Interreligiöses Lernen, München 2007, 82–89 und 108f.; JOACHIM WILLEMS: Interreligiöse Bildung – Und wo bleiben die Nichtreligiösen?, in: Ders. (Hg.): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, Bielefeld 2020, 387–402.

**108** CLAUDIA GÄRTNER: Art. „Hermeneutik des Fremden“ (2015, überarbeitet 2024), in: WiReLex: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik\\_des\\_Fremden.100078](https://doi.org/10.23768/wirelex.Hermeneutik_des_Fremden.100078).

**109** BERNHARD GRÜMME: Differenz denken? Überlegungen zu einer alteritätstheoretischen Dialogizität, in: Rudolf Englert u. a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff (RPG 17), Freiburg u. a. 2012, 158–171, 168; dazu auch Ders.: Heterogenität in der Religionspädagogik, Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg u. a. 2017.

es im Antworten erfindet.“<sup>110</sup> D. h., die Antworten auf das differente Andere wiederholen nicht einfach das schon bekannte Eigene, sondern lassen auch das Eigene verändert neu zur Sprache kommen. Wenn es entsprechend zu vielfältigen Austauschprozessen zwischen dem Eigenen und dem Fremden kommt, können „Zwischensphären des Eigenen und des Fremden“<sup>111</sup> bzw. Formen der Transdifferenz entstehen. In einem Feld zwischen den immer konstruierten binären Ordnungen von Eigenem und Fremden lässt sich das Widerspenstige wahrnehmen, „das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenz sperrt, weil es gleichsam quer durch die gezogenen Grenzlinien hindurch geht und die ursprünglich eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen.“<sup>112</sup> In diesen Zwischenräumen wird in der Interaktion und der Wechselbeziehung Identität und Alterität je neu ausgehandelt. Das Eigene ist eben auch nicht einfach im Status des Habens zuhanden, sondern im Werden durch Fremdheits- und Differenz-erfahrungen hindurch. Dabei kann es sich durchaus klarer profilieren als im unangefragten Zustand, aber nicht einfach als Replik, sondern als neue Anverwandlung des zwischenzeitlich fremd Gewordenen im Eigenen und des entdeckten relativen Eigenen im Fremden.<sup>113</sup> Der bleibende „Stachel des Fremden“<sup>114</sup> wird nicht verneint, aber religionspädagogische Hermeneutik reflektiert sowohl die Grenzbestimmungen eines Sogs der Fremdheit, der auch als Immunisierung gegen hermeneutische Erschließungsbemühungen eingesetzt werden kann, als auch die Probleme einer Einebnung von Fremdheit, die kulturelle und religiöse Differenzen negieren und zu ahistorischen Identifizierungen führen kann.

Religionspädagogische Hermeneutik behält zudem einen Blick für die hochgradig irritierenden Erfahrungen von Fremdheit, die bekannte Ordnungsgefüge so in Frage stellen, dass sie nicht nur anregende kognitive und emotive Dissonanzen erzeugen, die für Lernprozesse produktiv sein können, sondern die unter Umständen auch Angst machen und zu Formen der Ab-

**110** BERNHARD WALDENFELS: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt 2006, 60. Vgl. dazu auch die Waldenfels-Interpretation bei FREUDING: Fremdheitserfahrungen und Othering (s. o. Anm. 35), 31–45.

**111** TOBIAS KASPARI: Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik (APrTh 44), Leipzig 2010, 227.

**112** KLAUS LÖSCH: Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte, in: Lars Allolio-Näcke/Britta Kalscheuer/Arne Manzeschke (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz, Frankfurt/New York 2005, 26–52, 27.

**113** Vgl. MARTINA KUMLEHN: Dynamis der Differenz. Differenztheoretische Impulse für religiöse Bildungsprozesse im Zeitalter des Pluralismus, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau (Hg.): Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 45–60.

**114** BERNHARD WALDENFELS: Der Stachel des Fremden, Frankfurt 1991.

wehr und des Widerstands führen, die bis zur Xenophobie reichen können. Dazu gehört die Wahrnehmung von Innen- und Außenkonstruktionen, die zu Stigmatisierungen und Exklusionen zu führen vermögen, sowie die Aufmerksamkeit für Formen des Otherings, die für die Bestätigung von Fremdheitskonstruktionen sorgen – auch dann, wenn sie diese eigentlich in der intendierten Begegnung oder im Dialog überwinden wollen.<sup>115</sup> Dabei wird zugleich deutlich, dass eine „religionspädagogische Hermeneutik des Fremden intersektional in Machtstrukturen eingebettet ist, die es kritisch zu reflektieren gilt.“<sup>116</sup> Damit wächst das Bewusstsein dafür, dass Hermeneutik überhaupt und religionspädagogische Hermeneutik im Besonderen grundsätzlich von Machtdimensionen geprägt sind, die zukünftig verstärkt Beachtung finden sollten.

## 2.5 Akteursmacht, institutionelle Macht, modale (Deutungs)macht

In der Religionspädagogik ist bisher sehr viel von Deutung und relativ wenig von Macht die Rede.<sup>117</sup> Diese latente Machtvergessenheit hat vielfältige Gründe, wobei ein wesentlicher in der verbreiteten wirkmächtigen Negativkonnotation von Macht liegen dürfte. Diese widerspricht dem Anliegen, religiöse Bildungsprozesse im Sinne von Mündigkeit und Emanzipation unter den Bedingungen spätmoderner Pluralität programmatisch von jeder Form von Zwang, Überwältigung oder Indoktrinierung freizuhalten. Machtphänomene im weitesten Sinne sind jedoch damit nicht einfach aus dem Bildungssystem und ihren Praxen und schon gar nicht aus den Prozessen religiöser Kommunikation verschwunden.<sup>118</sup> Es geht um Zusammenhänge von Wissen und Macht, beziehungsweise um den Einfluss machtvoller, diskursbestimmender Dispositive, die sich z. B. aus institutionellen Zusammenhängen, reglementierenden Entscheidungen, Grundüberzeugungen, wissenschaftlichen Aussagen und sanktionierenden Maßnahmen ergeben.<sup>119</sup> Von da aus ist zu fragen, wie sich in einem grundlegenden Sinne Kommunikation und Macht zueinander verhalten<sup>120</sup> oder noch genauer,

**115** Vgl. FREUDING: Fremdheitserfahrungen und Othering (s. o. Anm. 35); MOUHANAD KORCHIDE/KONSTANTIN LINDNER/ANTJE ROGGENKAMP u. a. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen/Paderborn 2022.

**116** GÄRTNER: Art. Hermeneutik des Fremden (s. o. Anm. 108).

**117** Vgl. zum Folgenden KUMLEHN: Art. Deutungsmacht (s. o. Anm. 74), 6–9.

**118** Vgl. GRÜMME: Praxeologie (s. o. Anm. 37), 85–104.

**119** Vgl. KRISTIN MERLE/STEFAN MEIER: Art. „Diskursanalyse“ (2018), in: WiReLex: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Diskursanalyse.200264>.

**120** Vgl. JO REICHERTZ: Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?, Wiesbaden 2010.

wie sich im Kerngeschäft hermeneutischer Reflexion die Verschränkung von Deutungsprozessen und Macht wahrnehmen und analysieren lässt. Im Kontext einer religionspädagogischen Hermeneutik ist von daher insbesondere auf Facetten von Deutungsmacht zu achten: Wer hat die Macht zur Deutung und wie entfalten Deutungen durch ihre Strategien selbst Macht? Das Potential der Deutungsmachtperspektive liegt darin, dass sie die in Religionen oft unterschwellig wirkenden zentralen Deutungsformationen in ihrer komplexen Struktur differenziert verstehbar und so auch der Kritik zugänglich macht, indem sie die in sie eingelagerten vielfältigen impliziten und expliziten Geltungsansprüche und Machtstrategien in den Blick rückt.

Dabei ist der Machtbegriff aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu erschließen, um Machtprozesse in religionspädagogischen Kontexten erforschen und hermeneutisch reflektieren zu können. Zunächst sind aktorsbezogene Facetten von Macht in den Blick zu nehmen: Wer spricht? Wer spricht in wessen Namen? Woher speist sich die Autorität der Sprechenden? Wie kommt die jeweilige Sprecher:innenposition zustande? Aktorsmacht ist am Vermögen beziehungsweise der potestas orientiert und rekurriert in handlungstheoretischer Perspektive auf Max Webers Definition, wonach Macht die Chance darstellt, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“<sup>121</sup> In dieser Perspektive erscheint Macht als eine Form, „die von irgendwo ausgeht, an einer Stelle entspringt, und die von hier aus dann etwas bewirkt, prägt, erzwingt oder auch dominiert.“<sup>122</sup>

Dynamischer wird das Machtmodell, wenn die institutionellen und strukturellen Verflechtungen und Interdependenzen mitberücksichtigt und im Sinne eines komplexen Machtgefüges gedacht werden. Dann geht es nicht mehr nur um die einzelnen Akteure, nicht mehr nur um eine kausale Quelle, sondern um sozial beschreibbare Machtgefüge und Machtprozesse, die sich über Aushandlungsprozesse, Identifikation und Partizipation aufbauen. Alle Formen kultureller, medialer und kommunikativer Macht, wie sie sich z. B. in kollektiven Narrationen, Mythen und Ideologien zeigen können, sind auch unter dem Aspekt struktureller Macht und ihrer institutionell gesicherten Verbreitungsmöglichkeiten – wie z. B. in der Schule – zu betrachten. Darüber hinaus wird in einer spezifischen Deutung der Machttheorie Foucaults Macht stärker unter dem Aspekt der Ermöglichung beziehungsweise Verunmöglichung im Sinne von potentia in den Blick

**121** MAX WEBER: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen <sup>5</sup>1972, 28.

**122** PETRA GEHRING: *Macht und Kritik. Über Machtanalysen als Kritikform*, in: *Hastedt: Macht und Reflexion* (s. o. Anm. 72), 83–103, 87.

genommen.<sup>123</sup> Es geht um den Versuch, „Macht in ihren positiven Mechanismen zu analysieren“,<sup>124</sup> wobei mit der Zuschreibung positiv keine qualitative moralische Wertung verbunden ist, sondern die Betonung dessen, was Macht vermag beziehungsweise eben auch nicht vermag. In der modalen Perspektive organisiert Macht Strukturen des Möglichwerdens von etwas beziehungsweise die Verwirklichung von Möglichem und das Gegenteil im Sinne des Unmöglichmachens von etwas. Sie arbeitet auch an Grenzverschiebungen des für möglich oder unmöglich Gehaltene. Modale Macht zeigt sich in der Vielfalt ermöglichter Relationierungen und Neupositionierungen. Sie ist nicht nur eine verneinende Kraft, sondern Ermöglichungs- und Gestaltungsgrund oder -raum. Damit wird deutlich, wie notwendig eine Abgrenzung von Begriffen wie Herrschaft und Gewalt ist, wobei Übergänge hier auch fließend sein können und genau beachtet werden müssen. Modale Macht steigt nicht mit dem Zwang, sondern mit der Erhöhung der erzeugten oder ermöglichten Alternativen, die sie vermitteln kann. „Im Gegensatz zur nackten Gewalt kann sich die Macht mit Sinn verbinden. Vermittels ihres semantischen Potentials schreibt sie sich einem Verstehenshorizont ein.“<sup>125</sup> Neben den Diskursen sind Metaphern, Bilder, Mythen und Narrationen Deutungsmachtformationen, die in besonderer Weise neue Perspektiven auf die Weltwahrnehmung eröffnen und diese dadurch neu justieren. In der Fiktionalität als Möglichkeitsraum der Neu- und Andersdeutung im Sinne eines Experimentalraums der Existenz zeigen sich die Spuren modaler Macht in exemplarischer Weise. Die Deutungsmacht von Religion hängt wesentlich davon ab, wie ihre Sinnproduktion Alternativen des Selbst- und Weltverstehens erschließt und erweitert. Dabei werden in signifikanter Weise die Grenzen des Vorfindlichen transzendiert und damit in der Deutung imaginär überschritten.

In den hermeneutischen Grundüberlegungen der Religionspädagogik könnten Deutungsmachtanalyse und Deutungsmachtkritik als mögliche Querschnittsdimensionen neue Forschungsperspektiven eröffnen. Denn Deutungsmacht als Phänomen zeigt sich auf den verschiedensten Ebenen von der institutionellen Makroebene bis in die Formen, wie die eigenen Traditionen im Bildungsprozess erschlossen werden, und in die Mikroebene der unterrichtlichen Kommunikation hinein. Als Reflexions- und Analyse-kategorie kann sie also sowohl im fachlichen Metadiskurs zum Tragen kommen als auch in der Unterrichtsplanung, -kommunikation und -reflexion beziehungsweise der empirischen Unterrichtsforschung. Sie könnte durch

123 Vgl. z. B. KURT RÖTTGERS: *Spuren der Macht. Begriffsgeschichte und Systematik*, Freiburg/München 1990.

124 MICHEL FOUCAULT: *Analytik der Macht*, Frankfurt 2005, 224.

125 BYUNG-CHUL HAN: *Was ist Macht?* Stuttgart 2005, 37.

die Aufmerksamkeit für Redestrategien und in Deutungen eingelagerte Geltungsansprüche auch ein neues Bewusstsein für die Relevanz rhetorischer Elemente in religiösen Vermittlungsprozessen wecken.

## 2.6 Fakt, Fake, Fiktion

Religionspädagogische Forschungsprojekte können sowohl deskriptiv angelegt sein, indem sie verstehen wollen, was in religiösen Deutungskulturen der Fall ist, als auch normativ, indem gefragt wird, was auf welche Weise verstanden werden soll und was Gelingensbedingungen des Verstehens und Übersetzens, des Umgangs mit Ambiguität und Alterität und des Umgangs mit Deutungsmachtkonflikten sind. Von daher muss religionspädagogische Hermeneutik sich auf unterschiedlichen Ebenen mit den Geltungsansprüchen und der Wahrheitsfrage befassen. Das gilt ganz besonders, wenn einerseits die Ambiguität ernst genommen werden soll und dennoch eine kultivierte Streitkultur um die Adäquatheit bestimmter Lesarten und die Tragfähigkeit angebotener Interpretationen möglich bleiben soll. Deutungen und Interpretationen sind von daher immer auch auf ihre Referenzfunktion hin zu befragen, mit der sie sich auf empirisch vorfindliche Wirklichkeit beziehen, und müssen ihre interne Kohärenz und Konsistenz erweisen, die auch dann wesentlich für das Verstehen bleiben, wenn empirische Bezüge nicht im Zentrum stehen oder eine Metaebene der Reflexion angestrebt wird.<sup>126</sup> Es ist zu reflektieren, welche Geltungs- und Wahrheitsansprüche Deutungen artikulieren und wie deren Reichweite zu beurteilen ist. Dabei spielt der Umgang mit Mehrdeutigkeit, das Verstehen im Plural und damit eine hermeneutisch reflektierte Ambiguitätstoleranz, wie gezeigt, eine wichtige Rolle.

Religionspädagogische Hermeneutik hat in Forschungsprojekten zu reflektieren, wie das Verhältnis von empirischen Daten oder Materialien und deren Interpretation zu bestimmen ist bzw. welche methodischen Regeln den interpretierenden Umgang mit dem Material anleiten. Des Weiteren ist zu klären, in welcher Perspektive und in welcher Weise von Fakten oder Sachverhaltswissen zu sprechen ist und wie davon das Orientierungswissen im Rahmen religiöser Kommunikation und religiös-deutender Weltzugänge zu unterscheiden ist. Schließlich hat religionspädagogische Hermeneutik zu erhellen, worin der Wahrheitswert von fiktionalen Deutungsmustern in

<sup>126</sup> Vgl. die Beiträge im Themenheft „Wahrheit“, in: ZPT 68 (2016) H. 1; ILONA NORD/THOMAS SCHLAG (Hg.): *Renaissance religiöser Wahrheit. Thematisierungen und Deutungen in praktisch-theologischer Perspektive*, Leipzig 2017; BERND SCHRÖDER: „Was ist Wahrheit?“ Ein biblisches Thema von aktueller Brisanz, in: *entwurf* 53 (2023), H. 2, 8–11.

religiösen Traditionen besteht. Das gilt insbesondere für den Umgang mit Selbsterzählungen, die sinnstiftend Leben rekonstruieren und dabei Wirklichkeit konstruieren, und für die hermeneutische Erschließung von (biblischen) Erzählungen in religiösen Bildungsprozessen und deren wissenschaftlich-konzeptioneller Orientierung.<sup>127</sup> Es geht um den Wahrheitswert des Möglichkeitssinns, der im Fiktionalen ein Laboratorium der Existenz entdeckt, das existentielle Wahrheit verdichtet und zugespitzt zu erkennen gibt. Fiktion und reale Welt setzen sich dabei wechselseitig voraus.<sup>128</sup> Die Deutungsakte des Fingierens bringen entsprechend die verschiedenen Weltbezüge in Spannung zueinander und eröffnen genau darin Deutungs- und Verstehensspielräume.<sup>129</sup> Dabei ist fiktionale Wahrheit sehr sorgfältig von Lügen und Fake zu unterscheiden, die bewusst Unwahres kommunizieren und täuschen wollen.<sup>130</sup>

Um die vielfältigen komplexen Leitperspektiven und grundlegenden Reflexionsfiguren einer religionspädagogischen Hermeneutik in den unterschiedlichen Kontexten von Forschung und Lehre methodisch versiert einzusetzen, braucht es eine strukturierte Abfolge ihrer Arbeitsschritte, die im nächsten Abschnitt entfaltet wird.

### 3. Hermeneutische Arbeitsweisen

In der religionspädagogischen Forschung haben systematisch-hermeneutische bzw. im Sinne des vorliegenden Handbuchs explizite oder programmatische hermeneutische Arbeitsweisen eine lange Tradition und kommen häufig zur Geltung: Beispielsweise werden aus theologischen Erkenntnissen, Ergebnissen empirischer Forschung, bildungswissenschaftlichen Theorien, psychologischen Befunden, religionssoziologischen Theorien etc. mit bestimmten Verstehensinteressen und Intentionen religionspädagogische Folgerungen angestellt, eigenständige Theorien oder Entwürfe in Bezug auf

**127** Vgl. MARTINA KUMLEHN: Erzählkultur. Narrativität, narrative Identität und religiöse Bildung, in: Thomas Heller (Hg.): Religion und Bildung – interdisziplinär (StRB 17), Leipzig 2018, 293–306; MARTIN ROTHGANGEL: Facts and Fiction, in: Henrik Simojoki/Ders./Ulrich H. J. Körtner (Hg.): Elementare Bibeltexte. Subjekt-orientiert – biblisch-theologisch – didaktisch (TLL 2), Göttingen 2024, 527–539.

**128** Vgl. MARTINA KUMLEHN: Fakt – Fake – Fiktion: Religiöse Bildung und die Rede von Wahrheit im Resonanzraum der digitalen Kultur, in: Daniel Tobias Bauer u. a. (Hg.): Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen (PThW 24), Berlin/Boston 2020, 309–334.

**129** Vgl. CHRISTOPH BARTSCH/FRAUKE BODE (Hg.): Welt(en) erzählen. Paradigmen und Perspektiven, Berlin/Boston 2019.

**130** Vgl. ANTONIUS WEIXLER: Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake-News – Narration, Berlin 2021; THOMAS STRÄSSLE: Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit, München 2019.

religiöse Lehr-Lernprozesse entwickelt. Aber auch die auslegende Interpretation religionspädagogischer Daten – z. B. religionspädagogische Konzepte und Forschungsergebnisse, historische Quellen, Schulbücher oder andere Lehrmaterialien, Lerngegenstände etc. – ist von systematisch-hermeneutischen Forschungswegen geprägt. Auf welche vorliegenden Erkenntnisse im Rahmen des religionspädagogisch-hermeneutischen Verstehensprozesses dabei jeweils Bezug genommen wird, hängt von der Forschungsfrage und dem damit verknüpften Forschungsinteresse ab.

In den letzten Jahren ist in der Religionspädagogik die Sensibilität dafür gestiegen, dass auch im Rahmen hermeneutischer Studien die Forschungsfrage(n) sowie der Forschungsweg explizit ausgewiesen werden sollten. Gleichwohl zeigt sich, dass dieser Ausweis nach wie vor nur selten ausführlich erfolgt und keine wissenschaftsinternen Standards existieren, die Anhaltspunkte liefern, welche Schritte bzw. Phasen bei systematisch-hermeneutischen Arbeitsweisen zu berücksichtigen sind und wie diese – unter Bezugnahme auf Gütekriterien (→ Abs. 4) – dokumentiert werden können. Im Vergleich zu (quantitativ-)empirischen oder historischen Forschungsmethoden mangelt es bis dato an einem geteilten Verständnis in Bezug auf hermeneutische Arbeitsweisen, was mitunter Legitimationsdefizite für entsprechende Forschungszugänge bewirkt. Dabei ist grundlegend daran zu erinnern, dass auch eine hermeneutisch arbeitende Religionspädagogik sich nicht als Anwendungs- bzw. Übersetzungswissenschaft für theologisch gewonnene Erkenntnisse versteht. Vielmehr nimmt sie am gesamten Verstehensprozess theologischer Disziplinen teil und „bearbeitet die allen theologischen Disziplinen gemeinsame Interpretationsaufgabe [...] von ihrer Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit, der religiösen Praxen und Deutungen der Lernenden her“.<sup>131</sup> Kennzeichnend für die Religionspädagogik ist daher, dass sie die Äußerungen von Menschen ebenso zu verstehen und zu interpretieren versucht wie theologische Texte oder Entfaltungen weiterer Referenzwissenschaften. Sie pflegt dabei die „doppelseitige Erschließung erfahrungswissenschaftlicher und theologischer Wissensbestände“ und hat durch diese Arbeitsweise „in spezifischer Weise Teil an der *hermeneutischen* Signatur und Aufgabe neuzeitlicher, moderner Theologie“.<sup>132</sup> Hermeneutik als grundlegender Modus religionspädagogischer Forschung greift nicht selten auf eine Vorgehensweise zurück, die mutatis mutandis auch in dem klassischen praktisch-theologischen Dreischritt (Sehen – Urteilen – Handeln) erscheint. Dieses Modell praktisch-theologischer bzw. religionspädagogischer Erkenntnisgewinnung ist in seiner Leistungsfähigkeit durchaus

<sup>131</sup> SCHRÖDER: Religionspädagogik (s. o. Anm. 23), 5.

<sup>132</sup> Ebd.

kritisch angefragt und weiterentwickelt worden, insbesondere hinsichtlich einer nicht hinreichend reflektierten Standortgebundenheit und Transparenz im ersten Schritt des Sehens. Reinhold Boschki setzt daher das Orientieren über die eigene Perspektivik der bzw. des Forschenden und ihres bzw. seines Erkenntnisinteresses im Rahmen eines ‚zyklischen Vierschritts‘ als ersten Schritt voraus,<sup>133</sup> was auch für die im Folgenden entwickelten Phasen relevant wird. Sein Modell kann in den damit einhergehenden Schrittfolgen durchaus im Sinne einer hermeneutischen Arbeitsweise verstanden werden, auch wenn es bisweilen noch recht unspezifisch bleibt. Joachim Kunstmann wird hier präziser und für die Frage nach systematisch-hermeneutischen Arbeitsweisen insofern zielführender, als er eine Differenzierung von Logiken des Verstehens in religionspädagogischer Hinsicht vorgenommen hat:<sup>134</sup> Er unterscheidet unter anderem (1) ein kontextbasiertes, induktives Verstehen, das von den rezipierten Erkenntnisgegenständen sowie von deren Bezügen her geleitet ist und Impulse für vorhandene und neu zu entwickelnde religionsdidaktische Konzepte bietet. Das dazu alternative (2) rezeptionskontextbasierte, deduktive Verstehen dagegen geht von einem religionsdidaktischen Interesse aus und will dafür aus dem Studium der Erkenntnisgegenstände Impulse gewinnen. Sequenziell-nachzeichnendes Verstehen (3) wiederum dient primär einer neutral-ungeleiteten Aufschlüsselung der text- bzw. gegenstandsbasiert vermittelten Erkenntnisse für das religionspädagogische Forschungsfeld.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die methodische Vorgehensweise religionspädagogisch-hermeneutischer Forschung generisch zu klären.<sup>135</sup> Daher werden – wie etwa auch bei empirischen Forschungswegen – idealtypisch zu berücksichtigende Phasen<sup>136</sup> systematisch-hermeneutischen Forschens konturiert, die in einem so genannten ‚Methodenteil‘ einer hermeneutischen Studie expliziert werden sollten. Auf diese Weise lassen sich diesbezügliche Mindeststandards definieren und die diagnosti-

**133** Vgl. REINHOLD BOSCHKI: Einführung in die Religionspädagogik. 3., kompl. überarb. u. akt. Aufl., Darmstadt 2017, 84 f.

**134** Vgl. KUNSTMANN: Religion und Bildung (s. o. Anm. 29), 59.

**135** Vgl. dazu auch KONSTANTIN LINDNER: Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020), 53–68, 60–61.

**136** Vgl. ähnlich ausgewiesene Schrittfolgen bspw. bei UDO KUCKARTZ/STEFAN RÄDIKER: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel 2022, 132, die sieben Phasen des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse ausweisen: (1) initiiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen; (2) Hauptkategorien entwickeln; (3) Daten mit Hauptkategorien codieren (erster Codierprozess); (4) induktiv Subkategorien bilden; (5) Daten mit Subkategorien codieren (zweiter Codierprozess); (6) einfache und komplexe Analysen; (7) Ergebnisse verschriftlichen, Vorgehen dokumentieren.

zierten Defizite kontrollieren. Darüber hinaus kann eine Berücksichtigung der einzelnen Phasen gewährleisten, dass eine sichtbare Kohärenz und logische Konsistenz systematisch-hermeneutischen Forschens erzeugt wird (→ Abs. 4, Gütekriterium „Kohärenz“). Die Entscheidung, an dieser Stelle von Phasen zu sprechen und nicht etwa von Schritten oder Stufen, resultiert aus dem Grundgedanken des hermeneutischen Zirkels, der verschiedene Möglichkeiten der Verortung in einem Verstehens- bzw. Forschungsprozess bietet. Damit geht einher, dass die im Folgenden definierten Phasen nicht zwingend linear zu durchlaufen bzw. sukzessiv zu bearbeiten sind.

Phase 1 (SUBJEKT): Eine elementare Stellgröße hermeneutischen Forschens markiert das forschende Subjekt. Von der bzw. dem Forschenden ist abhängig, was mit welchen Bezugnahmen auf welche Weise und mit welcher Intention erforscht wird. Nicht selten gründet das entsprechende (religionspädagogische) Forschungsinteresse in eigenen Präferenzen, angeeigneten Expertisen, Erfahrungszusammenhängen oder Innovationsideen des Forschers bzw. der Forscherin. In den Worten von Hans Gadamer sind hermeneutisch Forschende „aus dem wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang [...] [ihrer] hermeneutischen Situation nicht so herausreflektiert, dass [...] [ihr] Verstehen nicht selber in dieses Geschehen einginge“.<sup>137</sup> In dieser ersten Phase wird daher das hermeneutische Vorverständnis des Subjekts in Bezug auf den jeweiligen Forschungsprozess relevant, über das im Sinne der oben erwähnten Modifizierung des praktisch-theologischen Dreischritts zu einem „zyklische[n] ‚Vierschritt‘“<sup>138</sup> eine ‚Orientierung‘ zu gewinnen ist. Hinsichtlich der im folgenden Kapitel präsentierten Gütekriterien, insbesondere des Kriteriums der Transparenz (→ Abs. 4), gilt es daher, sich über eigene Einstellungen, prägende Wissensbestände, subjektive Theorien, „strukturelle und institutionelle Einbettung“<sup>139</sup> des Erkenntnisinteresses zu vergewissern und insbesondere Rechenschaft über eine potenzielle persönliche Verwobenheit mit der hermeneutischen Forschungsfrage abzulegen. Auf diese Weise wird die eigene Positionalität bzw. Subjekt-Position transparent und die davon potenziell ausgehenden Wirkungen auf das Forschungsergebnis werden in gewisser Weise kontrollierbar (→ Abs. 2.3 zur reflektierten Positionalität von Produzierenden und Rezipierenden) – ein nicht unerheblicher Moment hermeneutischen Forschens, insofern dieses nicht selten in die Etablierung neuer Theorien, Konzepte etc. mündet, die meist

**137** HANS-GEORG GADAMER: Rhetorik – Hermeneutik – Ideologiekritik. Metakritische Erörterungen zu ‚Wahrheit und Methode‘, in: Jürgen Habermas/Dieter Henrich/Jacob Taubes (Hg.): Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, 57–82, 68.

**138** BOSCHKI: Religionspädagogik (s. o. Anm. 133), 89.

**139** HEGER: Wissenschaftstheorie (s. o. Anm. 70), 171.

im Modus von „Soll-Aussagen“<sup>140</sup> präsentiert werden. Die selbstreflexive Standortbestimmung unterstützt angesichts der potenziellen Soll-Aussagen der bzw. des Forschenden dabei, eine Haltung epistemischer Bescheidenheit einzunehmen: Aus dieser Haltung heraus gilt es in dieser und allen weiteren Phasen hermeneutischen Forschens, Theorien zu rezipieren bzw. Fragestellungen zu formulieren, um diese im Sinne des hermeneutischen Zirkels in einem prinzipiell offen gehaltenen Forschungsprozess mit einer gewissen Vorläufigkeit zu verorten. Denn die Selbstreflexion des forschenden Subjekts im Rahmen hermeneutischen Forschens betrifft eine Verstehenstätigkeit, die während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder in ideologiekritischem Interesse auszuführen ist.<sup>141</sup> In Bezug auf die Präsentation der Forschungsergebnisse wiederum erweist es sich als nötig, diese eigene Verwobenheit hinsichtlich Vorwissen, hermeneutischem Vorverständnis, forschungsgegenstandsbezogener Erfahrungen und Intentionen – z. B. durch Memos – bereits in dieser ersten Phase zu dokumentieren. Die dadurch mögliche Transparenz gewährleistet eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisgangs (→ Abs. 4, Gütekriterium „Intersubjektive Plausibilisierung“).<sup>142</sup>

Phase 2 (OBJEKT): Zentral für hermeneutische Forschungen ist das Objekt der Forschung. Von ihm her entscheidet sich u. a., welche Forschungsfragen fokussierbar sind, mit welchem methodischen Instrumentarium die Forschungen angegangen werden können etc. In hermeneutischen Kontexten ist bzw. sind häufig Text(e) das Forschungsobjekt. In einem weiten Verständnis kann Text vieles sein – nicht zuletzt gedruckte Schriftzeichen in Büchern oder Magazinen, digital codierte Hyperlink-Systeme, audiovisuelle Zeugnisse, gesprochene und folglich transkribierbare Worte/Zeichen. Bei allen diesen und weiteren Objekten religionspädagogischer Forschung tritt „das Problem des Verstehens [...] überall dort zutage, wo es darum geht, die Welt oder die Äußerungen anderer zu verstehen“.<sup>143</sup> Zwar stellt die Interpretation von Texten einen Hauptteil hermeneutischen Arbeitens dar (→ Kap. X), gleichwohl ist hermeneutisches Herangehen nicht darauf beschränkt, sondern findet auch in anderen kommunikativen Situationen

**140** FRIEDRICH SCHWEITZER: Art. „Religionspädagogik“ (2015), in: WiReLex: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionspaedagogik\\_100099](https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionspaedagogik_100099).

**141** Vgl. HEGER: Wissenschaftstheorie (s. o. Anm. 70), 137–182.

**142** KARL-OTTO APEL: Das Kommunikationsapriori und die Begründung der Geisteswissenschaften, in: Roland Simon-Schaefer/Walter Ch. Zimmerli (Hg.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften. Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe, Hamburg 1975, 23–55, 44.

**143** PETER MÜLLER: Hermeneutik – ein erster Überblick mit Querverweisen, in: Ders./Heidrun Dierk/Anita Müller-Friese (Hg.): Verstehen lernen. Ein Arbeitsbuch zur Hermeneutik, Stuttgart 2005, 9–19, 17.

(→ Kap. IX) oder lebensweltlichen Zusammenhängen (→ Kap. XI) statt, die zum Forschungsgegenstand werden können. Im hermeneutischen Forschungszusammenhang gilt es daher, möglichst präzise zu definieren (und auch zu dokumentieren), welches Forschungsfeld fokussiert wird und über welche Gegenstände dieses Feld in den Blick genommen wird. Die Forschungsgegenstände sind dabei einer Kritik in Bezug auf deren Plausibilität zu unterziehen. Auch gilt es, den mit ihnen angezielten Erkenntnisgewinn zu prüfen. Für diesen Prozess ist das sowohl iterative als auch systematische Heranziehen weiterer Erkenntnisse und Forschungsliteratur bedeutsam.

Im Sinne von Rittelmeyers „striktor Objektorientierung“<sup>144</sup> zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass hermeneutisches Arbeiten Standards benötigt, die auch für andere Forschungsverfahren elementar sind – z. B. die Plausibilisierung der Passung von Datenerhebung und -interpretation im Bereich empirischer Forschung oder die Identifikation und Auswertung von Quellen, die zur Forschungsfrage passen, im Kontext historischer Forschung. Eine ‚strikte Objektorientierung‘ kann dafür sorgen, dass sich die bzw. der hermeneutisch Forschende nicht in spekulativen Interpretationen jenseits der Erkenntniszusammenhänge verliert, die die Auseinandersetzung mit dem Forschungsobjekt ermöglicht. Gleichwohl kann im Rahmen hermeneutischer Verfahren die Objektorientierung nicht ohne das forschende Subjekt realisiert werden, insofern das Subjekt im Horizont seiner Vorwissensbestände und Forschungsinteressen Verstehensprozesse in Bezug auf das Objekt der Forschung vornimmt.

Phase 3 (KONTEXT): Hermeneutische Forschung fußt auf dem präzisen Verstehen von Vorliegendem unter dem Eindruck einer bestimmten Forschungsfrage. Deren Entstehung wie auch Bearbeitung kann nicht ohne genauere Beschäftigung mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen bleiben. Von diesen her entscheidet sich z. B., welche Forschungsfrage wie gestellt wird (wenn beispielsweise im Rahmen anderer Forschungen Desiderate konstatiert worden sind) und mit welchen Referenzen diese Frage wie bearbeitet und schließlich beantwortet wird. Um eine Innovation der im jeweiligen Forschungsprojekt erarbeiteten Ergebnisse zu erreichen, diese in den vorhandenen Diskursraum zu stellen und zugleich in legitimatorischer Hinsicht auszuweisen, ist die Kontext-Phase unerlässlich. In dieser Phase werden die Forschungsgegenstände präzisiert und die Relevanz des eigenen hermeneutischen Forschens ausgewiesen (→ Abs. 4, Gütekriterium „Relevanz“). Überdies gilt es in diesem Zusammenhang, die eigenen Forschungen einzuordnen und eine Passung herzustellen.

<sup>144</sup> CHRISTIAN RITTELMAYER/MICHAEL PARMENTIER: Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 2001, 43.

Die Kontext-Phase hermeneutischen Forschens hat zwar in forschungslinearer Hinsicht an dritter Stelle im Forschungsprozess ihren zentralen Ort, sie tangiert letztlich jedoch auch alle anderen Phasen, die vor dem Verschriftlichen der eigenen Forschungsergebnisse bearbeitet werden müssen. Wann die Aufarbeitung des Forschungsstands gesättigt ist, kann von verschiedenen Parametern her bestimmt werden, die bei der Verschriftlichung zu benennen sind: z. B. von Begrenzungen des Publikationszeitraums der rezipierten Forschungsergebnisse her oder durch Fokussierung bestimmter Forschungstraditionen oder in Bezug auf bestimmte sprachliche Referenzräume. Auch ist bei der Darstellung des Forschungsstands transparent zu machen, aus welchen Bezugskontexten dieser gewonnen wurde: aus dem internen Rahmen der Religionspädagogik, im Verbund mit spezifischen Bezugstheorien anderer Wissenschaften etc.

Phase 4 (SEMANTIK): Diese Phase kann sich als spezifisch für hermeneutische Forschung erweisen und korrespondiert mit den operativen Grundbegriffen der Deutung, der Interpretation und des Übersetzens (→ Abs. 2.2). Denn hier generiert die Forscherin bzw. der Forscher aus dem Rezipierten und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage und ihrer Teilfragen spezifischen Sinn: Beim hermeneutischen Gang wird im Modus der jeweils zugrunde gelegten Rezeptionslogik von der bzw. dem Forschenden auf Basis der rezipierten Texte Erkenntnis gewonnen. Dabei ist insbesondere zu prüfen, ob Innovationen oder ob nur Paraphrasen vorliegen. Letztlich sind Interpretationen anzustreben, auf deren Grundlage man das Objekt „anders als zuvor entschlüsselt“ und gerade nicht solche, „die für aufmerksame Beobachter kein Mehr an Erkenntnis bieten“.<sup>145</sup> Diese auf Semantik bezogene Phase muss einen Zuwachs des Verstehens deutlich und ‚verborgenen Sinn‘ sichtbar machen können. Im Bild des hermeneutischen Zirkels ausgedrückt sollte im Sinne einer aufwärtsstrebenden Spirale in dieser, den Schwerpunkt auf eigene Verstehensprozesse legenden Phase ein religionspädagogischer Erkenntniszugewinn entstehen, der zwar auf Folgerungen aus dem Angeeigneten fußt, sich jedoch durch Neuerung auszeichnet: z. B. durch Konzeptbildung für bestimmte Anliegen religiöser Lern- und Bildungsprozesse, durch Entwicklung eigener Theorien unter Bezug auf vorausliegende Theorieansätze, durch Systematisierungen oder Typologisierungen religionspädagogischer Praxiskontexte o. ä. Ein zentrales Augenmerk in dieser Phase gilt zum einen dem transparenten Ausweis der Erkenntnisbestände, von denen her die eigene Denkleistung entfaltet wird. Zum anderen benötigt das eigens Entfaltete eine kohärente Argumentation, die der Forschungsfrage zuarbeitet, die rezipierten Referenztheorien nicht

---

145 Ebd.

verfälscht, und die ausweist, wo dem Rezipierten widersprochen oder wo es weiterentwickelt wird. Schließlich ist dabei auch auf die Kohärenz in der schlussfolgernden Argumentation zu achten. Diese gilt es – nicht zuletzt im Sinne der Gütekriterien der intersubjektiven Plausibilisierbarkeit und Interdisziplinarität (→ Abs. 4) –, im Rahmen des wissenschaftsöffentlichen Austauschs abzugleichen und zu schärfen, indem die eigenen Folgerungen zur Diskussion gestellt und auf dieser Basis potenziell überarbeitet werden. Dadurch lassen sich u. a. die ideologiekritische Haltung der Erkenntnisgewinnung, aber auch die nötige objektivierende Distanz zum Forschungsgegenstand operationalisieren.

Phase 5 (GÜTEKRITIK): Einige der im folgenden Abschnitt (→ Abs. 4) formulierten Gütekriterien sind einerseits bereits mit den hier vorgestellten Phasen verwoben. Andererseits stellt Gütekritik einen ausdrücklichen und notwendigen Aspekt hermeneutischen Forschens dar, um den gesamten Forschungsprozess einer selbstkritischen Prüfung unterziehen zu können und damit potenzielle Intransparenzen aufzudecken, Inkongruenzen zu identifizieren oder um auf bestehende Limitationen aufmerksam zu werden oder auch Prozesse des Missverstehens zu identifizieren (→ Abs. 2.1). In Anlehnung an eine transparente Standortbestimmung (Phase 1) ermöglicht deshalb die explizite Berücksichtigung einer Phase der Gütekritik zum Ende des hermeneutischen Forschungsprozesses ein selbstkritisches Abstandnehmen zum eigenen Forschungsprozess und eine (Wieder-)Verortung im hermeneutischen Zirkel, um nach einer kritischen Prüfung ggf. wieder neu einsteigen zu können. Beachtenswert dabei ist, dass im Sinne überlappender Phasen die Gütekritik nicht nur zum Ende des hermeneutischen Forschungsprozesses, sondern an geeigneten Stellen immer wieder vorgenommen werden muss. Das muss bspw. auch bedeuten, schon während der sinn generierenden vierten Phase vorgenommene Interpretationen einer ständigen (selbst-)kritischen Reflexion zu unterziehen, bevor solche Interpretationen abgeschlossen werden. Eine solche begleitende Reflexion wiederum schließt auch an die selbstreflexive Standortbestimmung in Phase 1 an und kann helfen, im Sinne des Gütekriteriums intersubjektiver Nachvollziehbarkeit eine stark subjektiv gefärbte Intentionalität aufzudecken, zu kontextualisieren und ggf. zu korrigieren.

Phase 6 (DARSTELLUNG): Die Phase der Semantik mündet nach dem Durchgang durch eine Gütekritik schließlich in die Darstellung sowohl des Prozesses als auch der Ergebnisse sowie der Kritik eigener hermeneutischer Forschung. Ergebnisse können, wie oben bereits erwähnt, in einer Konzeptbildung, Theorieentwicklung, in Systematisierungen oder Typologisierungen o. ä. liegen. In der Darstellung ist zum einen eine gewisse Angemessenheit

im Sinne eines zu vermeidenden ‚Theorie-Overloads‘ (→ Abs. 4) zu wahren und zum anderen eine epistemisch-kritische Begrenzung zum Ausdruck zu bringen, was Schlussfolgerungen und die Reichweite neuer Erkenntnisse betrifft. Hier sollte zudem für die Rezipientin bzw. den Rezipienten der Forschungsergebnisse deutlich werden, wie ein kritischer Umgang mit Texten, Quellen und Daten in Bezug auf den gewählten Ansatz hermeneutischer Forschung und der damit aufgerufenen Referenztheorien (beispielsweise der Quellenkritik historischer Forschung oder der Auswertung empirischer Daten) gewährleistet wurde: Nicht zuletzt dafür hält das vorliegende Handbuch entsprechende Orientierungsangebote und verschiedene hermeneutische Perspektiven bereit. Insgesamt muss die Darstellung kohärent, logisch und kongruent sein und die Vorläufigkeit des Dargestellten im Sinne des hermeneutischen Zirkels deutlich werden lassen.

Der Sichtbarmachung einer prinzipiellen Unabschließbarkeit hermeneutischer Forschungsergebnisse können darüber hinaus zwei Aspekte im Rahmen hermeneutischer Darstellungen dienen: (1) Eine zum Ausdruck gebrachte „skeptische Hermeneutik“<sup>146</sup> kann die Vorläufigkeit und die begrenzte Reichweite der eigenen Analysen untermauern, ohne den in der Semantik-Phase erzielten Erkenntnisgewinn zu desavouieren. In einer solchen skeptischen, aber konstruktiven Grundhaltung würde Hermeneutik eher als eine „Grundbewegung des menschlichen Daseins“<sup>147</sup> in den Vordergrund treten. (2) Im Sinne einer multiperspektivischen Interpretation von Quellen, Texten, Bildern oder Daten sind die Perspektive und der Erkenntnisgewinn des forschenden Subjekts (Phase 1) schließlich in ihrer Darstellung in den weiteren Kontext (Phase 3) anderer Forschungsperspektiven einzuordnen und im Sinne hermeneutischer Unabschließbarkeit zu relativieren. Elementar bei der Darstellung der Ergebnisse hermeneutischer Forschung ist auch die Benennung von Limitationen sowie nicht bearbeiteten, aber im Rahmen weiterer Forschungen zu erschließenden Forschungsthemen.

Phase 7 (ORIENTIERUNG): Manche hermeneutisch angelegten Studien exemplifizieren die generierten Forschungsergebnisse mittels eines Praxiserweises. Über Vorschläge für unterrichtliche Lehr-Lern-Settings im Rahmen von religionsunterrichtsbezogener Konzeptbildung oder mittels Veranschaulichung von beachtenswerten Leitlinien bei der Entwicklung von Praxismaterialien werden mit diesem Praxistransfer u. a. folgende Intentionen verfolgt: der Ausweis der Relevanz des theoretisch-hermeneutisch Er-

<sup>146</sup> RITTELMAYER/PARMENTIER: Einführung (s. o. Anm. 144), 18 (unter Bezug auf Gadamer).

<sup>147</sup> Ebd.

forschten oder die Unterstützung der Verbreitung der Forschungsergebnisse unter religionspädagogischen Akteur:innen, indem diesen durch die Praxisoptionen ein Transfer der theoretischen Erkenntnisse in ihr professionelles Handeln erleichtert wird.

Insgesamt, allerdings ohne Fixierung auf eine einzelne Arbeitsphase, ist ein spezifisches Moment hermeneutischer Erkenntnisgewinnung zu bedenken, das mit Begriffen wie Unverfügbarkeit, Kreativität oder Inspiration umschrieben werden kann. Hermeneutisches Forschen rechnet im Sinne einer „Kunstlehre“ (→ Abs. 1) jenseits der bloßen Applikation eng gefasster und eindeutig operationalisierter Vorgehensweisen auch mit dem Moment der Unverfügbarkeit. Denn in Deutungs- und Sinngebungsprozessen, für die auch die oben beschriebenen Kategorien der Mehrdeutigkeit, Ambiguität und Deutungsoffenheit (→ Abs. 2.4) eine wesentliche Rolle spielen, entsteht meist eine hermeneutische Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, die mit Hartmut Rosa als eine Resonanzbeziehung bezeichnet werden kann.<sup>148</sup> Diese hermeneutische Beziehung ist genau dann als resonant zu kennzeichnen, wenn das beforschte Objekt nicht beherrscht, verfügbar und ‚sprachlos‘ gemacht wird, wenn es sich dem Prozess des Verstehens immer wieder entzieht und dem forschenden Subjekt als „Resonanzpunkt“<sup>149</sup> entgegentritt. Damit korrespondiert ein Sinngebungsprozess, in dem das Überraschungsmoment der individuellen Kreativität, der Inspiration und des ‚Einfalls‘ nicht durch zu starre Operationalisierungen verhindert wird und der prinzipiell ergebnisoffen ist. Hermeneutischen Prozessen des verstehenden Deutens eignet daher wie Resonanzbeziehungen immer ein Moment von Unverfügbarkeit, das über allen hier dargestellten Phasen liegt.

Die folgende Grafik macht neben einem Überblick über die Arbeitsphasen systematischer religionspädagogisch-hermeneutischer Forschung auf zwei Dinge aufmerksam: zum einen die auf dem klassischen hermeneutischen Zirkel basierende zirkuläre Struktur systematisch-hermeneutischen Forschens und zum anderen auf den durch „Phänomene der Deutungsoffenheit“ (→ Abs. 2.4) prinzipiell offen bleibenden und unverfügbaren Prozess der Erkenntnisgewinnung, der in hermeneutischer Sicht unabgeschlossen bleibt (→ Abs. 4, Gütekriterium „Unabgeschlossenheit“) und weitere Anschlussfragen auslösen oder neue Deutungsperspektiven generieren kann.

<sup>148</sup> Vgl. dazu HARTMUT ROSA: Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg <sup>3</sup>2019, insbes. 43–46.

<sup>149</sup> Ebd., 37.

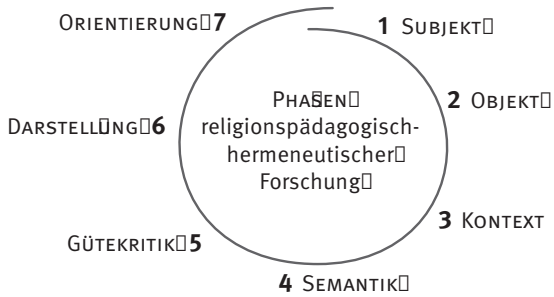


Abb. Arbeitsphasen religionspädagogisch-hermeneutischer Forschung

## 4. Gütekriterien hermeneutischer Forschung

### 4.1 Grundverständnis und Grundorientierung von Gütekriterien religionspädagogischer Hermeneutik

Wissenschaftliche Gütekriterien stellen Maßstäbe für die Qualität von Forschung dar. Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits verdeutlicht, dass Gütekriterien in allen Phasen religionspädagogisch hermeneutischen Arbeitens relevant werden können und es darüber hinaus auch eine eigene Phase der Gütekritik gibt (→ Abs. 3). Zumeist werden diese Kriterien jedoch in der Religionspädagogik in Zusammenhang mit empirischer Forschung gebracht und somit vornehmlich in der quantitativ und qualitativ empirischen Religionspädagogik entwickelt und rezipiert. Dabei übernimmt eine quantitativ-empirische Religionspädagogik die Gütekriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität aus dem interdisziplinären Empiriediskurs, ohne hierbei fachspezifische Besonderheiten geltend machen zu müssen.<sup>150</sup> Eine qualitativ-empirisch arbeitende Religionspädagogik überträgt hingegen weitgehend Methoden und damit einhergehende Standards empirischer Forschung in einen religionspädagogischen Entdeckungszusammenhang.<sup>151</sup> Damit teilt sie auch die Problematik, dass Gütekriterien für qualitatives Forschen schwerer auszumachen und einzuführen sind, so dass sich ein breites Spektrum an Gütekriterien qualitativer Forschung abzeichnet. Diese reichen von einer grundsätzlichen Ablehnung allgemeiner Gütekriterien über die qualitative Ausdeutung der quantitativen Gütekrите-

<sup>150</sup> Vgl. UNSER/RIEGEL: Grundlagen (s. o. Anm. 28), 42–46.

<sup>151</sup> Vgl. BURKHARD PORZELT: Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: Ders./Ralph Güth (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Berlin 2000, 63–81, 67.

rien<sup>152</sup> bis hin zur Entwicklung eigener Strategien für Geltungsbegründungen und Gütekriterien.<sup>153</sup>

Dabei ist die Entwicklung von Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung in mehrfacher Hinsicht für eine religionspädagogische Hermeneutik aufschlussreich und weiterführend. Erstens liegt eine systematische Zusammenschau von Gütekriterien religionspädagogischer Hermeneutik bislang nicht vor, eine interdisziplinäre Orientierung ist daher hilfreich und notwendig. Zweitens lässt sich eine besondere Nähe von qualitativer Sozialforschung und Hermeneutik in der Tradition von Dilthey ausmachen, die wiederum für eine religionspädagogische Hermeneutik anschlussfähig ist. In diesem Verständnis erhalten soziale Konstrukte ihre Bedeutung erst durch interaktive Zuschreibungsprozesse und können deshalb auch nur interpretativ erschlossen werden. „An die Stelle des ‚Nachfühlers fremder Seelenzustände‘ (Dilthey) als hermeneutischer Grundoperation treten deshalb Interpretation oder Rekonstruktion jener interaktiven Prozesse, durch die sozialer Sinn bzw. die Konstrukte gesellschaftlicher Wirklichkeit hervorgebracht werden. In diesem Sinn können methodologische Ansätze der Qualitativen Sozialforschung wie Erzählanalyse, Objektive Hermeneutik, Tiefenhermeneutik und Wissenssoziologie als Weiterentwicklungen der Hermeneutik verstanden werden.“<sup>154</sup> Damit wird deutlich, dass drittens empirische und hermeneutische Verfahren eng miteinander verwoben sind, was sich nicht auf die genannten qualitativen Verfahren beschränkt. Denn quantitative wie auch qualitative empirische Forschung ist auf hermeneutische Verfahren angewiesen, wenn auch an unterschiedlicher Stelle: Quantitativ-empirische Religionspädagogik greift primär bei der Entwicklung des Designs und der Interpretation der Daten auf Hermeneutik zurück. „Der Schritt von der Theorie zum Messinstrument stellt somit einen hermeneutischen Prozess innerhalb quantitativer Forschung dar. Wie gut dieser Prozess gelungen ist, wird entlang der drei Qualitätskriterien Validität, Objektivität und Reliabilität bestimmt [...]. Die Konstruktion der Erhebungsinstrumente einer quantitativen Untersuchung stellt ein klassisches hermeneutisches Verfahren“ (Riegel → Kap. VI.3) dar. Qualitative Forschung ist hingegen bei der Auswertung der Daten sowie der Hypothesenbildung besonders auf hermeneutische Verfahren angewiesen. Während früher, insbesondere im

152 Vgl. AGLAJA PRZYBORSKI/MONIKA WOHLRAB-SAHR: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2014, 21–28.

153 Vgl. INES STEINKE: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg<sup>3</sup>2004, 319–331, 319–321.

154 HANS-CHRISTOPH KOLLER: Hermeneutik, in: Ralf Bohnsack/Michael Meuser/Alexander Geimer (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen/Toronto<sup>4</sup>2018, 113–116, 115.

Horizont der Grounded Theory von Glaser & Strauss,<sup>155</sup> darüber debattiert wurde, inwiefern die Datenerhebung ohne Vorwissen bzw. ex-ante-Hypothesen und damit auch ohne eine hermeneutische Reflexion möglich bzw. nötig sei, wird ein solcher unvoreingenommener Beobachtungsstandort und eine damit einhergehende hermeneutische Enthaltbarkeit als unreflektierte Positionalität abgelehnt (→ Kap. VI.2). Diese sei sowohl erkenntnistheoretisch problematisch als auch forschungspraktisch realitätsfern.<sup>156</sup> Somit ist auch qualitative Datenerhebung umfangreich in hermeneutische Prozesse eingebunden und entsprechend zu reflektieren.

Empirisches (religionspädagogisches) Forschen ist deshalb zugleich immer auch hermeneutisches Arbeiten. Gleichwohl folgt hieraus nicht, dass die empirischen Gütekriterien auf hermeneutisches Forschen einfach zu übertragen seien. Denn erstens gibt es in der qualitativen Forschung bislang keinen Konsens, welche Gütekriterien angewendet werden könnten, und zweitens geht religionspädagogische Hermeneutik über empirisches Arbeiten hinaus und bezieht sich auch auf systematisches, historisches und komparatives Arbeiten mit ihren jeweiligen spezifischen Forschungslogiken (→ Kap. VI). Zudem müssen auch religiös relevante Lern- und Bildungsprozesse als spezifische Forschungsgegenstände bei der Entwicklung von hermeneutischen Gütekriterien reflektiert werden. Wenn im Folgenden Gütekriterien der qualitativ-empirischen Forschung sowie weiterer Bezugsdisziplinen entfaltet werden, dann sollen diese nicht auf eine religionspädagogische Hermeneutik ungeprüft übertragen werden, sondern sie dienen dieser als Inspiration und Orientierung.

#### 4.2 Überblick über einschlägige interdisziplinäre Wissensbestände und Referenztheorien

In der qualitativen Sozialforschung lassen sich zwei Ansätze für die Entwicklung von Gütekriterien erkennen. Ein erster Ansatz geht von den drei Gütekriterien quantitativer Empirie aus und formuliert bzw. transformiert diese für eine qualitative Methodik. Demnach sind qualitative Methoden in der Sozialforschung insofern valide, als diese an „die Common-Sense-Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen“.<sup>157</sup> Daher lässt sich von

**155** Vgl. BARNEY G. GLASER/ANSELM L. STRAUSS: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago/Ill. 1967.

**156** Vgl. WERNER MEINEFELD: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung, in: Flick/Kardoff/Steinke: *Qualitative Forschung* (s. o. Anm. 153), 265–275.

**157** PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR: *Qualitative Sozialforschung* (s. o. Anm. 152), 24.

Validität sprechen, wenn die Vorgehensweise „natürlichen Standards“<sup>158</sup> der untersuchten sozialen Praktiken entspricht, was auch unter „ökologischer Validierung“<sup>159</sup> gefasst wird. Dadurch lassen sich qualitative Erhebungen durchaus wiederholen, vergleichen und intersubjektiv plausibilisieren.<sup>160</sup> Als Formen der Validierung werden daher intersubjektive Überprüfbarkeit,<sup>161</sup> Kommunikation<sup>162</sup> oder Argumentation<sup>163</sup> betrachtet. Auch wenn qualitative Forschung nicht im strengen Sinne der Reliabilität auf Wiederholung ausgerichtet sein kann, so zielt diese dennoch auf Strukturen, Muster oder Logiken, die prinzipiell reproduzierbar sind. Dies wird insbesondere dadurch gestützt, dass die Auswertungsschritte standardisiert und transparent gemacht werden.<sup>164</sup> Eine solche Standardisierung und Transparenz in der Erhebung und Auswertung sowie eine innere und äußere Stimmigkeit<sup>165</sup> erhöhen zugleich die intersubjektive Überprüfbarkeit, wodurch qualitative Forschung auch dem Gütekriterium der Objektivität entsprechen kann. Dabei bezeichnet Lamnek diese als eine intersubjektive, da sie durch die „Subjektivität der Interaktionspartner“<sup>166</sup> in einer transparent offengelegten Analyse entstehe.

Unter einem zweiten Ansatz lassen sich unterschiedliche Gütekriterien zusammenfassen, die gemeinsam haben, dass sie losgelöst von den drei quantitativ etablierten Gütekriterien eigene Strategien für Geltungsbegründungen und Gütekriterien in der qualitativen Sozialforschung entwerfen wollen. Hierunter fallen z. B. nach Steinke intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität.<sup>167</sup> Tracy wiederum entwickelt ein ganzes Kriterienset: „high quality qualitative methodological research is marked by (a) worthy topic, (b) rich rigor, (c) sincerity, (d) credibility, (e) resonance, (f) significant contribution,

158 Ebd., 23.

159 SIEGFRIED LAMNEK: *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim/Basel <sup>5</sup>2010, 138.

160 Vgl. AGLAJA PRZYBORSKI: Art. Gütekriterien, in: Bohnsack/Meuser/Geimer (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (s. o. Anm. 154), 107–111, 109.

161 Vgl. DETLEF GARZ/KLAUS KRAIMER: *Qualitativ-empirische Sozialforschung im Aufbruch*, in: dies. (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen 1991, 1–33, 2.

162 Vgl. UWE FLICK: *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*, in: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden 2014, 411–423, 413–415.

163 Vgl. LAMNEK: *Qualitative Sozialforschung* (s. o. Anm. 159), 140.

164 Vgl. PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR: *Qualitative Sozialforschung* (s. o. Anm. 152), 25f.

165 Vgl. LAMNEK: *Qualitative Sozialforschung* (s. o. Anm. 159), 156.

166 Ebd., 161.

167 Vgl. STEINKE: *Gütekriterien* (s. o. Anm. 153), 324–330.

(g) ethics, and (h) meaningful coherence“.<sup>168</sup> Grundsätzlich ist bei diesen und ähnlichen Kriteriensets zu fragen, wie diese operationalisierbar bzw. messbar sind.<sup>169</sup>

Für die Religionspädagogik formuliert Burkard Porzelt Grundmerkmale qualitativen Forschens, die ebenfalls eine Nähe zu Gütekriterien besitzen, sich aber je neu als plausibel und praktikabel bewähren müssen.<sup>170</sup> Hierbei greift er auch auf Kriterien und Grundsätze der qualitativen Sozialforschung zurück. Unter einer validen Untersuchung versteht Porzelt, wenn es erstens gelingt, subjektive Erlebnisse und Deutungen konkreter Subjekte verstehend nachzuvollziehen, weshalb sich die Forschung auf die Perspektive der Subjekte einlassen und deren Wirklichkeitskonstruktionen achtsam rekonstruieren muss. Zweitens muss das theoretisch begründete Vorverständnis sowie die Vorgehensweise reversibel bleiben und sich als beständiger Lernprozess gestalten. Drittens müssen mikroskopische Tiefenanalysen mit methodischer Sorgfalt und inhaltlicher Stimmigkeit angefertigt werden, auch ohne Anspruch auf Repräsentativität. Viertens muss die Eigenstrukturiertheit des Forschungsgegenstandes bei der Wahl einer maßgeschneiderten Vorgehensweise berücksichtigt sein. Fünftens gewährleistet die Alltagsähnlichkeit einer Forschungskommunikation die Authentizität des Erforschten und sichert die Validität. Um – sechstens – die Objektivität der Studien zu gewährleisten, müssen Vorgehen und Ergebnisse intersubjektiv nachvollziehbar, kritisierbar und umfassend dokumentiert sein.<sup>171</sup>

Während die bisherigen Ansätze Kriterien qualitativ-empirischen Forschens entfalten, liegen in der pädagogischen Hermeneutik einige wenige Überlegungen vor, an welchen Grundsätzen oder -erkenntnissen sich hermeneutische Verfahren in der Pädagogik orientieren sollen, ohne dass diese explizit als Gütekriterien formuliert wären. Wichtiger Bezugspunkt sind hierbei die elf Grunderkenntnisse der pädagogischen Textinterpretation, die Klafki 1971 entfaltet hat.<sup>172</sup> Hieraus entwickelt Rittelmeyer neun Grundsätze hermeneutischer Interpretation, die als Gütekriterien reformuliert werden können, sich aber – wie bei Klafki – weitgehend auf Texthermeneutik beziehen: 1.) Prüfung und Reflexion der eigenen Voreinstellungen, Interpretationsperspektiven und des erkenntnisleitenden Interesses; 2.) strikte Objektorientierung unter Vermeidung spekulativer Interpretationen; 3.) Ge-

**168** SARAH J. TRACY: Qualitative Quality. Eight „Big-Tent“ Criteria for Excellent Qualitative Research, in: *Qualitative Inquiry* 16 (2010), 837–851, 839.

**169** Vgl. FLICK: Gütekriterien (s. o. Anm. 162), 422.

**170** Vgl. PORZELT: Qualitativ-empirische Methoden (s. o. Anm. 151), 63.

**171** Vgl. ebd., 64–66.

**172** Vgl. WOLFGANG KLAFKI: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Ders./Georg M. Rückriem/Willi Wolf u. a. (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Frankfurt 1971, 126–153, 126–148.

nerierung neuer Erkenntnisse statt Paraphrase von bekannten; 4.) Quellenkritik von Texten oder Daten; 5.) Reflexion der Interpretation in Hinblick auf lebensweltliche Verengungen oder Verzerrungen sowie 6.) in Hinblick auf historische, soziale Verschiebungen; 7.) Beachtung formaler bzw. struktureller Merkmale, 8.) Bewahrung der Eigenarten des zu Interpretierenden und 9.) Klärung zentraler Begriffe.<sup>173</sup> Die neun Grundsätze sind hierbei je nach Forschungskontext und Gegenstand unterschiedlich zu gewichten.<sup>174</sup>

Mirjam Schambeck entwickelt (→ Kap. VI.4) Kriterien für qualitativvolles, systematisierend hermeneutisches Arbeiten in der Religionspädagogik, wobei sie sich auf die hermeneutische Interpretation und Rezeption von (interdisziplinären) Referenztheorien fokussiert. Hierunter fasst sie: 1.) epistemische Bescheidenheit im Umgang mit bemühten Großtheorien; 2.) Transparenz von Sprecher:innenposition, -absicht und -vorverständnis; 3.) transparentes Markieren von religionspädagogischen Schlussfolgerungen bzw. Adaptionen von Referenztheorien; 4.) Markieren von Eklektizismen; 5.) kohärenzgeleitete Wahrung der Eigenlogik von Referenztheorien; 6.) bleibende Überprüfung der kontextuellen Passungsfähigkeit; 7.) Transparenz in der Wahl der Art des Schließens.

Für eine Hermeneutik komparativen Forschens in der Religionspädagogik wiederum konstatiert Bernd Schröder (→ Kap. VI.5), dass methodische Reflexionen mit entsprechenden Kriterien noch weitgehend fehlen. Für eine religionspädagogische Hermeneutik lassen sich aus einer komparativen Hermeneutik Gütekriterien wie epistemische Demut, Rechenschaft über das erkenntnisleitende Interesse sowie Beachtung des hermeneutischen Zirkels gewinnen.

Selbst in der systematischen Theologie finden sich kaum Gütekriterien hermeneutischen Forschens. Allenfalls in Debatten über Kriterien religiöser Urteilsbildung, wie z. B. Kohärenz, Konsistenz, Kompatibilität oder Integrationsfähigkeit,<sup>175</sup> zeichnet sich eine Nähe zu Gütekriterien hermeneutischen Forschens ab.

<sup>173</sup> Vgl. CHRISTIAN RITTELMAYER: Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation, in: Rittelmeyer/Parmentier: Einführung (s. o. Anm. 144), 41–47.

<sup>174</sup> Vgl. ebd., 42.

<sup>175</sup> Vgl. MARTIN BREUL: Diskurstheoretische Glaubensverantwortung. Konturen einer religiösen Epistemologie in Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas, Regensburg 2019, 197–211; KLAUS VON STOSCH: Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen, Paderborn 2012, 193–214.

### 4.3 Darstellung und Erläuterung von Gütekriterien in religionspädagogischer Perspektivierung

Mit Hilfe der vorliegenden Referenztheorien Gütekriterien für eine religionspädagogische Hermeneutik zu entwickeln, ist selbst ein hermeneutischer Prozess und muss sich anhand von Gütekriterien bewähren. Angesichts der Kontextgebundenheit hermeneutischer Prozesse ist dabei zu berücksichtigen, dass die folgende Darstellung von Gütekriterien bislang nicht auf ein etabliertes spezifisch religionspädagogisches, hermeneutisches Kriterienset zurückgreifen kann. Somit sind die vorgeschlagenen Gütekriterien selbst in einen „Prozess der ständigen intersubjektiven Selbstkontrolle und Selbstkorrektur“<sup>176</sup> eingebunden. Im Folgenden werden aus den vorliegenden interdisziplinären Gütekriterien diejenigen ausgewählt bzw. gebündelt, die für religionspädagogische hermeneutische Verfahren sowie für den spezifischen religionspädagogischen Forschungsgegenstand adäquat erscheinen. Hierbei ist fachspezifisch zu berücksichtigen, dass in der Religionspädagogik nicht „nur das Verstehen, sondern auch das zu Verstehende prozedural verfasst [ist] und darüber insofern unweigerlich komplex, als verschiedene Faktoren in solchen religiös relevanten Lern- und Bildungsprozessen eine Rolle spielen, die unterschieden werden können, aber eben im Interesse des Verstehens auch immer wieder zusammenschaut werden müssen“ (→ Kap. I.1). Dies führt zu einer fachspezifischen Konkretisierung vorliegender Gütekriterien, ohne dass hieraus unterschiedliche Standards religionspädagogischer Gütekriterien abgeleitet werden sollen. Wenn David Kabisch für die Hermeneutik historischer Forschung in der Religionspädagogik festhält, dass sich diese nicht von den Standards der sonstigen historischen Forschung unterscheide (→ Kap. VI.1), so ist dies auch für die folgenden Gütekriterien religionspädagogischer Hermeneutik zu veranschlagen. Sie verstehen sich nicht als zusätzliche Anforderung oder Checkliste religionspädagogischen Forschens. Vielmehr wollen diese Gütekriterien, forschungs- und gegenstandsspezifisch unterschiedlich gewichtet, religionspädagogisches hermeneutisches Arbeiten in allen Phasen des Forschens (→ Abs. 3) orientieren.

*Transparenz:* Sowohl in der qualitativ-empirischen als auch hermeneutischen Forschung wird die Relevanz eines transparenten Vorgehens betont. Die Transparenz bezieht sich auf sämtliche am Forschungsprozess beteiligte Faktoren bzw. Akteure: auf die Forschenden, ihr Vorwissen, ihre soziokulturelle Gebundenheit und damit ihr spezifisches Vorverständnis des Forschungsgegenstands und -vorhabens, auf das Forschungsanliegen und das

<sup>176</sup> HEINZ-HERMANN KRÜGER: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften, Opladen/Toronto <sup>©</sup>2012, 185 f.

damit verbundene erkenntnisleitende Interesse sowie auf den Forschungsgegenstand und die hierfür verwendeten Texte, Daten, Subjekte usw. Damit ist die umfassende transparente Darstellung Voraussetzung für die intersubjektive Plausibilisierung hermeneutisch religionspädagogischen Arbeitens.

*Intersubjektive Plausibilisierung:* Da hermeneutische Verfahren nicht mit den klassischen Gütekriterien der Validierung, Reliabilität sowie Objektivität überprüft werden können, hat sich sowohl in der qualitativ-empirischen als auch hermeneutischen Forschung das Kriterium der intersubjektiven Plausibilisierung als zentral herausgebildet. Durch die transparente Darstellung des hermeneutischen Vorgehens mit all seinen Faktoren bzw. Akteuren kann dieses intersubjektiv überprüft und nachvollzogen werden, was auch als Validierung durch Kommunikation betrachtet werden kann. Ein regelgeleitetes hermeneutisches Vorgehen trägt zudem zu einer hohen Konsistenz und Genauigkeit des hermeneutischen Prozesses bei, wodurch dieser – wenn auch bedingt – Anspruch auf Reliabilität besitzt.

*Unabgeschlossenheit:* Hermeneutik als Kunst des Verstehens ist ein prinzipiell unabgeschlossenes Verfahren der Sinnerschließung. Hierdurch kann auch jeglicher Anspruch auf Reliabilität und Validität hermeneutischer Forschungsergebnisse nur begrenzt und vorläufig sein. Hermeneutisches Forschen integriert dieses Bewusstsein seiner Unabgeschlossenheit in sein Vorgehen, indem es sich seine kontextuelle und subjektive Situiertheit bewusst macht. Hermeneutisches Arbeiten versteht sich somit immer schon als Teil einer spezifischen Wirkungs- bzw. Rezeptionsgeschichte, was sich methodisch insbesondere in der Texthermeneutik als hermeneutischer Zirkel beschreiben lässt und auch Aspekte von Kreativität und Unverfügbarkeit umfasst (→ Kap. I).

*Kohärenz:* Trotz aller Unabgeschlossenheit und Offenheit hermeneutischer Prozesse und Erkenntnisse müssen diese in sich kohärent, kongruent bzw. logisch sein. Dieses Gütekriterium richtet sich somit ad intra auf die innere Stimmigkeit von Forschungsprozess und -ergebnis.

*Relevanz:* Insbesondere bei der Ausrichtung von Forschungsfrage und -gegenstand sollte hermeneutisches Arbeiten auch die Frage nach deren Relevanz stellen. Formal und methodisch sauberes hermeneutisches Arbeiten ist noch kein Garant eines signifikanten Forschungsbeitrags.

*Kritik:* Hermeneutisches Arbeiten muss auf unterschiedlichen Ebenen reflektiert-kritisch sein. Zum einen bezieht sich eine kritische Grundhaltung auf den Forschungsgegenstand und umfasst z. B. eine Quellen- oder Datenkritik. Zum anderen bezieht sich Kritik in Form von kritischer

Selbstreflexion auf die Forschenden selbst, z. B. in Hinblick auf persönliche Involviertheit, was auch als reflektierte Subjektivität bezeichnet wird. In der religionspädagogischen Hermeneutik wird eine solche kritische Reflexivität verstärkt durch Erkenntnisse einer Hermeneutik des Fremden ausdifferenziert.<sup>177</sup> Hierbei erlangen Beobachtungen zweiter Ordnung besondere Bedeutung, indem die Forschenden ihre eigenen Fremdheitserfahrungen im Forschungsprozess sowie die Selbstwahrnehmung und -deutung der Fremden in die eigene Analyse metareflexiv integrieren. In diesem Sinne bezieht sich kritische Selbstreflexivität stets auf Erfahrungen und Erkenntnisse erster und zweiter Ordnung.

Darüber hinaus hat bereits Jürgen Habermas deutlich gemacht, dass Hermeneutik stets ideologie- und machtkritisch sein muss. Für die Religionspädagogik folgert Hans-Georg Ziebertz hieraus: „Hermeneutik ohne Ideologiekritik läuft Gefahr, Ideologie zu produzieren; Hermeneutik ohne Empirie läuft Gefahr, die Wirklichkeit aus dem Blick zu verlieren. Empirie ohne Hermeneutik läuft Gefahr, positivistisch verstanden zu werden und Empirie ohne Ideologiekritik kann dazu führen, Faktenwissen unkritisch zu übernehmen oder als Herrschaftswissen einzusetzen“<sup>178</sup>. Diese Komplexität, die Hermeneutik nicht nur mit Ideologiekritik, sondern auch mit Empirie zusammensieht, ist kritisch reflexiv einzuholen.

*Fachliche Passung:* Inwiefern ein hermeneutisches Vorgehen oder entsprechende Gütekriterien angemessen sind, richtet sich stark an dem jeweiligen Forschungsgegenstand und seiner fachlichen Logik und Struktur aus. Dazu zählt auch, die fachliche Passung kontextuell zu reflektieren. Deshalb sind allgemeingültige oder pauschale Aussagen über die Angemessenheit hermeneutischen Arbeitens obsolet. In den empirischen Gütekriterien wird die fachliche Passung des Vorgehens auch in Hinblick auf die Präzision und Sparsamkeit der eingesetzten Methoden überprüft. In diesem Sinne gilt es zu reflektieren, inwiefern die verwendeten hermeneutischen Verfahren und Bezugstheorien einen übermäßigen Theorie-Overload vermeiden.

*Interdisziplinarität:* Religionspädagogik ist von ihrem Grundverständnis her interdisziplinär ausgerichtet, wobei Interdisziplinarität weder notwendiges noch hinreichendes Qualitätskriterium hermeneutischen Forschens ist. Vielmehr stellt Interdisziplinarität hermeneutisch eine Herausforderung dar, insbesondere im Umgang mit den jeweiligen (hermeneutischen) Eigenlogiken der Bezugsdisziplinen. Diese sind in hermeneutischen, religionspädagogischen Verfahren zu reflektieren und fachlich zu bewahren.

<sup>177</sup> Vgl. FREUDING: Fremdheitserfahrungen und Othering (s. o. Anm. 35).

<sup>178</sup> HANS-GEORG ZIEBERTZ: Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 36.

Hierbei gilt es mögliche Eklektizismen zu markieren und religionspädagogische Adaptionen transparent zu machen (→ Kap. VI.4). Ähnlich wie beim Kriterium der fachlichen Passung gilt es im interdisziplinären Diskurs das Kriterium der epistemischen Begrenzung zu berücksichtigen und zu fragen, inwiefern eine Referenztheorie umfassend bemüht werden muss, um die erzeugten Erkenntnisse zu gewinnen.

*Limitation:* Hermeneutisches Forschen in der Religionspädagogik besitzt – wie alle Forschungszugänge – seine eigenen Limitationen. Diese zu berücksichtigen und transparent zu machen (→ Abs. 3), ist Ausdruck qualitativollen hermeneutischen Forschens.

#### 4.4 Limitationen von Gütekriterien religionspädagogischer Hermeneutik

Hermeneutik als Kunst(-lehre) des Verstehens ist zwischen „techné“, verstanden als Handwerk oder eine Methode, und der „theoría“ als rein gedanklichem Weltzugang verortet. Hermeneutik ist somit dezidiert keine Anwendung von methodischen Handwerkstechniken, die sich an präzisen Gütekriterien ausrichten. Der Kunstbegriff impliziert, dass Hermeneutik nicht umfassend regelgeleitet operationalisiert werden kann. Hermeneutik ist entsprechend auf Ermessensspielräume und -entscheide des verstehenden Subjekts angewiesen (→ Kap. I.1). Sie ist somit zutiefst auch ein subjektgebundener Vorgang und muss sich als solcher an den dargestellten Gütekriterien ausrichten. Denn es sind immer Forschende involviert, die sich „den Sachen selbst stell[en] und damit die Routinen der paradigmatischen Komplexitätsreduktion überwinde[n] und aus der Interpretation eine Kunst mache[n ...], die den Kontrollbereich methodischer Legitimation übersteigt“.<sup>179</sup> Die Subjektbezogenheit sowie die damit einhergehende Kontextualität und Zirkelhaftigkeit des Verstehens führt aber zugleich dazu, dass hermeneutisches Forschen ein offener, kunstvoller Prozess bleibt, wodurch die Gütekriterien auch ihre Grenzen erfahren und letztlich nicht vollständig methodisierbar sind.

Das vorliegende „Handbuch religionspädagogische Hermeneutik“ zeugt davon, wie vielfältig die Kunst(-lehre) des Verstehens in der Religionspädagogik verortet ist und mit welcher pluralen, interdisziplinären Herangehensweisen hierbei gearbeitet wird. Hermeneutisches Forschen erweist sich in verschiedensten Forschungsformaten und für jede religionspädagogische Reflexionsperspektive unverzichtbar und sollte methodisch reflektiert

<sup>179</sup> HEINZ BUDE: Die Kunst der Interpretation, in: Flick/von Kardorff/Steinke (Hg.): Qualitative Forschung (s. o. Anm. 153), 569–578, 570.

erfolgen. Dazu will die in diesem Kapitel präsentierte Verortung, Grundlegung und Operationalisierung religionspädagogisch-hermeneutischen Forschens im Verbund mit den diesbezüglich ausgewiesenen Gütekriterien beitragen und somit zu einer Stärkung entsprechender Forschungen in methodologischer Hinsicht führen.