

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Michael Bachmann / Johannes Woyke (eds.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Theis, Joachim

Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik

in: Michael Bachmann / Johannes Woyke (eds.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*, pp. 319–332

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2009

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Michael Bachmann / Johannes Woyke (Hg.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch nicht das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Joachim Theis

Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik

in: Michael Bachmann / Johannes Woyke (Hg.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*, S. 319–332

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2009

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik

Joachim Theis

Überschaut man die große Anzahl der Veröffentlichungen zum Thema „Bibeldidaktik“ in der religionspädagogischen Literatur¹, so zeigt dies, dass diese Thematik im wissenschaftlichen Diskurs einen zentralen Platz einnimmt. Das hat wahrscheinlich seinen Grund darin, dass die Bibelarbeit in Schule und Gemeinde unter den Bedingungen der Moderne vor neuen Herausforderungen steht und von den „Praktikern“ als Problemfeld angezeigt wird. Im Hinblick auf biblische Texte erweist es sich zunehmend als schwierig, den in der Korrelationsdidaktik geforderten wechselseitig-kritischen Dialog zwischen Tradition und Situation, Überlieferung und Erfahrung² im Lehr-Lerngeschehen umzusetzen.

Wie lebendig sieht aber Verstehenlernen von Bibeltexten heute aus?

Die Ergebnisse von neueren empirischen Untersuchungen bei Kindern und Jugendlichen³ zeigen deutlich, dass in der Bibeldidaktik die Adressaten und Adressatinnen stärker in das Vermittlungsgeschehen einbezogen werden müssen. Bibeldidaktische Ansätze, die ein lebendiges Bibellernen anstreben, müssen sich von der Vorstellung lösen, man könne Bibelverstehen erzeugen. Ein Wandel der überlieferten didaktischen Konzeptionen ist angezeigt.

¹ Vgl. N. Mette, Bibeldidaktik 1986-2006, in: Bibel und Bibeldidaktik (JRP 23), hg. von E. Biser u.a., Neukirchen 2007, 175-195.

² G. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen, in: LKat 18 (1996) 1-8; St. Altmeyer, Die Erfindungsaufgabe, Gedanken über eine Korrelation von morgen, in: J. Theis (Hg.), Die Welt geht rascher als die Kirche (FS für Wolfgang Lentzen-Deis), Trier 2005, 113-120.

³ Vgl. J. Theis, Biblische Texte verstehen lernen (Praktische Theologie heute, 64), Stuttgart 2005; A. A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990; ders., Ein zu lieber Gott? Oder: Ist die Tilgung des »Bösen« aus der Bibeldidaktik nur »gut«?, in: Die Bibel als Buch der Bildung. FS für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag, hg. von V. Elsenbast, R. Lachmann und R. Schelander, Wien 2004, 173-185; M. Fricke, »Schwierige Bibeltexte« im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe, Göttingen 2005.

Daher soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, zu klären, was eine lebendige Bibel-Lernkultur ausmacht. Vom Ausgangspunkt „Was ist totes biblisches Lernen“ hin zum Ziel „Was ist ein lebendiges biblisches Lernen“ versuchen die anschließenden Überlegungen diesen Wandel genauer zu klären.

1 Ausgangspunkt: totes Lernen von Bibeltexten

Betrachtet man die überkommenen bibeldidaktischen und in der Praxis weit verbreiteten bibeldidaktischen Entwürfe, so findet sich oft die Vorstellung, dass jeder Text einen objektiven Textsinn, eine für alle gleiche Botschaft hat. Diesem müsse man im Vermittlungsgeschehen nun durch gezielte Anleitung und Methode möglichst nahe kommen. Ein solches bibeldidaktisches Konzept schreibt dem Text eine omnipotente Qualität zu, die er nicht hat. Ein so ausgerichtetes (geschlossenes) Textmodell kommt ohne die Rezipienten aus. Bestenfalls zielt es darauf, „einzelne biblische Texte bzw. auch Textkomplexe, die Unterrichtende bzw. der Lehrplan für bedeutsam halten, mit geeigneten Methoden und Verfahren in den Verstehens- und Erfahrungshorizont der Kinder und Jugendlichen zu rücken, in der Annahme, dass dies auch grundsätzlich möglich sei.“⁴ Hier steht eine Erzeugungsdidaktik im Zentrum, die die vielfältigen Wirkungen zwischen Text und Leser außer Acht lässt und sich nicht für das im Rezeptionsprozess entstehende Deutungspotenzial interessiert.

Schon vor einem halben Jahrhundert hatte K. Rahner darauf aufmerksam gemacht, dass sich das Christentum bzw. die Bibel nicht in der gleichen Art und Weise vermitteln lässt, „wie wenn man Schulkindern beibringt, daß es Australien gibt, indem man ihnen sagt: Ihr selbst seid zwar noch nicht dort gewesen, aber andere haben die Reise gemacht, und Geographen haben es nachgeprüft.“⁵ Bringt man biblische Texte in dieser Weise sozusagen von außen den Adressatinnen und Adressaten nahe unter Hinweis auf die formale Autorität der Bibel oder einer gesellschaftlichen Selbstverständlichkeit, dann darf man sich heute nicht bei der Zeit beklagen, dass die angesprochenen Menschen für solche Lernprozesse verschlossen sind. Zudem würde die biblische Botschaft nicht so verkündet, dass sie zu einer „guten“ und befreienden Botschaft wird und ihr Hoffnungspotenzial⁶ heute entfalten kann. Denn

⁴ F. Rickers, Hermeneutik der Bibel und Religionsunterricht, in: Biser, Bibel und Bibeldidaktik, 209-236, 229.

⁵ K. Rahner, Glaubensbegründung heute, in: Schriften zur Theologie, hg. von K. Rahner, Zürich-Einsiedeln-Köln 1975, 17-40, 26.

⁶ Vgl. I. Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 1.

biblisches Verstehen wird nicht in der Weise erweckt, „wie man jemandem von außen die Existenz eines seiner Erfahrung völlig unzugänglichen Gegenstandes mitteilt.“⁷

Im Hinblick auf biblische Texte muss bei heutigen Kindern und Jugendlichen anerkannt werden, dass nur noch vereinzelt ein speziell christlicher Verstehens- und Erfahrungshorizont vorhanden ist. Ein biblischer Unterricht, der die Verstehenszugänge und Auffassungsstrukturen von Kindern und Jugendlichen außer Acht lässt, wird keinen nachhaltigen Effekt feststellen. Ein solches Vermittlungsgeschehen ist ein „totes Lernen“. Paolo Freire hat in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ auf genau das hingewiesen, was auch eine „tote“ biblische Lernkultur kennzeichnet, wenn er schreibt: „Der Lehrer redet von der Wirklichkeit, als wäre sie begegnungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar. Oder aber er lässt sich über einen Gegenstand aus, der der existentiellen Erfahrung der Schüler völlig fremd ist. Seine Aufgabe besteht darin, sie mit den Inhalten seiner Übermittlung zu füllen – mit Inhalten, die von der Wirklichkeit losgelöst sind, ohne Verbindung zu jenem Größeren Ganzen, das sie ins Leben rief und ihnen Bedeutung verleihen könnte. Worte sind ihrer Konkretheit entleert und werden zu einem hohlen, entfremdenden Wortschwall.“⁸ Eine solche Bibeldidaktik, bei der der Lehrer allein die Aufgabe übernimmt, den Bibeltext und dessen Sinn zu übermitteln, führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler die mitgeteilten Inhalte bestenfalls auswendig lernen. Noch schlimmer ist es, dass sie dabei wie leere Behälter betrachtet werden, die nur zu füllen sind. So werden Schüler zu Objekten bibeldidaktischer Einwirkung und sind nicht mehr Subjekt eines bibeldidaktischen Lehr-/Lernprozesses.

„Totes“ Lernen betrachtet die Schüler als religiöses Anlageobjekt. Je williger die Schüler es zulassen, dass sie Bibeltexte auswendig lernen, desto bessere Schüler sind sie. Sind sie dagegen unwillig und lehnen es ab, sich mit einem Bibeltext zu beschäftigen, der für sie keine Bedeutung gewinnt, beklagt man sich meist pauschal bei den Zeitumständen oder der mangelnden religiös-kirchlichen Sozialisation durch Familie und gesellschaftliches Umfeld.

Statt den Dialog mit dem Bibeltext zuzulassen, und mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren, wird ihnen zugemutet, Bibeltexte als religiöse Mitteilung zu empfangen, geduldig entgegen zu nehmen und auswendig zu lernen. Das ist das Bibliotheks-Konzept der Bibeldidaktik: Es wird den Schülern zugestanden, die Bücher zur Kenntnis zu nehmen, zu ordnen, zu katalogisieren und in Regale einzustellen. Die Schülerinnen und Schüler werden

⁷ Interview mit Karl Rahner, zitiert nach: M. Langer, Religionspädagogik im Horizont transzendentaler Theologie. Karl Rahners Beitrag zu Grundproblemen religiöser Sozialisation, in: Glauben lernen - Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. Erich Feifel zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Mitarbeitern, hg. von K. Baumgartner, P. Wehrle u. J. Werbick, St. Ottilien 1985, 62.

⁸ P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg 1998, 57.

zu biblischen Aufgabenbewältigern. „Er exerpiert beständig. Und alles was er las, ging am Kopfe vorbei in ein anderes.“⁹

Eine so ausgerichtete Bibeldidaktik lebt von der stillschweigenden Annahme, Wörter, die Wissen transportieren, hätten automatisch – sozusagen sakramental – heilsame Wirkung. Kennzeichen dafür ist die Trennung von Gefühl und Verstand. Der Gestus der Be-Herrschaft des biblischen Textes ist gefragt (der dann im Prüfungsgeist seine vollkommene Blüte findet). Der hinter einer so verstandenen Bibeldidaktik steckende Anspruch auf Gültigkeit und Triftigkeit (Anspruch der Rechthaberei) führt (wiederum) zu einer objektivierenden Sprache. Schülerinnen und Schüler haben dann nur die Möglichkeit, das vom Lehrer angebotene biblische Kommunikés anzunehmen oder abzulehnen. Die wirklichen Ansprüche und Angebote der biblischen Texte sind durch äußere Machtgebote unterdrückt. Was fangen Schülerinnen und Schüler mit Bibeltexten an, in denen sie bestenfalls den Prüfungsgeist erkennen? Und was fangen sie dann mit den Institutionen an, die behaupten, die Bibel sei ihre lebendige Grundlage?

Doch schon Paulus wusste um diese Problematik, er wusste darum, dass die Gemeindemitglieder in Korinth Subjekte der Verkündigung sind. Daher schrieb er in der Auseinandersetzung mit den Apollos und Petrusleuten: „Und ich, Brüder, konnte nicht zu euch reden als zu Geistlichen, sondern als zu Fleischlichen, als zu Unmündigen in Christo. Noch vieles habe ich euch zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen. Ich habe euch Milch zu trinken gegeben, nicht Speise; denn ihr vermochtet es noch nicht; aber ihr vermöget es auch jetzt noch nicht, und wie neugeborene Kindlein seid begierig nach der vernünftigen, unverfälschten Milch, auf dass ihr durch dieselbe wachset zur Errettung, denn ihr seid noch fleischlich.“ (1 Kor 3,1f)

2 Was macht Bibeldidaktik (Bibel lernen und verstehen) lebendig?

Für den Bereich des Bibellernens zeichnet sich seit Ausgang des 20. Jahrhunderts unter dem Einfluss der Rezeptionsforschung und des Konstruktivismus eine deutliche Akzentverschiebung ab. Zwar stand seit dem hermeneutischen RU im Bereich des Bibellernens ein an der Lebenssituation orientiertes Lernen im Blickfeld, nun jedoch wird eine wichtige Veränderung vollzogen: Das auslegende Subjekt tritt in das Zentrum didaktischer Überlegungen. „Während besonders ältere entwicklungspsychologische Literatur großen Nachdruck auf das (Noch-)Nicht-Verstehen von Kindern legte, wird heute in der

⁹ G. Chr. Lichtenberg, Aphorismen, Briefe, Schriften. Hg. von Paul Requardt, Stuttgart, 3., veränd. Auflage, 1953, 14.

Religionspädagogik ebenso energisch das Eigenrecht kindlicher Weltzugänge und Verstehensweisen betont.“¹⁰ Das hat zur Folge, dass das von Experten vorweg-didaktisierte und aufbereitete biblische Lernen zu Gunsten der Förderung und Nutzung des Vorwissens und der Kompetenzen der biblischen „Versteher“ zurücktritt.

Damit tritt zu Gunsten einer Lernkultur des Belehrtwerdens mit ihren entsprechenden Lernmustern eine Bibeldidaktik in das Blickfeld, die den Rezipienten (das Lernen des Lernenden) zentral beachtet. Ein solcher Ansatz führt über die Sachorientierung hinaus und zielt darauf ab, dass die Rezipienten von Bibeltexten Kompetenzen – im Sinne einer Ermöglichungs- bzw. Aneignungsdidaktik erwerben und entwickeln –, die sie befähigen werden mit Bibeltexten selbsttätig umzugehen.

2.1 Zur Geschichtlichkeit von Texten

Es war Ingo Baldermann, der als einer der ersten darauf hinwies, dass Bibeltexten eine eigene Didaktik innewohnt. „Und dies ist nun die erste einfache Einsicht, die am Anfang der Frage nach der biblischen Didaktik steht: Was sich beim Verstehen eines solchen Textes ereignet, ist selbst ein ganz ursprünglicher didaktischer Vorgang, ein dialogischer Lernprozess. Es geht dabei aber nicht um Belehrungen, die der Text aussagt und die ich aufnehmen soll, sondern ich lerne eben dies neu wahrzunehmen, anders zu begreifen, deutlicher zu sehen und zu reden. der Text ist in diesem Lernprozess nicht Objekt meiner Didaktik, sondern selbst didaktisches Subjekt: Er wurde aufgezeichnet, um mir etwas zu zeigen, etwas mitzuteilen, mich etwas lernen zu lassen und so muss ich mich darauf einlassen, wie er mich führt, und darf ihn nicht vergewaltigen mit einer auf Effizienz bedachten Container-Didaktik, wie sie von Paolo Freire sarkastisch beschrieben wurde.“¹¹

Gerade die Autoren biblischer Texte haben diese aus einem Vermittlungsinteresse her aufgeschrieben und gesammelt. Dadurch gewinnen sie eine durchweg ausdrückliche didaktische Perspektive, „um andere später Hinzukommende an ihren Erfahrungen teilhaben und lernen zu lassen.“¹²

Biblische Texte haben also eine didaktische Organisation und Energie¹³. Mit Baldermann kann man sagen, in biblischen Texten findet sich eine eigene, auf den Dialog ausgerichtete Didaktik, welche ihre Vermittlungspotenz in je verschiedenen Zeiten und gesellschaftlich-kulturellen Rahmenbedingungen Lernprozesse initiiert und gestaltet.

¹⁰ Schweitzer, Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren, in: Bibel und Bibeldidaktik (JRP 23), hg. von Biser u.a., Neukirchen 2007, 199-208, 205.

¹¹ Baldermann, Einführung, 3.

¹² Ders., Einführung, 3.

¹³ J. Theis, Die Passionsgeschichte nach Markus als religionspädagogische Aufgabe, in: RPB 49 (2002), 17-32.

Diese den biblischen Texten inne wohnende didaktische Struktur hat eine dynamische Dimension. Sie bewirkt, dass Menschen einen Text in verschiedenen geschichtlichen Epochen je anders und doch „richtig“¹⁴ verstehen und auslegen. Das belegt ja schon die Wirkungsgeschichte eines Bibeltextes (z.B. die Wirkungsgeschichte der Gleichnisse vom barmherzigen Samariter¹⁵, von den Talenten oder vom verlorenen Sohn).

2.2 *Woran liegt das aus religionspädagogischer Sicht?*

In der bildungstheoretischen Diskussion wird besonders die Einsicht betont, dass Menschen in einer lebendigen Beziehung zur kulturellen Welt stehen und diese sinnverstehend auslegen. Insbesondere in unserer pluralen und individualisierten Gesellschaft, wo niemand und nichts mehr unhinterfragt Sinn hat – auch nicht die biblische Tradition – muss der Mensch sich diesen Sinn stets neu erarbeitet und konstruieren.¹⁶ Dabei wird der Mensch „als jene produktive Stelle gesehen, in welcher die Dinge und Symbole der Welt verarbeitet und als kulturelle Leistungen wieder veräußert werden“.¹⁷ Im Menschen selbst sind also zwei Kräfte im Spiel, nämlich kulturelle Inhalte und innere Strukturen. Das „Elementare“ ist also eine wechselseitige Bewegung, in der sich Menschen Inhalte einer geistigen und dinglichen Welt erschließen und zugleich von diesen Inhalten erschlossen werden. Sache und Person können nicht isoliert, sondern müssen stets im Verhältnis zueinander gesehen werden.¹⁸

2.2.1 Rückgriff auf den Begriff Didaktik

Im Anschluss an eine bildungstheoretische Analyse kann man sagen, Bibeltexte treten in einem Aneignungsprozess (Lehr-, Lernprozess) als Subjekte mit Verstehern in einen offenen Dialog. Werden solche Prozesse in einem institutionellen Rahmen wie z.B. der Schule initiiert, so ist eine dialogische Ausgangssituation zu schaffen. Dabei gilt grundsätzlich die Haltung, dass die Schüler sich in ihrer Subjektivität, als werdende individuelle Personen verstanden wissen und anerkannt fühlen.

Biblische Bildung, die in eben diesem dialogischen Miteinander erfahren und vermittelt wird, kann im Anschluss an Wolfgang Klafki als kategoriale biblische Bildung bezeichnet werden.

¹⁴ In diesem Sinne ist Klaus und Philipp Wegenast zuzustimmen, dass biblische Geschichten auch „unrichtig“ verstanden werden dürfen. Klaus und Philipp Wegenast, *Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden*, in: *Menschen suchen – Zugänge finden*, FS Christine Reents, hg. von D. Bell u.a., Wuppertal 1999, 246-263.

¹⁵ Vgl. J. Theis, *Überlegungen zu einem bibeldidaktischen Seminar: Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, in: *Seelsorge lernen in Studium und Beruf*, hg. von G. Georg, Trier 2006, 98-103.

¹⁶ Vgl. St. Altmeyer/R. Boschki, *Das macht Sinn. Beziehungshermeneutische Gleichnisdidaktik am Beispiel der „Arbeiter im Weinberg“* in: *Bibel und Kirche* 2008, 89-92, 90.

¹⁷ F. Kron, *Grundwissen Didaktik*, München 1993, 122.

¹⁸ Vgl. F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000, 242-246.

In diesem Ansatz werden sowohl die formalen wie auch die materialen Bildungsaspekte dialektisch miteinander verschränkt, um so einerseits die Sache für den Menschen, andererseits den Menschen für die Sache zu erschließen. Die erschlossene Wirklichkeit stellt den materialen und der erschlossene Mensch den formalen Bezugspunkt des einheitlichen Bildungsprozesses dar.

2.2.2 Kategoriale Bildung und biblisches Verstehen

In diesem Sinne und in Weiterführung des Ansatzes von Ingo Baldermann ergibt sich ein weiteres Grundgesetz im Umgang mit biblischen Texten. Ihre Didaktik hat sowohl formale Bildungsaspekte als auch Materialaspekte. Vielleicht kann man sich dadurch den wirkungsgeschichtlichen Prozess dieser Texte aus religionspädagogischer Perspektive einleuchtend erklären. Das didaktische Potenzial eines biblischen Textes entfaltet sich in der jeweiligen Epoche und ihrem gesellschaftlich-kulturellem Kontext im Dialog je anders (Materialaspekt) und doch gleich (Formalaspekt). Dabei kommt es zu Verschiebungen und unterschiedlichen Gewichtungen. Bibeltexte generieren sozusagen jeweils neue geschichtlich geprägte und kontextuelle Texte.

Da jede Zeit neue und andere Fragen stellt, sucht sie nach neuen und anderen Antworten. In diesem Sinn fördert der biblische Text im Dialog neue Texte und fordert nun andere zeitlich bedingte Verstehensprozesse¹⁹. Der Verstehensvorgang (die subjektive Seite in der Interaktion zwischen Text und Leser) zielt auf die Aneignung der im Text „vergegenständlichten Erfahrung und geht dabei von Anfang an aus einer wertenden Beziehung des Lesers zum Werk hervor, welche sich vor allem aus einem inhaltlichen Interesse am Gegenstand des Textes ergibt“.²⁰

¹⁹ Vgl. z. B.: Der liberale Kulturprotestantismus im ausgehenden 19. Jahrhundert als Ausdruck der liberalen Leben-Jesu-Forschung erteilte dem dogmatischen Christus als zentralem Inhalt eine Absage und rückte die Gestalt Jesu ins Zentrum biblischer Unterweisung: „Jesus in seiner vollen sittlichen Kraft und Mannesleistung“ (Evangelischer RU [A. Reukauf] Bd I, 165). Der katholische Bibelunterricht dagegen entwickelte sich in einem anderen Kontext. Die Neuscholastik prägte die katholische Theologie. Kirchliche Katechismusdogmatik „schirmte“ den katholischen Bibelunterricht gegen den Einfluss der Moderne ab. Dogmatische Sicherung war das entscheidende Kennzeichen. Dabei hatte die Bibel die Aufgabe, dogmatische Einsichten zu belegen und moralische Belehrungen zu geben.

Heutige Schüler, die in einer Welt der Machbarkeit, in der es um Produkte, Ergebnisse und Fakten geht, in der das gilt, was empirisch messbar ist, denen neuscholastisches Denken fremd ist, haben einen anderen Blick auf biblische Texte. So ist z.B. – betrachtet man empirische Ergebnisse zum Verstehensprozess des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter – nicht die moralische Belehrung, sondern das Handeln der auftretenden Personen entscheidend. Die Beweggründe des helfenden Samariters, die Lukas in ... überliefert, werden nur am Rande wahrgenommen. Vgl. Theis, Biblische Texte, 205-220.

²⁰ J. Schutte, Einführung in die Literaturinterpretation, Stuttgart, 4. aktual. Aufl. 1997, 157.

2.2.3 Biblisches Lernen im „Modus der Deutung“ – Verstehen als Konstruktionsprozess

Diese Überlegungen machen darauf aufmerksam, dass sich biblisches Lernen im „Modus der Deutung“ vollzieht. Schon die soziologischen Rollentheorien machten darauf aufmerksam, dass in der im Inneren repräsentierten Welt ganze Szenen und Interaktionen gespeichert sind. Diese konstituieren die Sozialisationsfähigkeit sowie die Entscheidungs- und Verhandlungsfähigkeit des Menschen.²¹ Dabei ist die Sprache niemals ein losgelöstes Kommunikationssystem, sondern sie ist immer auch „ein Weltwissen und das Eingebettetsein des Ichs in einen sozio-kulturellen Zusammenhang“²² Wie alles menschliche Wahrnehmen und Wissen auf der Grundlage der eigenen Erfahrung einverleibt und gedeutet wird, basiert auch das biblische Verstehen auf der Einsicht, dass biblische Texte schon bei der „Zur-Kennntnisnahme“ gedeutet werden. Biblische Texte als verschriftlichte Sprache werden mit eigenen Bildern, Szenen und Schemata gedeutet. Dabei handeln Rezipienten von Bibeltexten, indem und wie sie einen Text erkennen und zugleich deuten; während sie den Text deuten und erkennen, handeln sie verstehend. Dabei verändert sich ihre Welt- bzw. Bibeldeutung. Ein solcher dialektischer spiralförmiger Prozess kennzeichnet die Entwicklung von biblischen Deutemustern. Für eine biblische Didaktik heißt das, biblisches Lernen und Verstehen wird in Abhängigkeit von lebensgeschichtlich erworbenen Deutungsgewohnheiten, Deutungswissen und Orientierungsbedürfnissen konzeptualisiert.

Ein Blick auf die die Sprachentwicklung von Kindern kann diese Überlegung klären. Bei Kindern entsteht die Welt durch eine interne Konstruktion der Welt in einem „interaktiven, kognitiv-emotionalen Erwerbsprozeß“²³. Dieser Prozess hängt eng mit der Identitätsbildung und dem Sozialisationsgeschehen zusammen. Dabei kommt der Sprache eine zentrale Funktion zu. Sie ist das System, „das die innere und die äußere Welt zusammenhält, ordnet, bündelt, interpretiert und zugleich innere Vorstellungen und Bilder mitteilbar macht. Es sind aber immer die eigenen, so oder anders interpretierten und gewichteten Bilder der Wirklichkeit – und nie eine objektive Wirklichkeit an sich –, die die Sprache vermittelt“²⁴.

So kennzeichnen die eigenen Bilder, das eigene Vorverständnis (Vorwissen, Vorerfahrungen etc.), die eigenen speziellen Bedürfnisse und Interessen des Rezipienten die Beziehung,

²¹ Vgl. G. H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, 7. Aufl., Frankfurt a.M. 1988.

²² N. Katz-Bernstein, Die Sprachentwicklung des Kindes: eine Interaktion von Kognition und Emotion. „Der Bau des Hauses der Welt, die im Kopf wohnt“, in: Globalisierung und kulturelle Identität (Schriftenreihe der Universität Dortmund, 42), hg. von F. Rapp, Bochum 1998, 1-23, 15; vgl. dazu auch J. Bruner, Wie das Kind sprechen lernt. Bern-Göttingen-Toronto 1987; dazu auch Theis, Biblische Texte, 64-75; ders., Wie Jugendliche Jesus Christus denken, in: Jesus als Bote des Heils. Heilsverkündigung und Heilserfahrung in frühchristlicher Zeit (SBB 60), hg. von L. Hauser, F. R. Prostmeier u. C. Georg-Zöllner, Stuttgart 2008, 425- 436.

²³ Katz-Bernstein, Sprachentwicklung 1-23, 3.

²⁴ Dies., Sprachentwicklung, 11.

aufgrund derer er sich dem Bibeltext zuwendet. Daher ist das Ziel eines verstehenden Bibellesens nicht einfach Sinn-Enthüllung, sondern Sinn-Findung durch die transformierende Kraft des Interaktionsprozesses. Durch (Bibel-)Texte kann man sich verändern bzw. man wird anders!²⁵

Beachtet man eine solche Zielsetzung, dann steht das selbsttätige Handeln (bzw. Lernen) der einzelnen Subjekte im Zentrum didaktischer Überlegungen. Die eigentliche Erfolgsvoraussetzung für den Lehr-Lernvorgang liegt hierbei nicht in der Intervention der Vermittlungspersonen, sondern in der Tätigkeit der Lernenden.

Unter dieser Prämisse lässt sich biblisches Lernen und Verstehen als selbstorganisierendes, selbsterkennendes, selbstveränderndes und inhaltliches Lernen beschreiben.

Selbstorganisierendes Lernen

Man muss das Verstehen von Bibeltexten zugleich auch als einen selbst-organisierenden Prozess verstehen, bei dem die je eigenen „Wirklichkeiten“ des Individuums im Verstehen des Bibeltextes von diesem je neu ‚konstruiert‘ werden.

Selbsterkennendes Lernen

Hier geht es beim verstehenden Lernen von Bibeltexten um Lernprozesse, die klärend, konsolidierend aber auch irritierend auf die Identitätsbildung wirken. Immer dann, wenn die Einsicht entsteht: „Das hat was mit mir, mit meinem Leben zu tun.“ Hier vollzieht sich biblisches Lernen in Auseinandersetzung mit kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten. Biblisches Verstehen wird hier zur Identitätsarbeit.

Selbstveränderndes Lernen

Hierbei kommt in den Blick, dass neben der „Identitätsarbeit“ die Frage der sozialen Lebensdienlichkeit gestellt wird. Dies beinhaltet, dass die Wechselwirkung zwischen eigener Person und persönlicher Umwelt wahr genommen wird und als eigene Wahrheit (praktisch wirksame Wahrheit, bewährte Wahrheit) erkannt wird.

²⁵ Durch solche Sinn-Findung, die aus der Interaktion mit Bibeltexten erwächst, werden Möglichkeiten befreiten Lebens aufgezeigt, die entweder nie in Erscheinung getreten oder vorzeitig verkümmert wären.

Sozial erkennendes Lernen

Biblisches Verstehen findet im Rahmen des Miteinanderverstehens bzw. Miteinanderlernens statt²⁶. Dem Erleben von Gemeinschaft kommt hier eine zentrale Rolle zu. Solches Lernen fördert die Sozialkompetenz

Inhaltliches Lernen

Zugleich übernimmt der Bibeltext in diesem Geschehen auch die Rolle eines sachlichen informierenden Textes. Informierendes, inhaltliches Lernen hat es mit relevantem Sachwissen, authentischen Einsichten und bedeutungsvoller Vertiefung von vorhandenen Kenntnissen zu tun, um „biblische“ Dialoge sowohl mit dem Text als auch mit der Mitwelt führen zu können.

3 Fazit: Von der Erzeugungs- zur Ermöglichungsdidaktik

3.1 Stattfindende Lernprozesse aus Sicht der Schülerin und des Schülers klären

Der herkömmliche Ansatz der Bibeldidaktik, der auf dem Konzept der Lernerzeugung beruht, muss durch das Konzept der Ermöglichungsdidaktik ergänzt werden. „Der ermöglichungsdidaktische Ansatz überwindet das überlieferte didaktische Konzept, das sich an einem mechanistischen Weltbild orientiert, wonach das unterrichtliche Lehr-Lern-Geschehen durch detaillierte Programm- bzw. Unterrichtsplanung und einem adäquaten Verhalten der Lehrenden letztendlich beherrschbar sei.“²⁷ Dies gilt insbesondere für den Prozess des Bibelverstehens. Im Mittelpunkt eines solchen didaktischen Konzeptes steht daher die Selbsttätigkeit der Lernenden. Gerade die den biblischen Texten inne liegende didaktische Struktur und Potenz fordert diese Sicht. Bibeltexte fordern den Leser heraus, sich den Text anzueignen, ihn sich einzuverleiben. Daher gilt es insbesondere in der Bibeldidaktik einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und den Lernprozess aus Sicht des Schülers zu betrachten.²⁸

3.2 Raum für gelingende und inhaltsfreie Kommunikationsprozesse schaffen

Biblische Texte verstehen heißt in diesem Zusammenhang, einen gelingenden Kommunikationsprozess mit ihnen einzugehen. Denn sie sind dazu da, Bedeutungen und Sinn

²⁶ W. Wink, *Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode*. Urban-Taschenbücher 622, Stuttgart u.a. 1976; D. Dormeyer, *Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung*, München 1983.

²⁷ J. Eckart, *Ermöglichungspastoral. Ein neues Paradigma in der Seelsorge*, Speyer, Norderstedt 2004.

²⁸ Dieser Standpunkt ist keineswegs neu. Schon Johann Amos Comenius forderte in seiner „*Didaktika magna*“ eine Mathetik, die ein wirksames Lernen ermöglicht. Vgl. J. A. Comenius, *Mathetica*, d. h. *Lernkunst*, in: *Comenius und unsere Zeit*, hg. von R. Golz, W. Korthaase u. E. Schäfer, Hohengehren 1996, 130-147.

zu transportieren. Die Erfahrungen in der Bibelarbeit aber zeigen, dass Rezipienten häufig Bibeltexte anders verstehen, als es die Fachwissenschaftler (Theologen und Exegeten)²⁹ nahe legen. Und nur zu oft wird die Tatsache, dass die meisten Bibelleser (in der Schule) nicht mit dem Text in Beziehung kommen, als Normalfall angenommen. Noch immer wird die Fähigkeit, den Text zu analysieren und mit Hilfe angelesenen Sachwissens herunterzubeten, gleichgesetzt mit der Fähigkeit, mit einem Bibeltext zu kommunizieren und in Dialog zu treten.

3.3 Wahrnehmungskompetenz erwerben und Selbstfindung fördern

Ermöglichungsdidaktik fordert aber vom Lehrenden ein „Loslassen-Können“. Darin liegt eine höhere Form der Professionalität, nämlich es den Lernenden zu ermöglichen, sich selbsttätig einen Text anzueignen. Das bedeutet für Lehrerinnen und Lehrer in einem so ausgerichteten bibeldidaktischen Konzept, dass ihre Professionalität sich im Gestalten einer Kultur des selbstgesteuerten Lernens zeigt. Sie ‚lehren‘ deshalb nicht (nur) an der Seite von Schülerinnen und Schülern, sondern sie ermöglichen, dass Selbsterziehung möglich wird. Sie vertrauen in die eigene Kraft und Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler und verstehen, diese zur Wirkung zu bringen und zu entwickeln.³⁰ Zugleich vertrauen sie in die didaktische Kraft biblischer Texte, die ihre Eigendynamik erst in der Interaktion, im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern entfalten können. Ein solches „subsidiäres Lehrerhandeln“ ist nicht von den Lehr-Interventionen her konzipiert, sondern ist zentral an den Lernleistungen und Aneignungsmöglichkeiten der Subjekte orientiert. Ein solches subsidiäres Vorgehen begleitet und fördert das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen der Schülerinnen und Schüler und fordert von den Lehrenden eine Wahrnehmungskompetenz³¹.

3.4 Persönliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken

Da biblisches Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter Konstruktionsvorgang ist, ist es also erforderlich, die Bedeutung der persönlichen Kompetenz derjenigen, die mit einem Bibeltext in Kontakt treten, zu berücksichtigen und zu stärken. Darunter ist die aktive Beteiligung einer Person und aller ihrer Bemühungen, die sie selbst durchführt, zu verstehen. Schülerinnen und Schüler versuchen in Lernprozessen im Dialog mit der Bibel aufgrund ihrer eigenen Alltagserfahrungen und ihres eigenen Alltagswissens in persönlicher Verantwortlichkeit

²⁹ Vgl. dazu auch Baldermann, Einführung, 5ff, der sehr deutlich diese Problematik aufarbeitet.

³⁰ R. Arnold, Betriebliche Weiterbildung, 2. Aufl., Hohengehren 1995, 56; vgl. dazu auch R. Arnold/C. Gomez-Tutor, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007.

³¹ Hier stellt sich die Frage nach der Ausbildung bzw. Schulung solcher Kompetenzen die Wahrnehmungs- und Beratungskompetenz etc.

möglichst stabile sinnstiftende „Wirklichkeiten“ herzustellen. Das bedeutet, dass die je eigene individuelle Konstruktion von Bibeltexten weder wertfrei noch objektiv ist. Immer ist sie von mentalen Wünschen und Erwartungen des menschlichen Individuums bestimmt.³²

Die so entstehenden „biblischen“ Konstrukte führen zu einer persönlichen biblischen Kompetenz, die sich in den Denkstrukturen als mentales Modell der Rezipienten abbildet. Dies gelingt vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler in Bibeltexten Relevanz bzw. Authentizität und Situiertheit erkennen. „Das heißt, dass der Lerngegenstand über Gefühle, Identifikationsmöglichkeiten, Eigenerfahrungen und Neuigkeitswert für den Lernenden bedeutsam ... viabel sein soll.“³³ Viabel weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Konstruktion von biblischen Texten anstelle einer zielorientierten Abbildung eine zweckorientierten Anpassung, bei der es um die Suche nach Sinn, nach passenden „Schlüsseln“ und nach unterschiedlichen Verhaltens- und Denkweisen geht. Daher setzt Bibelverstehen eine Umwelt voraus, die offen ist. Sie muss Raum schaffen, eigene Überzeugungen und Wünsche zu artikulieren und zu realisieren. Damit kann eine elementare Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik auf den gleichzeitig unterstellten und noch herzustellenden lebenspraktischen Sinn des Textes verweisen.

3.5 Biblisches Lernen sukzessive erweitern und unterstützen

Die selbstgesteuerten Konstruktionsprozesse bauen – wie gesehen – ein mentales Modell (ein kognitives System) auf, das sich in weiteren Lernprozessen sukzessive erweitert. Zunächst muss jedoch die Chance, dass ein solches mentales Modell entstehen kann, ermöglicht werden. Dieser Prozess beginnt mit der Kindheit und ist von Anfang an mit eigenen Gefühlen, Erwartungen und Wissen, das „verstehbar“ ist, verbunden. Deshalb muss „Bibel-Wissen“ mitteilbar und somit kommunizierbar sein. Nur so kann es bedeutsam und sinnstiftend für die Adressaten werden und ein mentales Bibelmodell kann sich entwickeln. Dies ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Bibelverstehen überhaupt gelingen kann. Deshalb fordert eine Ermöglichungsdidaktik, die sich an der Bibel orientiert, die Einschränkung auf die jeweilige Situation der Schülerinnen und Schüler. Nur der Ausschnitt, der für die kommunikative Situation von Bedeutung ist, ist dabei relevant.³⁴

³² Vgl. Altmeyer/Boschki, Sinn, 89, die auf den Aspekt „Sinn machen“ verweisen: „Sinn machen‘ hingegen verdeutliche, wie der Mensch von heute vor die Aufgabe gestellt sei, ununterbrochenen selbst Sinn zu produzieren. Wo in pluraler Gesellschaft niemand und nichts mehr unhinterfragt Sinn habe – auch nicht die biblische Tradition – müsse dieser Sinn stets neu erarbeitet, sprich: gemacht werden.“

³³ P. Chott, Die Entwicklung des Mathetik-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht in der (Grund-)Schule, in: PÄD Forum 1998, 390-396, 393.

³⁴ Vgl. Theis, Biblische Texte, 236-240.

3.6 Biblisches Lernen in sozialen Kontexten und in Mehrperspektivität initiieren

Die vorhergehenden Überlegungen haben sich auf das Subjekt, den Rezipienten eines Bibeltextes im Lerngeschehen bezogen. Da aber Lernen im sozialen Kontext statt findet ist die Gefahr des Subjektivismus bzw. einer solipsistischen Struktur vermieden. Biblisches Lernen baut sich wie das Lernen der Sprache auf einem zuvor existierenden und gesicherten Symbolsystem auf und steht mit Sinn bzw. Bedeutung, die auch sozial vermittelt sind in Beziehung – wie zuvor schon in 2.3 dargelegt.³⁵ Von daher ist der soziale Kontext in einer Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik entscheidend. Die Resonanzen und Schwingungen zwischen den Subjekten bzw. den einzelnen Individuen sind wichtig für das Umgehen mit Bibeltexten.

Zugleich ermöglicht die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugängen der einzelnen Individuen zu Bibeltexten das Betrachten des Textes aus multiplen Perspektiven. Das Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ wird hier erweitert durch die Forderung miteinander in Dialog zu treten bzw. durch ein weiteres Prinzip „vom Individuum zur Gemeinschaft“. Es sollen also Dialoge nicht nur zwischen dem Individuum und dem Text sondern die Dialoge innerhalb einer („Versteher“-)Gemeinschaft entstehen. Unter diesem Vorzeichen zielt biblische Ermöglichungsdidaktik auf eine herzustellende Mehrperspektivität.³⁶ Soziale und multiple Kontexte sind lernförderlich, um das biblische Lernen nicht nur auf einen Kontext oder eine Perspektive zu fixieren. Folglich besitzen einfache Partnerarbeiten oder auch das Arbeiten in Gruppen hohe Relevanz.

Zudem verlangen die Bibeltexte geradezu nach einer kollektiven Realisierung. Mit Recht hat I. Baldermann betont, dass die Wirklichkeit der Auferstehung Jesu Christi in die Erfahrungen derer hineingeschrieben wurde, „die den neuen Aufbruch und Auszug gewagt haben ...“ und als Gemeinschaft das Brotbrechen als „Herzstück der Geschichte“ erfahren haben, sowie „die Erfahrung des Teilens, der Teilhabe und der Stärkung; aus den verlorenen Einzelnen werden Tischgemeinschaften, und die Wüste verwandelt sich in einen Garten.“³⁷

³⁵ Für Jerome Bruner spiegelt „die Form der durch das Individuum gebrauchten Sprache und der durch es angewandten Werte, seine Art der Bewältigung der Wirklichkeit im weiteren oder engeren durch die der Kultur auferlegten Rahmen wider.“ J. Bruner: *Das Unbekannte denken*, Stuttgart 1990, 378; vgl. dazu auch ders., *Kind*, 22.

³⁶ Vgl. M. Baumann, *Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts*, in: *Bibeldidaktik in der Postmoderne*. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, hg. von G. Lämmermann, Chr. Morgenthaler, K. Schori u. Ph. Wegenast, Stuttgart 1999, 33-44, 36ff.

³⁷ Baldermann, *Einführung* 232f.