

Einleitung: Bildung durch Erzählung(en)?

Zu Problemstellung, Aufbau und transdisziplinärem Anspruch des Bandes

1 Warum Erzählungen: Idee und Zielsetzungen

Was eigentlich sind Erzählungen? Warum überhaupt erzählen Menschen einander? Und wozu brauchen wir Erzählungen? In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen hat unsere Veröffentlichung ihren Grund. Und drei Anliegen sind es, deren genauere Klärung wir mit der Diskussion dieser Fragen verbinden:

Erstens ist Auskunft zu geben, warum wir unter möglichen *Themen* ausgerechnet *Erzählungen* gewählt haben: Erzählungen sind von besonderem auch wissenschaftlichem Interesse, weil dabei eine lediglich beschreibende Erkundung des Gegenstands nicht ausreicht. Wenn wir fragen, was eigentlich Erzählungen sind, geht es vielmehr um die Erörterung ihres tieferen Sinns (also nicht nur ihrer faktischen Bedeutung). Unsere Hypothese: Die ältesten menschlichen Textdokumente sind Erzählungen; aber sie beschreiben und dokumentieren menschliche Lebenswelt und Kultur nicht nur, sondern ordnen diese auch grundlegend. Erzählungen sind mithin nicht schlicht situativ entstandene und darum kontingent bleibende Berichte, sondern sind als zu erzählende immer Verdichtungen eines Geschehens, das elementar und auch nachhaltig über die erzählten Ereignisse hinaus Sinn stiftet. Darum ist es kein Zufall, dass dermaßen uns existentiell beanspruchende Erzähltexte in den und durch die großen Religionen sowie die alten philosophischen Weltbilder und Mythen überliefert sind.¹ Denn in ihnen werden die uralten menschlichen Sinn-Fragen gestellt, die uns Menschen fundamental und zu jeder Zeit herausfordern: „Was ist der Mensch?“, „Was kann ich wissen?“, „Was soll ich tun?“, „Was darf ich hoffen?“, – so in der bekannten Formulierung durch Kant.² Zwar wird postmodern unter dem Eindruck postreligiöser und postmythischer Zeiten das Ende der sog. „großen Erzählungen“ (Lyotard), das heißt solcher, die jene Fragen auch ex-

¹ Vgl. auch Johannsen, Dirk (2013). Einleitung: Konstruktionsgeschichten. In: Gabriela Brahier und Dirk Johannsen (Hg.): *Konstruktionsgeschichten. Narrationsbezogene Ansätze in der Religionsforschung*. Würzburg: Ergon, 9–18.

² Kant, Immanuel (1800). *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Königsberg: Nicolovius, 25f.

plizit aufwerfen, diagnostiziert, teilweise auch gefordert. Doch sind und bleiben Erzählungen wichtig, und der Verweis auf sie ist lebendig, wird zuweilen sogar inflationär, wenn etwa in Krisensituationen statt von „Narrationen“ zunehmend von „Narrativen“ die Rede ist, die uns in unserem bedrohten Leben hier und jetzt Orientierung bieten sollten.

Zweitens stellt sich mit dieser Sinnfrage von Erzählungen zugleich das Problem, *wie sie zu verstehen* sind, genauer, unter welchen Voraussetzungen sie zum Verstehen gebracht werden können, und noch kritischer, ob Erzählungen bestimmte Elemente beinhalten müssen, die zu ihrem Verstehen anregen, und welche Elemente das wären. Zumindest die Philosophie wie auch die Theologien haben ihre Aufgabe nie in der bloßen Tradierung ihrer großen Erzählungen gesehen, sondern vor allem in ihrer Verständigung und Erschließung. Damit wird neben dem eher sog. fachwissenschaftlichen Interesse an Erzählungen ein jedenfalls der Philosophie und auch den meisten Theologien prinzipiell inhärenter didaktischer Anspruch erhoben. Im Kontext einer am konkreten schulischen Unterrichtsgeschehen orientierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung – der vorliegende Band erscheint ja im Rahmen der Schriftenreihe einer Pädagogischen Hochschule – richtet sich der Blick der einzelnen Beiträge unseres Bandes daher auf die kritische Reflexion der für den Religions- wie den Philosophie-/Ethik-Unterricht notwendigen sog. Sach-Analysen wie auch der methodischen Vermittlung jener durch Philosophie und Religion überlieferten Erzählungen.

Drittens wendet sich beim Thema Erzählungen auch aufgrund ihres didaktischen Anspruchs der Blick vom Gegenstand auf das Subjekt, sprich zu den über Erzählungen *erzählend* sich verständigenden *Menschen*. Zu den eben angedeuteten unterrichtlichen Methoden gehört das in den letzten Jahren in der Religions- wie auch in der Philosophie-Didaktik immer wichtiger werdende eigene Erzählen der Kinder und Jugendlichen. Dies sogar zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip zu machen, ist sachlich begründet wiederum in Struktur und Anspruch der tradierten Erzählungen der Religionen und der Philosophie: Denn die sind nicht nur, wie eingangs angedeutet, Verdichtungen existentieller Erfahrungen, sondern ihnen eignet ein prinzipiell dialogischer Charakter. Als solche sind zumindest diese großen alten Erzählungen nie einseitig nach einer Seite hin aufzulösen, vielmehr stets zu nehmen als Antworten auf jene von Menschen vorgetragene Sinn-Fragen wie zugleich als „An-Sprüche“ zu je persönlich zu verantworteten Lebensentwürfen. Unter dieser Perspektive sollten auch sog. Alltagserzählungen, vor allem die der Kinder, nie nur als beiläufige und zufällige Äußerungen genommen werden; in der Tiefe verbergen sich in ihnen oft jene elementaren Sinnfragen, zu denen nun ihrerseits die Religionen und die Philosophie in ihren großen Texten Räume der Klärung und Orientierung bieten. Nicht zuletzt aufgrund dieses allen Erzählungen eigentümlichen Beziehungsgeflechts von Gegenständlich-

keit und Äußerung, von Objektivität und Subjektivität, von Hören und Sagen trägt unser Buch bewusst den spannungsgeladenen Titel „Erzählungen und Erzählen“.

Was also sind Erzählungen, vor allem solche, die wirklich Orientierung bieten? Und wie können wir die großen sinnorientierenden Erzählungen der religiösen und philosophischen Tradition erschließen? Und warum und wodurch bieten diese Erzählungen Kindern und Jugendlichen Orientierung für je eigene existentielle Erfahrungen? Von der Klärung dieser Fragen ist unser Band getragen.

2 Zum Aufbau des Bandes

Hervorgegangen ist der vorliegende Band aus einem Durchlauf des fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens, das seit 2011 regelmäßig an der PH Heidelberg in Kooperation mit der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg und dem Islamischen Institut der PH Karlsruhe und seit 2013 mit der Möglichkeit einer Zusatzqualifikation angeboten wird.³ Im Sommersemester 2020 wurde dies zum Thema „Narrativität“ mit Seminaren der Fächer Evangelische Theologie, Katholische Theologie, Jüdische Theologie, Islamische Theologie, Philosophie/Ethik incl. eines gemeinsamen Studententages fächerkooperierend durchgeführt.⁴ Zu den Beiträgen damals beteiligter Dozierender konnten einige weitere als Bereicherung der unterschiedlichen Perspektiven hinzugewonnen werden.

Alle Beiträge hatten den Auftrag, zumindest drei Ebenen zu berücksichtigen, (a) die Auseinandersetzung mit einschlägigen *Quellen* der jeweiligen Tradition, (b) sinnstiftende Aspekte dieser Erzählungen für *Menschsein*, (c) Hinweise oder Anstöße zur *Didaktik* im Umgang mit Erzählungen und Erzählen in Bildungszusammenhängen. Mit diesen Ebenen sind die einzelnen Beiträge interessant auch in ihrem Zusammenspiel. Denn neben den sie verbindenden Rahmenbedingungen wussten die Autor:innen zwar durch Vorinformation ihrer Titel und der Abstracts voneinander, bringen

³ Vgl. dazu mit weiteren Erläuterungen, Studienplan und laufend aktualisierten Informationen: <https://www.ph-heidelberg.de/irbl> [zuletzt geprüft am 10. 10. 2022].

⁴ Dieses Begegnungsprojekt war das siebte zum *Interreligiösen Begegnungslernen* nach Themen zu Anthropologie, Hermeneutik, Gottesfrage, Eschatologie. Vgl. auch den Band 59 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: *Hoffnung über den Tod hinaus? Eschatologie im interreligiösen Lernen und Lehren* hg. von Katja Boehme, Heidelberg: Mattes 2015. Zur Institution des IRBL vgl. Boehme, Katja (2019). *Interreligiöses Begegnungslernen*. In: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/5>; [zuletzt aktualisiert am 16. 9. 2020]. Vgl. auch den Band 57 der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg: *Bildung – Religion – Säkularität* hg. von Martin Hailer, Hans-Bernhard Petermann und Herbert Stettberger, Heidelberg: Mattes 2013.

aber gleichwohl in Thematik wie auch Durchführung ganz unterschiedliche Aspekte zur Sprache und ermöglichen so zugleich für alle Lesenden eine Diskussion jener einleitend (oben unter Punkt 1) genannten Fragen.

Daraus ergibt sich eine inhaltlich gut begründbare Abfolge der Beiträge. Das ist nachfolgend durch kurze Skizzen ihrer jeweiligen Pointen und Thesen zu erläutern:

In einem *ersten Teil* kommen nach der vorliegenden über Ziel, Aufbau und interdisziplinärem Anspruch des Bandes orientierenden *Einleitung* zwei das Thema grundlegend einführende Autorinnen zu Wort:

Ein besonderer Dank gilt **Monika Fludernik**, eine der auch international führenden Narratologinnen. Aus ihren vielfältigen Veröffentlichungen hat sie speziell für unseren Band *Grundlegendes aus narratologischer Sicht* zusammengestellt. Ihr Beitrag informiert nicht nur über Wurzeln und unterschiedliche Positionen der vorrangig literaturwissenschaftlich ausgerichteten Erzählforschung, sondern erläutert auch die wichtigsten dort diskutierten Fragen: was grundsätzlich unter Erzählen zu verstehen ist; die unterschiedlichen Möglichkeiten, in den verschiedenen Wissenschaften Erzählen und Erzählungen zum Gegenstand zu machen; Probleme wie die Abgrenzung des Erzählens von anderen Darstellungsmodi oder von anderen Formen (etwa der Argumentation) und Modi des Verstehens (etwa illustrierender); schließlich Formen des Erzählens außerhalb der literaturwissenschaftlich geprägten Narratologie. Auch weil Fludernik immer wieder Bezüge zu religiösem Erzählen herstellt, liefert sie mit ihrem Beitrag wichtige Kriterien zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den Thesen und Ausführungen aller folgenden Beiträge.

Zu kritischer Auseinandersetzung mit Erzählungen regt ebenfalls der Beitrag von **Ulrike Bechmann** an und dies mit einem unser Thema betreffenden inhaltlichen Fokus: In interreligiösen Dialogen wird häufig davon ausgegangen, dass sich Judentum, Christentum und Islam auf Abraham als ihren gemeinsamen Vater berufen. Bechmann hinterfragt diesen Bezug: Sie zeigt mit präzisen Deutungen einschlägiger Texte, dass die unterschiedlichen Abraham-Erzählungen keineswegs ein einheitliches Bild ergeben. Vielmehr werden sie zu jeweils ganz verschiedenen Identitätskonzepten verwendet, so bereits in den ursprünglichen Quellen im Buch Genesis, wieder anders aufgrund veränderter historischer Kontexte im Jubiläenbuch, dann theologisch neu gedeutet durch Paulus und wiederum anders im Koran typologisierend. Wenn also Abraham, so Bechmann, „ein Topos, eine Chiffre für ganz unterschiedliche Hoffnungen“ ist, wenn sich in Abraham, genauer in einem bestimmten Konzept von Abraham „die jeweilige Theologie in einer narrativen Form“ verdichtet, dann eint die drei Religionen „nicht eine gemeinsame Vaterfigur“, sondern „das intertextuelle Gespräch über sie“. Interreligiosität würde demnach heißen, gerade „in der Differenz einen friedlichen Umgang

miteinander“ zu üben, – ein wichtiger Anstoß für nachhaltig wirkende Differenzkompetenz im Begegnungslernen, nicht nur zwischen den sog. abrahamischen Religionen.

Im folgenden Hauptteil sind die Beiträge aus Perspektive der *beteiligten Fachdisziplinen* versammelt: *Jüdische* Theologie und Religionspädagogik, *Christliche* Theologie und Religionspädagogik, *Islamische* Theologie und Religionspädagogik, *Philosophie* und Ethik-Didaktik. Sie bieten jeweils einen fachspezifischen wie auch einen auf einen besonderen Gegenstand oder Akzent gerichteten Blick auf das Thema Narrativität, lassen sich aber gerade dadurch miteinander ins Gespräch bringen:

An den Anfang dieser Reihe haben wir den Beitrag von **Frederek Musall** positioniert, nicht nur weil das Judentum die älteste der drei abrahamischen Religionen und so in gewisser Hinsicht ihre Basis ist. Das Aufregende seines Beitrags ist es, dass er auf den ersten Blick nur eine beschränkte Perspektive auf das Thema bietet, dass er aber auf der tieferen Ebene sowohl einen kritisch-exakten Blick auf das Problem von Narrativität im Judentum wirft wie zugleich über eine innerjüdische Frage hinausgreift zu etwas universell Menschlichem: Musall diagnostiziert in Erinnerung an den Religionsphilosophen David Hartmann die beiden Narrative *Auschwitz* einerseits, *Sinai* andererseits scharf als „ambivalent“. Beide sind existentiell wichtig zunächst zur Klärung jüdischer Identität, doch Musall bricht die Ambivalenz dieser Narrative auf und fragt nach dem inhärenten Sinn sinnorientierender Erzählungen überhaupt, die allen Menschen unsere „ethisch-moralische Verbesserung“ bewusst machen und uns zur Eigenverantwortung für unser Handeln mahnen, „durch ein kritisches Bewusstsein gegenüber sowohl der eigenen Tradition als auch der modernen Lebenswelt [...], um den Gefahren von Fundamentalismus einerseits und moralischem Relativismus begegnen zu können bzw. diesen etwas entgegensetzen zu können.“ Musalls These – ein Prüfstein zur Lektüre aller folgenden Beiträge – lautet: „Religionen sind niemals etwas statisches, sondern eröffnen meist ein breites dynamisches Aushandlungsspektrum.“

Für einen grundlegend orientierenden Beitrag zu Narrativität im Judentum konnte **Bruno Landthaler** gewonnen werden. Auch er bietet freilich mehr als eine schlichte Übersicht, konfrontiert vielmehr mit der möglicherweise überraschenden, Musall ergänzenden These, dass im Judentum weniger die Erzählungen im engeren Sinn, die Aggada, entscheidend sind für die Weitergabe des religiösen Erbes. Eindrücklich konkretisiert Landthaler an zwei Textbeispielen, wie vielmehr die Halacha, das jüdische (Religions-)Gesetz, und seine Einhaltung Verlässlichkeit bietet. Gerade die Halacha mit ihren biblischen Fundamenten ermöglicht es, sich wichtiger Traditionen nicht nur äußerlich zu erinnern, sondern diese als unser Leben heute und künftig prägend in Erfahrung zu bringen. Der biblische Auftrag, die überlieferten

Worte den Kindern zu erzählen, bindet kommende Generationen im Sinne einer *narrativen Zeitverflechtung* in die Tradierung der Vergangenheit ein. Dieser den Überlieferungen eigene narrative Charakter macht uns unsere Geschichtlichkeit ganz konkret bewusst, und ist darum, so Landthaler, in sich didaktisch ausgerichtet: Jüdischer Religionsunterricht hat von daher nicht die Aufgabe, Kindern eine allgemein angenommene Religiosität zu vermitteln, sondern ihnen einen Raum zu bieten, in dem sie sich ihrer selbst als „Subjekte im Traditionsprozess“ gewahr werden.

Einen überraschend sowohl bekenntnisorientiert ausgerichteten und zugleich im besten katholischen Sinne Konfessionsgrenzen sprengenden Beitrag steuert **Katja Boehme** bei. Über vier eher theseartig formulierte Überlegungen entfaltet sie das *story-Konzept* des evangelischen Theologen Ritschl zu einem Modell *narrativ ausgerichteter Religionspädagogik* für jeden bekenntnisorientierten Religionsunterricht: Die Grundlage für Boehme bietet Ritschls These, dass jede Religion sich ihre eigene Identität je neu durch Narrationen schafft, und zwar, so eine zweite These, auf dem Hintergrund eines Verständnisses von Offenbarung, das sich löst von einer einseitig nur extern zu verortenden Offenbarung, Offenbarung vielmehr über die Metapher des „story-Stroms“ als Kontinuum und Prozess zwischen göttlicher Zusage und individueller Erfahrung fasst. Im individuellen religionsunterrichtlichen Erzählen der Schüler:innen sind entsprechend, so Boehmes zentrale Überlegung, prägende Elemente zentraler Glaubensaussagen (hier des Christentums) freizulegen, und zwar als „individuelle lebensweltliche Realisierung einer religiösen Tradition“.

Uta Schmidt bewegt sich in ihrem Beitrag, konzentriert auf das *Lernen mit Figuren um Jakob und seiner Familie*, im interreligiösen Raum zwischen Judentum und Christentum, auch wenn es auf den ersten Blick um Perspektiven für den evangelischen Religionsunterricht geht. Ihre präzise historisch-kritisch und erzähltheoretisch geleitete Analyse und Deutung des biblischen Textes Gen 27 zielt genau auf das Thema unserer Veröffentlichung. Die Pointe dieser Auslegung ist freilich der Transfer auf die Frage, wie Rezipienten durch solche Erzähltexte herausgefordert werden zur Bildung einer je persönlichen religiösen Identität. Den didaktischen Ansatz des biografischen Lernens aufgreifend arbeitet Schmidt durch ihre erzähltheoretische Analyse eindrucksvoll heraus, dass insbesondere Gen 27 nicht zu einer schlichten Identifikation mit den Protagonisten biblischer Erzählung als Vorbildern führt, sondern aufgrund der (offenkundig gezielt in den Text eingebauten) Probleme, Widersprüchlichkeiten, Fremdheiten in den Beziehungen vielmehr zu einer Auseinandersetzung mit hier gebotenen unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven, welche „Möglichkeitsräume eröffnen, in denen die SuS die eigene Biographie reflektieren können“ – ein spannendes, deutlich

über den Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts hinausgreifendes Beispiel narrativer Didaktik.

Kurz vor Fertigstellung des Bandes konnte **Lena Muhn** für einen weiteren, unseren Band bereichernden Beitrag gewonnen werden: Sie stellt zentrale Thesen und Ergebnisse vor aus ihrer preisgekrönten Master-Arbeit *Narratologie und das Buch Judit und religionspädagogische Perspektiven, die sich daraus ergeben*. Der Beitrag besticht durch eine präzise Deutung ausgewählter Passagen des biblischen Buchs Judit, die sich – ganz im Sinne unserer Veröffentlichung – explizit auf einschlägige narratologische Analysekriterien stützt und so exemplarisch den Gewinn einer solchen Deutung von Erzählungen dokumentiert, nämlich die gerade in dieser Judit-Erzählung offensichtlich bewusst eingebaute Offenheit, Mehrdeutigkeit und Provokation zur Auseinandersetzung. Im zweiten Teil ihres Beitrags transformiert Muhn ihre These in ein ausführlich dokumentiertes und erläutertes Unterrichts-Modell für ein narratologisches und die Anstöße konstruktivistischer Didaktik nutzendes Arbeiten mit der Judit-Erzählung im Religionsunterricht, – eine wertvolle Anregung für alle an innovativen didaktischen Konzepten interessierten jungen wie auch erfahrenen Lehrer:innen religionspädagogischer Fächer.

Für den Islam informiert **Ulvi Karagedik** kompakt über die je besondere Rolle und den didaktischen Sinn der *Propheten-Narrative* in den drei primären Quellen des Islam: Der Koran zunächst, als Wort Gottes sicher die zentrale Quelle, ist zwar im engeren Sinn kein Erzählbuch, doch machen die verstreuten Erzählstücke fast ein Drittel seines Umfangs aus; sie dienen, so Karagedik, vorrangig als Anregung zum Bedenken und zur Konkretisierung der durch den Koran verkündeten Botschaft. Die Hadithe hingegen stellen mit ihren Erzählungen den Propheten als Vorbild heraus für die praktische, konkret unsere Lebenswelt verstehende und unsere Lebensführung gestaltende Dimension des Islam. Die unterschiedlichen Prophetenbiografien (Sira-Schreibungen) wiederum liefern Einblicke vor allem in die historischen Kontexte, in denen der Islam entstanden ist, wie auch zum Verstehen islamischer Prophetie und warum der Islam zu bestimmten Zeiten in je besonderer Weise unsere Lebenswelt mitgestaltet hat, auch in politischer Hinsicht. Seinen Beitrag schließt Karagedik, stets interreligiöse Perspektiven reflektierend, mit einem Einblick in das auf Erzählungen ausgerichtete Curriculum des islamischen Religionsunterrichts.

Der zweite islamische Beitrag greift diese pädagogische Perspektive unter dem Titel *Erzählungen erzählen* auf. Er spricht vor allem persönlich alle in religionspädagogischer Praxis Tätigen an: Die in Bildungszusammenhängen arbeitenden jungen Muslimas **Rumeysa Turna**, die als Studentin auch aktiv an mehreren Heidelberger Projektseminaren des IRBL beteiligt war, und **Yasemin Soylu** erzählen anhand einiger Beispiele erfahrungsgesättigt, authentisch, reflektiert und sehr konkret von ihren Erfahrungen mit Erzählun-

gen und Erzählen aus der islamischen Tradition, welche Erzählungen sie besonders geprägt haben, persönlich und in der Bildungsarbeit, und vor allem warum gerade religiöse Erzählungen so nachhaltig auf uns wirken. Beindruckend ist dabei ihr Votum für eine kritisch nachfragende wie auch im Dialog sich öffnende und reflektierende Auseinandersetzung mit den Erzählungen aus Koran und Hadithen, nicht zuletzt anhand ihrer Faszination für Frauen, die Soylu und Turna als Vorbilder für Muslimas heute herausstellen.

Das Fach *Philosophie/Ethik* fällt für ein inter-religiöses Begegnungslernen im engeren Sinn eigentlich aus dem Rahmen, da es sich bei Philosophie ja weder um eine Religion noch um eine säkulare Weltanschauung handelt.⁵ Umso erfreulicher ist es, dass es von Beginn an aktiv an den Heidelberger Projekten zum IRBL beteiligt war. Für unser Thema Narrativität konnten drei ganz unterschiedlich ausgerichtete und deswegen die Vielfalt unseres Bandes bereichernde Beiträge beigesteuert werden:

Christian Wilhelm erläutert in seinem Beitrag konzentriert das philosophische Interesse an Narrativität. Dabei entwickelt er die These, dass *Narrationen* „philosophische Gedanken nicht nur veranschaulichen, sondern sie *argumentativ erweitern* können“. Diese für traditionelle Philosophiedidaktik eher ungewöhnliche Sicht entwickelt er zunächst exemplarisch an Platon: In seine Dialoge hat Platon viele narrative Texte eingebaut, doch nicht bloß zur Veranschaulichung, sondern, so Wilhelm, um die der Philosophie eigene eher rationale Argumentation anschaulicher und emotional einleuchtender zu machen. Mit Hinweisen zu weiteren Philosophen und aktuellen Philosophiedidaktikern verdeutlicht Wilhelm zudem den anthropologischen Gewinn von Erzählungen; der kommt zur Geltung vor allem in Auseinandersetzung zu Fragen der Identitätskonstitution. Unter Berufung auf den Nestor der Philosophiedidaktik Johannes Rohbeck plädiert Wilhelm schließlich dafür, darum auch unterrichtlich die „argumentative Form des Erzählens [...] als narrative Argumente didaktisch zu nutzen“. Mithin sind nicht nur Erzählungen Thema der Philosophie und Anstöße zum Philosophieren, auch das Erzählen selbst ist als eine Form tätigen Philosophierens im Rahmen schulischer Bildung zu fördern.

Auch **Anne Kirschner** setzt sich mit der Frage nach *Potenzialen und Fallstricken einer narrativen Ethik* ein für eine narrative Erweiterung eines zu sehr kognitiv und argumentativ eingeschränkten schulischen Philosophierens. Sie

⁵ Vgl. dazu Hans-Bernhard Petermann (2017). Philosophie / Philosophische Bildung. Art. in: *WiReLex* [Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon], hg. H. Linder & M. Zimmermann, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. [<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anz-eigen/details/philosophie-philosophische-bildung/ch/8dccc6928313977b5510446654df8384/>]

stützt dies auf eine differenzierte Erläuterung einer phänomenologisch ausgerichteten Didaktik. Damit werde, so Kirschner, nicht nur die philosophische Fähigkeit zu Ästhetik und Imagination als Grundlage für Begriffsanalyse und Argumentation gestärkt, sondern das führe auch zu einer übersichtlichen Beschreibung hinausgehenden Narration, die – ganz im Sinne eines Begegnungslernens – im Sehen von Andersheit und Fremdheit Selbstauslegung freisetze und umgekehrt. Zentrum des Beitrags ist dann eine detaillierte Analyse eines konkreten Unterrichtsprojekts – beeindruckend, da es sich hier um Kinder mit erheblichen Sprachdefiziten handelt. Der Unterricht greift dabei nicht zu einem Erzähltext als Impuls, sondern geht – ganz im Sinne des zuvor entwickelten ästhetischen an phänomenologischer Erschließung orientierten Philosophierens – von einem Bild aus, hier zum Thema Identität und Integrität von Körper und Persönlichkeit, das die Kinder selbst zum Erzählen bringt, ein Erzählen, das Kirschner nunmehr seinerseits als eine Form philosophischen Verstehens nachweisen kann, hier als philosophierende Auseinandersetzung zu dem gerade für unseren Band besonders interessanten Thema Selbstsein und Andersheit.

Einen wieder anderen Akzent setzt **Hans-Bernhard Petermann**. Er nimmt in seinem Beitrag mit dem Titel *Erzählung als lebendiges Verstehen* nicht originär philosophische Texte in den Blick, sondern, theologisch geschult und dem interreligiösen Anspruch des Bandes geschuldet, innerreligiöse, genauer vier für die Frage nach religiöser Identität grundlegende biblische Texte. Die behandelt er jedoch in anthropologisch-geschichtsphilosophischer Perspektive und begründet darüber seine zentrale, auch das Thema des ganzen Bandes betreffende These, dass im Kontext interreligiösen Lernens eigentlich nur elementar menschliche Existenz prägende Erzählungen eine unverzichtbare Rolle spielen. Er begründet das eingangs seines Beitrags mit dem Anspruch solcher Erzählungen, die uns Menschen als geschichtliche Wesen ernst nehmen. Eben sie sind es, die nach Petermann auch zu einem wirklich in das jeweils eigene Leben orientierend eingreifendes Weitererzählen von Kindern und Jugendlichen anregen. In dieser These verbirgt sich einerseits das Votum für eine sachkundige und genaue Analyse von im Unterricht zugrunde gelegten Erzähltexten wie andererseits die Anregung, in der Erarbeitung von Erzählungen wie auch im Selbsterzählen Problemstellungen herauszuarbeiten, die zielbestimmt Schüler:innen existentiell treffen und zur Auseinandersetzung führen.

Den *Abschluss* unseres Bandes bildet der Beitrag von **Frank van der Velden**. Er sprengt mit seinen Hinweisen auf *Narrative der Beheimatung in religiöser Vielfalt* eine traditionell lediglich inter-religiöse Voraussetzung von Begegnungen: Zum Thema macht er Erzählungen, die vielmehr multiperspektivisch in unterschiedlichen religiösen Traditionen gleichermaßen prägenden Charakter gewonnen haben, etwa die von der Flucht der Heiligen Familie

nach Ägypten. Sie haben als „Narrative religiöser Diversität“ jenseits konfessioneller Zugehörigkeit in verschiedenen Zeiten den Kitt für ein Zusammenleben in Verschiedenheit gebildet, in Ägypten, Andalusien, Medina oder Äthiopien. Heute müssen diese Narrative kritisch dekonstruiert werden, sollten aber zudem als Selbsterzählungen migrierter Menschen gewürdigt werden; als Schätze können sie, so van der Velden in seiner bemerkenswerten Schlussbemerkung, gerade auch angesichts aktueller gesellschaftspolitischer Herausforderungen, mit der interreligiösen auch eine weiter reichende interkulturelle Begegnung fördern, ja „unseren kulturellen Fundus in Deutschland bereichern“.

3 Transdisziplinäre und interdisziplinäre Kontexte unseres Bandes

Wir haben den Beitrag van der Velden ans Ende unserer Veröffentlichung gestellt, weil durch ihn auch die eigentliche Pointe des IRBL besonders gut deutlich wird: Gerade beim Thema „Narrationen“ will der ursprüngliche Titel „*Interreligiöses Begegnungslernen*“ für das (hochschul-)didaktische Konzept des fächerkooperierenden Begegnungslernens nicht recht passen. Und dies nicht nur, weil in diesem Konzept von Anfang an neben den religionsunterrichtlichen Fächern auch das Fach Philosophie/Ethik beteiligt ist⁶ (und, wo noch nicht geschehen, beteiligt werden sollte). Wichtig ist aber vor allem: Der Fokus solcher Projekte liegt eben nicht – wie die Bezeichnung IRBL irrtümlicherweise nahe legen könnte – auf einem Austausch unterschiedlicher *religiöser* und konfessioneller Prägungen der *Teilnehmenden*, sondern auf der Auseinandersetzung mit einem alle an diesem Projekt Beteiligten existentiell betreffenden *Thema* mit einer sie „unbedingt angehenden“ (Tillich) Herausforderung, und dies aus unterschiedlichen, kontextuell, sozial, kulturell, lebensweltlich geprägten kollektiven oder individuellen Perspektiven. Inzwischen scheint uns darum der Titel *Sharing World-Views* (dt.: *Weltsichten in Begegnung*)⁷ für solches Begegnungslernen besser geeignet, bezeichnet er doch treffender Möglichkeiten und Offenheit zu einer Bildung in Diversität, Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz.⁸

⁶ Vgl. Katja Boehme (2019): *Interreligiöses Begegnungslernen*. In: *WiReLex* [Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon]. Online verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200343/>, [Zugriff zuletzt 5. 10. 2022].

⁷ An der PH Heidelberg wurde das IRBL inzwischen unter dem offeneren Titel: *Sharing Worldviews: Learning in Encounter for Common Values in Diversity* in ein internationales Erasmus-Programm integriert. – Vgl. dazu: <https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen/sharing-worldviews/> [Zugriff zuletzt 5. 10. 2022].

⁸ Vgl. aktuell von den Herausgeber:innen: Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann (2022). Mehrperspektivität durch fächerkooperierenden Unterricht. In: *ÖRF (Österreichisches Religionspädagogisches Forum)* Jg. 30 (2022) H. 1. Ethikunterricht und Religions-

Für die Zukunft scheint uns ein nicht mehr auf Inter-Religiosität der Teilnehmenden fixiertes, sondern offener die *Multiperspektivität* postmoderner Gesellschaften ernst nehmendes fächerkooperierendes Begegnungslernen das entscheidende Element zu sein.⁹ Nachhaltig kann damit fundamentalen Herausforderungen heutiger Bildung begegnet werden: (a) den dramatisch veränderten demografischen *Rahmenbedingungen* schulischer Bildung, (b) der Frage nach sinnvollen *Themen* in einem inter- bzw. trans-disziplinären Begegnungslernen, (c) Zielsetzungen einer schulischen Auseinandersetzung mit *Religion* und Religiosität in postmodernen Kontexten,¹⁰ (d) *Modelle* eines *alle* Schüler:innen der Fächer RU und EthU einbeziehenden Begegnungslernens und (e) der praktischen und reflektierten Einübung *demokratischer Basiskompetenzen*.

Mit den hier versammelten Beiträgen wie auch über sie hinaus möchte unser Band auch Anstöße zu weiteren, über die Fächergruppe Philosophie-Ethik-Religion hinaus gehenden Auseinandersetzungen mit dem Thema *Erzählungen* und *Erzählen* anbieten. Als Beispiel eines solchen Transfers sei nur erinnert an die Erhebung der sog. SCHUM-Städte Speyer, Worms, Mainz zum Weltkulturerbe im Jahr der Entstehung unseres Bandes¹¹: Neben mündlichen Überlieferungen und textlich dokumentierten Erzählungen haben mithin auch Gegenstände, Kunstwerke, ebenso Gebäude, Orte und Räume etwas zu erzählen bzw. stellen die Grundlage für unser Erzählen dar. Leisten können das sogar Gebilde der Natur, in Fauna und Flora wie auch geologische, geografische, geopolitische. Sie alle verdichten ein durch ihr Entstehen und Werden gekennzeichnetes Geschehen zu etwas jetzt so Gewordenem. Verstehen können wir all diese Gebilde und Gegenstände wie auch textliche Erzählungen aber nur, wenn wir uns ihrer bewusst werden als eines Zusammenhangs von Erlebnissen und Erfahrungen mit Ereignissen und Gescheh-

unterricht, 202–217. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/7751584>. [Zugriff zuletzt 5. 10. 2022].

⁹ Vgl. dazu aus unterschiedlicher Perspektive die neuesten Veröffentlichungen der Herausgeber:innen: Katja Boehme (2023) [im Druck]. *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik*. Freiburg: Herder; sowie: Hans-Bernhard Petermann (2022) [im Druck]. ‚Interreligiöses Begegnungslernen‘ unter Beteiligung des Fachs Philosophie/Ethik? Erfahrungen mit kooperativem Projekt-Unterricht der Fächergruppe Philosophie/Religion. In: Markus Tiedemann, René Torkler (Hg.) (2022). *„wie hast Du’s mit den Religionen?“ Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*. Dresden: Thelem.

¹⁰ Vgl. dazu Hans-Bernhard Petermann (2022). Religiöse Bildung im Philosophie-/Ethik-Unterricht. In: *ÖRF (Österreichisches Religionspädagogisches Forum)* Jg. 30 (2022) H. 1. Ethikunterricht und Religionsunterricht, 51–68. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/311>.

¹¹ Vgl. dazu u. a. den Essay mit seinem interessanten Titel von Christian Thomas: Spur der Steine. *Frankfurter Rundschau* 24./25. Juli 2021, 20f.

nissen und wenn wir uns durch ihre Betrachtung und Erfahrung zu einer Erzählung ihres Gewordenseins anregen lassen und sie so als uns nicht nur umgebende, sondern in unserem Selbstsein prägende Lebenswelt begreifen. Kein Zufall scheint es daher zu sein, dass alle Beiträge, ohne dass dies vorgegeben war, mit dem Thema *Narration* die Frage nach *persönlicher Identität* zu ihrem Gegenstand machen, zum Teil sogar ausdrücklich, – ein weiterer Aspekt, unter dem die einzelnen Beiträge miteinander ins Gespräch kommen können, denn Erzählen lebt von der Begegnung wirklicher Personen.

Mit dieser interaktiven Ausrichtung reiht sich der vorliegende Band als 64. ein in die zum größten Teil interdisziplinär ausgerichteten Bände der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Interdisziplinarität kennzeichnet seit jeher das Arbeiten an einer Pädagogischen Hochschule. Das hier spezielle Verständnis von Interdisziplinarität sollte daher als Abrundung unserer problemeröffnenden Einleitung kurz in seinen unterschiedlichen Dimensionen erläutert werden; die können und sollten für die einzelnen Beiträge, vor allem aber in ihrem Zusammenspiel als Prüfsteine genommen werden, wie es unserem Band gelingt, seinen über fächerkooperierendes Begegnungslernen hinausweisenden interdisziplinären Anspruch einzulösen:

Erstens sind die zentralen Studiengänge einer Pädagogischen Hochschule stärker als die meisten universitären gezielt *berufsorientiert* ausgerichtet. Das meint nicht, dass sie als direkte Berufsausbildung misszuverstehen wären; die bleibt Zielsetzung des Referendariats bzw. der Anerkennungsjahre. Die in den jüngeren Studienordnungen gestärkte Fachlichkeit wie auch die entsprechende Fachdidaktik und ebenso die bildungswissenschaftlichen Studienanteile haben vielmehr einen explizit wissenschaftlichen Anspruch. Der aber ist eben auf die durch das Studium zu erwerbende Qualifikation für pädagogische Berufe ausgerichtet und ist nicht polyvalent. Interdisziplinarität bedeutet in dieser Hinsicht eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Deutlich wird das nicht zuletzt durch die vielen das Profil Pädagogischer Hochschulen kennzeichnenden studienbegleitenden und berufsqualifizierenden Praktika wie auch im intensiven Austausch mit Schulen bzw. KiTas einschließlich des ständigen Austauschs der Hochschule mit den Studienseminaren für die Lehrämter. In dieser Hinsicht will unser Band nicht nur Fachdidaktiker und Lehramtsstudierende erreichen, sondern auch Lehrkräfte in den verschiedenen Schulen, vor allem diejenigen mit Ausbildungsverantwortung. – Gerade die Beiträge Muhn und Kirschner bieten mit ihren differenziert erläuterten Unterrichtsprojekten berufsorientierend Modelle gelingender Unterrichtspraxis.

Zweitens bezieht sich Interdisziplinarität an Pädagogischen Hochschulen auf eine enge Vernetzung der *fachwissenschaftlichen* und der *fachdidaktischen* Studienanteile. Besonders gut kommt das zum Ausdruck in den sog.

Verschränkungsmodulen der gegenwärtigen Masterstudiengänge, die bestimmte Themen nicht nur abgestimmt einerseits fachwissenschaftlich, andererseits fachdidaktisch verhandeln sollen, sondern idealiter so, dass die fachliche Erschließung eines Themas nicht ohne Reflexion seiner unterrichtlichen Vermittlung gelingen kann wie auch umgekehrt konkrete Unterrichtsplanung und auch -Durchführung immer gebunden ist an eine sorgfältige Sachanalyse des betreffenden Themas. Mit der Interdependenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik geht in diesem Sinne einher auch das Ineinandergreifen von Inhalt und Methode, in der Lehrerbildung wie auch in der konkreten Unterrichtspraxis immer noch viel zu wenig reflektiert.¹² – Auch zu diesem Aspekt liefert unser Band manche Anregungen erfahrener Fachdidaktiker, etwa in den Beiträgen Schmidt oder Petermann.

Drittens meint Interdisziplinarität stets ein *Zusammenwirken* unterschiedlicher *Fächer*. Nicht nur in den Elementar-, Primar- und Sonderpädagogik-Studiengängen, auch im Sekundarstufen-Studium werden stets mehrere Fächer studiert – ein für Lehrqualität elementares Kriterium, weil in der Schule ein bestimmtes Unterrichtsfach seine besondere Stellung wesentlich auch im Bezug auf andere Fächer gewinnt. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einer engen, einer erweiterten und einer weiten Interdisziplinarität. Besonders eng ist sie sicher für die Fächer, die vorrangig in unserem Band zur Sprache kommen, die der philosophischen und religiösen Bildung. Erzählungen wie auch das Erzählen spielen eine zentrale Rolle aber auch in den Sprachen. Und ohne die Reflexion auf Narration und Narratives kommt auch guter Geschichtsunterricht nicht aus. Zumindest unterrichtsmethodisch wird das Thema Narrativität selbst für die sachkundlichen und naturwissenschaftlichen Fächer interessant sein, für die musischen Fächer auch inhaltlich. Wir denken, mit unserem Band letztlich allen Fächern wertvolle vor allem didaktische Anstöße zu fachlich fundierter Unterrichtspraxis bieten zu können. – Besonders deutlich wird das in den drei philosophischen Beiträgen, die das reflexive Verstehen in Lehr-Lern-Kontexten hervorheben.¹³

Viertens schließlich ist interdisziplinäre Kompetenz gefragt für *projektorientiertes Arbeiten*, das in pädagogischen Kontexten zunehmend an Bedeutung gewinnt, nicht nur an sog. Reformschulen. In diesem Sinne schließt sich unser Band bewusst an die vielen interdisziplinär ausgerichteten Vorgängerbände der Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg an, ja

¹² Wissenschaftstheoretisch vgl. dazu Hegels Begriff von Methode, erläutert u. a. in der Vorrede seiner *Phänomenologie* von 1807.

¹³ Vgl. dazu bewusst interdisziplinär ausgerichtete Veröffentlichungen wie Gruschka, Andreas (²2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren*. Stuttgart: Reclam. Der Titel verdankt sich u. a. dem eher in den Naturwissenschaften zu verortenden, aber ebenfalls interdisziplinär offenen Buch von Wagenschein, Martin (⁵1999). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.

kann, da aus realen Projekten hervorgegangen, selbstbewusst den Anspruch äußern, mit seinen Beiträgen projektorientiertes Arbeiten in Hochschule und Schule zu fördern.¹⁴ – Anregungen zu solch einem nicht nur inter-, sondern auch trans-disziplinären Arbeiten erfährt man u. a. in den Beiträgen Bechmann, Boehme und eben van der Velden.

Für unser Thema „Erzählungen und Erzählen“ ist aber nicht nur die Form der Projektarbeit wichtig, sondern auch der unser Thema tragende *inhaltliche Bildungsanspruch*: Für das Erzählen sollten wir deutlich unterscheiden zwischen *Narrationen* und sog. *Narrativen*: Von „Narrativen“ ist heute in sehr unterschiedlicher Sinngebung die Rede. Im Unterschied zu den in unserem Band thematisierten Erzählungen (Narrationen) werden zuweilen inflationär bereits schlichte Einfälle als Narrative ausgegeben, um sie so zu allgemeingültigeren Positionen zu verfestigen, man denke nur an den politisch nicht immer förderlich gebrauchten Verweis auf eine Leitkultur. Aber auch in gefährlicher Weise werden gerade in Krisenzeiten ausgewählte Erzählungen (Narrationen) zum Zwecke mythisierender Identitätsstiftung zu Narrativen hochstilisiert, so dass sie nicht mehr nach Entstehungszusammenhängen und alternativen Sichtweisen hinterfragbar sind und eine kritische Auseinandersetzung ausschließen. Zum Übel wird der Gebrauch von Narrativen im politischen Kontext als Rechtfertigung kriegerischer Übergriffe, indem ein entsprechendes sog. Narrativ so inszeniert wird, dass man ein Geschehen oder auch nur ein Einzelereignis vereinseitigend auf einen eine Aktion rechtfertigenden Anspruch zurechtschneidet oder gar gezielt verfälscht.

Vor ideologisierenden Interpretationen sind auch die in unserem Band thematisierten Erzählungen nicht geschützt: Von Übermächtigung, Bosheit und Gewalt ist die Rede auch in den durch die großen Religionen und die Philosophie tradierten Texten, jedoch nie, so unsere These, zu ihrer Rechtfertigung, sondern stets so, dass die erzählende Präsentation solcher Verhaltensweisen, Handlungen, Ereignisse zugleich ihre Kritik enthält.¹⁵ Ausgerichtet sind diese sog. „großen“ Erzählungen mithin immer auf kritische Auseinandersetzung mit den in ihnen überlieferten Geschichten, eben nicht, um sie im historischen Dunst eines indifferenten „so war es früher“ zu belassen, sondern um in ihnen die *conditio humana*, das Menschliche und allzu Mensch-

¹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang besonders den Band 38 der Schriftenreihe: *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung* hg. von A. Wellensiek und H.-B. Petermann, Weinheim: Beltz 2002.

¹⁵ Auf diesen Zusammenhang von Darstellung und Kritik ist seit jeher vor allem die Philosophie ausgerichtet, bereits in der seit Platon philosophisches Denken bestimmenden Dialektik, explizit dann in den scholastischen Disputationen sowie in der Moderne durch Hegel und Marx, in der neueren Philosophie bei Adorno oder Habermas ebenso wie bei Wittgenstein und weiten Teilen der analytischen Philosophie. Nicht zuletzt deshalb enthielt auch das Theologiestudium bis in das 21. Jahrhundert verpflichtende philosophische Anteile.

liche in all seinen Möglichkeiten wie Abgründen als Herausforderung ernst zu nehmen und Konsequenzen zu ziehen, wie wir heute damit verantwortlich und sinnorientierend für unser konkretes Leben umgehen können. Das aber ist möglich nur im kritisch reflexiven Dialog, wozu gerade die Schule durch Fächerkooperation insbesondere der Fächer der religiösen und philosophischen Bildung den geeigneten Raum bietet.

Wir hoffen, dass unser deshalb trans- und inter-disziplinär angelegter Band viele Anstöße zu solch kritischer Auseinandersetzung mit Erzählungen und Erzählen liefert und die heute oft geforderte Multiperspektivität und Ambiguitätstoleranz fördert. Wir danken darum besonders der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für die Aufnahme in ihre Schriftenreihe und die Unterstützung der Drucklegung. In diesem Sinn wünschen wir unserem Band viele kritisch an Auseinandersetzung interessierte Leser:innen.

Heidelberg, im Oktober 2022 Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann