

Auf dem Weg zu einer erfahrungsbezogenen und dialogischen Bibeldidaktik

Hans Mendl

1. Die Bibel – „in“ oder „out“?

Nach einer antiken Sage wurde in den Händen von König Midas alles zu Gold: Ingo Baldermann greift dieses Bild in gewendeter Form auf: „Beim Umgang mit biblischen Texten kann man leicht den Eindruck gewinnen, dass unter unseren Händen alles zu Stroh wird.“¹ Warum lieben Kinder biblische Geschichten, wie die einschlägigen Untersuchungen angeben, Jugendliche jedoch wollen nichts mehr davon wissen?

Alle neueren Untersuchungen belegen es: biblische Erzählungen kommen bei Grundschulkindern gut an. Unter den traditionellen Lieblingstätigkeiten liegt „biblische Geschichten hören“ bei den Kindern ganz vorne.² Und auch die Lehrenden geben an, dass biblisch orientierte Themen am besten gelingen.³

Im Jugendalter sieht dies ganz anders aus: „Machen’se alles Mögliche, aber bloß nicht Bibel“⁴, so war vor einigen Jahren ein Zeitschriftenbeitrag zu dieser Frage überschrieben. Und auch

Anton Bucher kommt in seiner empirischen Studie zu einem ähnlichen Ergebnis: „Biblische Geschichten“ zählen neben der „Geschichte der Kirche“ in der Sekundarstufe I aus Schülerperspektive zu den unwichtigen Themenfeldern.⁵

Wie kommt es zum Verlust von Evidenz – der Einsicht in die Bedeutung der Bibel, wie kommt es zu einem Erfahrungs-, Relevanz- und Wirkungsverlust?⁶

Entwicklungs- und besonders religionspsychologische Erklärungsmuster können hier entlastend eingebracht werden, sie sollten aber nicht überstrapaziert werden: Zum Abschied vom Kinderglauben und vom Gott des Kinderglaubens gehört, dass man alle Requisiten, die man mit diesem Kinderglauben verbindet, in die Mottenkiste wirft: also auch die Bibel. Der garstige Graben, welcher die Lebens- und Erfahrungswelt der Bibel von der unseren trennt, und die damit verbundene Sprach- und Übersetzungsnot werden zunehmend zum Problem, wenn Jugendliche die mythisch-wörtliche Entwicklungsphase hinter sich gelassen haben, die „alten“ Erzählungen kritisch auf Plausibilität, innere Widersprüche und Aussagewert hinterfragen.

Problematisch an diesen entwicklungspsychologisch gelagerten Deutungsmustern für die Bibelmüdigkeit ist, dass sie außerhalb der eigentlichen Didaktik angelegt sind und somit nicht

eine weitere Hypothese in den Blick kommt: Könnte es nicht auch sein, dass ein infantilisierender und damit wenig nachhaltiger Bibelunterricht in der Grundschule bzw. ein unattraktiver ab der Sekundarstufe eine (Teil-)Schuld an der abnehmenden Akzeptanz der Bibel trägt? Man muss als Religionspädagoge und Religionslehrerin und -lehrer auch (selbst-)kritisch darüber nachdenken, ob nicht der Keim für eine gewisse Bibelermüdigkeit in problematischen Auswahlmodalitäten, Präsentationsformen und Selbstverständlichkeiten bei der Bibelarbeit schon in der Grundschule und in der Unterstufe grundgelegt wird. Diesem Erkenntnisziel dienen die folgenden knappen Thesen, deren kritischer Impetus sich in erster Linie auf die Vorgaben der (älteren) Lehrpläne und auf problematisches Unterrichtsmaterial richtet. Mit der Darstellung verbindet sich die Hoffnung, dass Lehrende beim Lesen der folgenden Thesen Aspekte einer Bibeldidaktik wiedererkennen, die vielleicht in der Zeit ihres Studiums und vor ca. 20 Jahren im Berufsalltag bedeutsam waren, welche aber heute in der Unterrichtspraxis überwunden sind. Stimmt’s?

2. Thesen zu (historischen?!) Problemen der Bibeldidaktik

2.1 Die Bibel ist kein Buch für Kinder!

Weder das Erste noch das Zweite Testament wurde für Kinder geschrieben: Bibelarbeit mit Kindern nötigt also zur begründeten Auswahl und muss der Versuchung verfrühter Präsentationen

1 Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 1.

2 Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 45.

3 Vgl. Hans Schmid, Grundschulumfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre (1997), in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.), Grundschule: „Das Interesse am Religionsunterricht ist groß“. Lehrer/-innenbefragungen, Entwicklungen und Perspektiven, München 1998, 5–37.

4 Augustinus Pantel, „Machen’se alles Mögliche, aber bloß nicht Bibel“. Ein Bericht über Unterrichtsversuche mit bibliodramatischen Elementen, in: KatBl 111 (1986), 648–652.

5 Vgl. Bucher 2000, 87.

6 Vgl. Horst Klaus Berg, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München u. Stuttgart 1991.

widerstehen.⁷ Dass mit diesem Kriterium Texte wie Gen 22 (Die Opferung des Isaak) zumindest für die Grundschule ausgeschieden werden müssen und nur unter bestimmten Rücksichten in der Unter- und Mittelstufe einsetzbar sind, ist inzwischen weit akzeptiert.⁸ Der Zweifel, ob Kinder die provozierende Dimension der Reich-Gottes-Botschaft, wie sie in so vertrauten Gleichnissen wie dem vom „Gütigen Vater“ („der jüngere Sohn muss zumindest ein bisschen bestraft werden!“) oder von den „Arbeitern im Weinberg“ („ungerecht!“) präsentiert wird, auch nur annähernd verstehen können, wird (vermutlich wegen These 7: „Das war schon immer so!“) stärker auf Widerstände stoßen. In den neuen Lehrplänen jedenfalls werden die komplexen Gleichnisse von anderen Gattungen und Themen abgelöst. Man erlebt es in Lehrerkreisen und Lehrplankommissionen aber immer wieder: Anscheinend gibt es einen heimlichen Kanon biblischer Geschichten, von dem man sich ungern trennt und den man ohne weitere elementarisierende Reflexionen als unangreifbares Bildungsgut für Kinder ansieht.

2.2 Die Lebenssituationen und -entscheidungen biblischer Vorbilder lassen sich häufig nicht mit Schülerwelten korrelieren

Können Schüler den Ruf hören wie Samuel oder die Heimat verlassen wie Ruth oder Abraham? Dieser garstige Graben zwischen der Lebenswelt der biblischen Vorbilder und der Kinder und Jugendlichen wird manchmal mit banalen Korrelationen zu überbrücken versucht: Die Erfahrung des selbstbestimmten Aufbruchs in die Fremde als Folge der Berufung durch Gott bei Abraham wird dann rein formal korreliert und damit banalisiert mit der



Bildtafeln der Bibelausstellung auf „Höhe“ der Kinder (siehe S. 58 f.)

Bild: Dr. Karl F. Bauer

Frage: „Wer von euch ist schon mal umgezogen?“, Maria muss herhalten als „Beispiel für die Identitätsfindung junger Mädchen heute“ (Gymnasium 9. Klasse)⁹. Dabei wird weiter unten noch zu diskutieren sein, ob nicht auch komplexere Modelle von Korrelation vorstellbar sind, die stärker die Differenzenerfahrungen zwischen biblischen und heutigen Alltagswelten thematisieren.

2.3 „Allzweckheilige“ werden missbraucht

Meine neunjährige Tochter kam einmal aus der Grundschule heim und hat erzählt: „Wir haben heute die Geschichte vom Zöllner Zachäus gehört, da hab ich gar nicht mehr hingehört, die kenn ich ja schon!“ Immer wieder dieselben Figuren und Geschichten (Bartimäus, der Gütige Vater, Exodus, Abraham, der „geglättete“ barmherzige Samariter als allgemeines Beispiel für Nächstenliebe) ohne sequentiellen Erkenntnisfortschritt führen zum Phänomen des „overfamiliar“: man kennt die Geschichten schon irgendwie und

will sich deshalb nicht mehr damit auseinander setzen. Bartimäus wird vom Kindergarten an bis in weiterführende Schulen hinein zu Tode geheilt, woran weniger die Lehrpläne, als paradoxerweise zu viel gute auf dem Markt befindliche Materialien zu Bartimäus einen beträchtlichen Anteil haben; dabei handelt es sich bei dieser Heilungsgeschichte in ihrer Komplexität zwischen realer Heilung und metaphorischer Tiefendimension um alles andere als eine leichte Kost, wie in einer akribisch reflektierten Rezeptionsstudie kürzlich herausgearbeitet werden konnte.¹⁰

2.4 Formale Bearbeitungsmuster dominieren

Es war die Frucht und im geschichtlichen Vergleich auch der Gewinn der curricularen Reform, dass man sich auch bei der Erstellung von Lehrplänen stärker an den Bezugswissenschaften orientierte. Im Bereich der Bibeldidaktik führte dies, wie wir inzwischen kritisch einräumen müssen, leider zu einer Orientierung an seit dem II. Vatikanum unter Theologen als befreiend

7 Vgl. hierzu die neueste Literatur: Susanna Strauß, Die Bibel als Buch für Kinder? Theologische und didaktische Analyse aktueller Kinderbibeln. Kriterien – Beispiele Perspektiven, Nürnberg 2002.

8 Vgl. Hans Mendl, Vom Gott, der ins Dunkle führt. Eine exemplarische empirische Untersuchung zu Gen 22 (Die Opferung Isaaks), in: Religionspädagogische Beiträge 39/1997, 65–92.

9 Vgl. Handreichungen zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Katholische Religionslehre. Allgemeine Einführung zur Orientierung und zum Gebrauch, hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, München 1992, 86.

10 Anke Pfeifer, Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule, Münster 2002.



Franziska, 2. Klasse: Meine liebste Bibelgeschichte

erlebten Fragestellungen aus der biblischen Einleitungswissenschaft: Seitdem mussten sich Kinder und Jugendliche mindestens dreimal während ihrer Schulkarriere mit dem Thema „Die Bibel – das Buch der Bücher“ beschäftigen, mit 12 Jahren die synoptische Frage kennen lernen und bis zum nächsten Schuljahr (oder -tag?) als „träges Wissen“ wieder vergessen oder Gleichnisse im Sinne einer germanistischen Textgattung analysieren¹¹, anstatt sich intensiv mit der befreienden und provozierenden Botschaft selbst auseinanderzusetzen. Die neuen Lehrpläne sind diesbezüglich stärker inhaltlich-theologisch und erfahrungsorientiert angelegt: „Das macht Mut“ (heißt es programmatisch im neuen Hauptschullehrplan 7.1 als Überschrift zum Reich-Gottes-Komplex).

Ingo Baldermann schreibt hierzu: „Sooft ich den Versuch gemacht habe, Kinder über eine sorgfältige exege-

tische und hermeneutische Vorbereitung an einen biblischen Text heranzuführen, blieb das Ergebnis deprimierend abstrakt und allgemein und der Welt der Kinder so fern, dass offensichtlich war: Dieser Aufwand hatte sich nicht gelohnt, im Gegenteil: Die Motivation schwand, die Unlust wuchs. Was sollen Kinder mit der Einsicht anfangen, dass das Reich Gottes ‚schon jetzt‘ und ‚noch nicht‘ da ist; dass Markus uns Jesus als einen verborgenen Messias zeigt; dass Jesus in der Bergpredigt eine radikale und im Gleichnis vom Barmherzigen Samariter eine grenzenlose Nächstenliebe fordert? So wird der Umgang mit biblischen Texten zu einem Glasperlenspiel, an dem nur noch einige wenige feinsinnige Kinder beteiligt sind.“¹²

2.5 Das traditionelle Gliederungsprinzip („Erzählzusammenhänge“) produziert Folgeprobleme

Die thematische Gliederung nach den klassischen Erzählzusammenhängen

¹¹ Vgl. hierzu die ausschließlich strukturell-analytische Erschließung von Gleichnissen, die sich sowohl grafisch als auch in der Fragestellung niederschlägt: Religion am Gymnasium. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre, München 1985, 18.

¹² Ingo Baldermann, Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt 1996, 25.

ist so vertraut, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer gar nicht vorstellen können, dass die Bibel auch nach anderen Prinzipien erschlossen werden könnte. Die „Paketlösungen“ enthalten aber in der Regel auch wenig kindgemäße Inhalte (siehe These 1): Bei „den“ Vätergeschichten handelt man sich neben der Berufung Abrahams auch die Opferung Isaaks und das Problem Sodom und Gomorra ein, bei „den“ Königen die Ehebruchsgeschichte um Batscha, beim „Prophet Elia“ die Ermordung der Baals-Priester bei „der“ Exodusgeschichte die unvermeidliche Frage nach der Begründbarkeit der Plagen für unschuldige Ägypter. Sowohl Kinderbibeln als auch Lehrpläne haben (Gott sei Dank!) hier schon immer eine begründete Auswahl getroffen. Der folgende Vorschlag, welcher sich an Horst Klaus Bergs Entwurf orientiert, geht noch einen Schritt weiter und löst dieses Problem durch einen konsequent bibeltheologischen Ansatz. Vermutlich wird auch der neue bibeldidaktische Ansatz in den neuen Gymnasial-Lehrplänen, wo anstatt der bisher zeitlich inkonsequenten Verschachtelung (5. Klasse: Vätergeschichten und Königszeit; 6. Klasse: Exodus und Propheten) nun stärker exemplarisch theologische Schwerpunkte gesetzt werden (z. B. Abraham von der Gottesfrage her erschlossen wird) und ein bedeutendes Thema wie der Exodus nicht schon wieder in der Unterstufe, sondern auf komplexerem Niveau erst in der 9. Klasse behandelt wird, nicht nur auf Gegenliebe stoßen (vgl. These 7).

2.6 Die Bibel wird unhinterfragt und jederzeit eingebracht als „heilige Grundlage und Norm“, lediglich als Exempel ethisch-moralischer Normen

Leider liegen die Wurzeln für dieses Übel in der manchmal eigenartigen Art und Weise, wie Lehrpläne entstehen: Themen, die an sich plausibel anthropologisch durchkonstruiert sind, müssen noch mit biblischen Vermerken garniert werden, um die Identität des Religionsunterrichts zu sichern und

ihn vom Ethikunterricht abzuheben. Darüber hinaus kann diese These als Sammelbecken für alle problematischen Umgangsformen mit biblischen Texten (Steinbruchdidaktik, fromme Nivellierung, Funktionalisierung, Banalisierung...) dienen:

Es geht hier auch um die Frage, ob man bei einem breiten, oberflächlichen und beiläufigen Einsatz biblischer Texte nicht auch die biblische Botschaft selbst verfehlt:

Biblische Texte werden häufig fromm nivelliert (wenn die Bibel zur Versöhnung aufruft, dann muss die Lust am Streiten unter den Tisch gekehrt werden, wenn der Heilige Geist mitreißen soll, dann stört die Schülermeldung, dass der Sturm auch Häuser zerstören kann, wenn Gott vergibt, dann muss auch der ältere Sohn mit dem jüngeren mitfeiern¹³) – was so bekanntlich nicht in der Bibel steht.

Dass das vierte Gebot bis in die heutige Zeit als Gehorsams-Gebot gegenüber den Eltern funktionalisiert wurde, braucht hier nicht eigens hervorgehoben werden. Moralisierende und theologisch so bedeutsame Leerstellen füllende Verdrehung biblischer Geschichten sind vor allem in älteren Kinderbibeln häufig anzutreffen, wie an einem Beispiel aus der Urgeschichte erläutert werden soll: Die Bibel nennt keine Gründe, wieso das Opfer Kains nicht angenommen wird; in vielen Kinderbibeln jedoch findet man Interpretationen wie diese: „Gott, der Herr, schaute auf die schönen Geschenke und betrachtete dann die beiden Brüder. Er sah, was für Menschen sie waren: Abel liebte ihn und vertraute ihm. Deshalb nahm Gott Abel und sein Opfer an. Kains Opfer aber wies Gott zurück, denn Kain war hartherzig, stolz und selbstüchtig.“¹⁴ Dabei besteht die Chance solcher argumentativer Leerstellen in der Bibel gerade darin, dass

Kinder zum selbstständigen Theologisieren verleitet werden können.¹⁵

Biblische Texte werden in peinlicher Weise banalisiert, wenn vordergründige Aktualisierungen eingebaut werden und die Berufung Abrahams „eines Morgens beim Frühstück“ zwischen „Tasse Kaffee“ und „leckerem Butterbrot“ geschieht.¹⁶

Leider ist auch Freiarbeits-Material zu biblischen Themen häufig auf einer Oberflächenebene angelegt; der Titel eines Lernzirkels beispielsweise verspricht eine Beschäftigung mit der „Bibel – das Buch der Bücher“; bei den einzelnen Stationen handelt es sich um eine beliebige unzusammenhängende Aneinanderreihung „netter“ Zuordnungsaufgaben, die aber auf die Frage, inwiefern die Bibel nun das Buch der Bücher sei, keine Antwort gibt.¹⁷

Die zentrale Frage lautet: Kann ich ein Thema nicht auch ohne aufgesetzte biblische Bezüge erschließen? Setze ich die Bibel als Allzweckwaffe oder als kostbares Gut ein?

2.7 „Betriebsblindheit“:

Es war schon immer so!

Wenn man jahre- oder gar jahrzehntelang dieselben Themen unterrichtet, arrangiert man sich damit, entwickelt mehr oder weniger erfolgreiche Lehr- und Lernstrategien – und vor allem eine subjektive Empirie: „Bei mir funktioniert dies schon!“ Zehn Jahre lang und länger das Thema „Königtum in Israel“ aufbereitet zu haben, lässt das Gespür dafür schwinden, dass die impliziten theologischen Fragestellungen (z. B. die spannende Frage nach dem gerechten Herrscher und die Anfälligkeit von Machtstrukturen) alternativ auch anders – z. B. ohne historisierenden und personal engführenden Fokus aufbereitet werden könnten. „Ich lass

mir meinen David nicht nehmen“, meinte eine Religionslehrerin bezüglich des neuen Hauptschullehrplans, wo die Königserzählungen reduziert wurden.

Fazit: Auch wenn dies vermutlich die meisten derzeit im Dienst befindlichen ReligionslehrerInnen im Laufe ihres Studiums so gelernt haben: Die Zielbestimmung, SchülerInnen müssten die Bibel als Geschichts-, Sprach- und Glaubensdokument verstehen lernen,¹⁸ greift zu kurz. Im Folgenden sollen deshalb theologische und didaktische Modelle vorgestellt werden, die den Weg für eine existentiell-dialogische Arbeit mit der Bibel ebnen.

3. Neue Wege im Umgang mit der Bibel: exegetisch – didaktisch

Die Vorstellung des Psalmisten, dass der Herr ihm den Tisch deckt und sein Verlangen stillt (Ps 23), lässt sich in zweifacher Weise auf die ganze Bibel übertragen: Die Bibel erweist sich inhaltlich als „reich gedeckter Tisch“, der zum Verweilen und Genießen einlädt; und in methodischer Hinsicht gibt es viele Zubereitungsarten, um biblische Texte schmackhaft zu machen.

3.1 Ein konsequent bibel-theologischer Neuansatz: Biblische Grundbescheide

Horst Klaus Berg¹⁹ hat einen konsequent erfahrungs- und bibeltheologischen Neuansatz vorgestellt, der hier aus Platzgründen nur angedeutet werden kann! Berg geht von der Frage aus, unter welchen Bedingungen und mit welchen Bedürfnissen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, und entwickelt davon ausgehend Lernchancen, die die Bibel hier jeweils bietet:

¹⁸ Vgl. die Darstellung bei Günther Staudigl, Inhalte des Religionsunterrichts, in: Fritz Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, 7. A. 1997, 217. – Die Kategorie „Die Bibel als Grunddokument des christlichen Menschenbildes verstehen“ wird angefügt; sie bezieht sich die Didaktik von Horst Klaus Berg und sprengt eigentlich das vorgegebene deduktivistische Denkmuster.

¹⁹ Horst Klaus Berg, Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden, München und Stuttgart 1993.

¹³ So z. B. in einem Rollenspiel mit Suggestivschluss: Der verlorene Sohn, in: Multhaupt, Hermann, Zachäus, komm vom Baum herunter! Biblische Spiele für Gottesdienst, Schule und Gruppe, Mainz 1994, 62 f. „Der zweite Sohn blickt auf seinen Bruder, geht langsam auf ihn zu und gibt ihm die Hand.“

¹⁴ Elmar Gruber, Die Bibel in 365 Geschichten erzählt, Freiburg i. Br. 1986, 15.

¹⁵ Vgl. den interessanten Ansatz von Claudia Bischof, Die Theodizeefrage im Denken von Grundschulkindern am Beispiel von Kain und Abel, in: Entwurf 2000, Heft 2, 16–20.

¹⁶ Christel Evenari, Vätergeschichten und Exodus, Donauwörth 1996, 7 f.

¹⁷ Britz, Bernhard, Die Bibel – das Buch der Bücher. Ein Lernzirkel für die Klassenstufen 5 und 6 (Materialbrief 1/98, Beiheft zu KatBl), München 1998.

Erfahrungen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen

Bedrohung, Hoffnungslosigkeit
Bedrückend-lähmende „Dschungelwelt“
Sehnsucht nach Einfachheit, Ganzheit
Perfektionszwänge
Anonymität, Beziehungsarmut
Hektik, Künstlichkeit der Lebenswelt

Kinder und Jugendliche werden vor allem über die Medien mit den Schattenseiten des Lebens, mit Katastrophen, Kriegen und Problemen wie Arbeitslosigkeit und Ausländerfeindlichkeit konfrontiert. Sie erleben, wie verschiedene Studien ergeben haben, die Welt als bedrohlich, gelegentlich als „bedrückend-lähmende Dschungelwelt“: das Leben ist kompliziert, man empfindet sich selbst als Rädchenexistenz: man ist gezwungen, notdürftig bei der Fülle an Sinnangeboten und Lebensentwürfen eine eigene, brüchige Patchwork-Identität zu bilden. Andererseits entwickeln Kinder und Jugendliche aber auch eine Sehnsucht nach Einfachheit und Ganzheit – auch, um Perfektionszwängen („du kannst alles, wenn du nur willst!“), der Beziehungsarmut und Künstlichkeit und Hektik der Lebenswelt zu entkommen.

Demgegenüber bieten die Texte des Ersten und Zweiten Testaments verheißungsvolle „Lernchancen“: In Deuteronomus und den Wundererzählungen der Evangelien wird scheinbar unveränderbaren Zuständen das „Prinzip Hoffnung“ gegenübergestellt. Die Bibel bietet eine Fülle an Lebensmodellen gelingenden Lebens, teilweise auch im Sinne von Gegenwelten (prophetische Kritik, Seligpreisungen): nicht der Stärkere setzt sich durch, sondern der Schwächere (Exodus). Die Tiefenstrukturen biblischer Texte bieten heilvolle und heilende Erinnerungen an ein integriertes Leben (man denke hier nur an den Umgang Jesu mit Randgruppen, aber auch an die Chancen tiefenpsychologisch orientierter Zugänge, mit

Lernchancen der Bibel

Hoffnung
Lebensmodelle: z. B. Gegenwelt „Schalom“
Heilvolle und heilende Erinnerungen an ein integriertes Leben
Erkenntnis der Geschöpflichkeit und Sündhaftigkeit
Kommunikation
Ganzheitlichkeit

denen man z. B. bei der Exodus-Erzählung herausarbeiten kann, worin der Pharao, die Fleischtöpfe und die Verheißungen des Gelobten Landes *in uns selber* liegen). Entgegen den markt-schreierischen Appellen der so genannten Motivationskünstler („du schaffst alles“) bietet die Bibel ein realistisches Menschenbild, welches die Erkenntnis der Geschöpflichkeit und Sündhaftigkeit beinhaltet – dies kann von überzogenen (Selbst-)Ansprüchen entlasten. Die Bibel hat eine kommunikative Grundstruktur – reflektiert wird das Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Bundesvolk –, sie lädt auch den Leser und Lesergruppen zum Kommunizieren und zum dialogischen Umgang ein (lateinamerikanische Relecture, afrikanisches Bibelteilen). Schließlich enthält die Bibel eine symbolgesättigte Sprache, welche in dem Sinn ganzheitlich ist, als sie sich eindimensionalen Deutungsmustern entzieht und zu einer mehrdimensionalen und sinnenreichen Wahrnehmung der Wirklichkeit einlädt.

Berg formuliert zudem – auch das ist eine Alternative zu der blockweisen Behandlung von Erzählzusammenhängen – so genannte biblische Grundbescheide, die er quer durch das Erste und Zweite Testament mit entsprechenden Texten im Sinne einer anwachsenden Tradition erläutert:

- Gott schenkt Leben (z. B. Schöpfung, Wundererzählungen als Erneuerung des Lebens, Auferstehung)
- Gott stiftet Gemeinschaft (z. B. Bundesvolk, das neue Leben in Gott in der jungen Christengemeinde)

- Gott leidet mit und an seinem Volk (z. B. das versagende Bundesvolk, welches aber letztlich nicht von Gott im Stich gelassen wird, vgl. die Symbolik des leidenschaftlichen Liebhabers bei Hosea; Passion und ihre Deutung)
- Gott befreit die Unterdrückten (z. B. Exodus, Wundergeschichten, paulinischer Freiheitsbegriff)
- Gott gibt seinen Geist (z. B. die Begeisterung der Propheten, die uns zukommenden Geistgaben)
- Gott herrscht in Ewigkeit (z. B. Schöpfungsgeschichten: die Befreiung vom Götterglauben, das Konzept des Königtums Israels: die Befreiung von der Menschenherrschaft; Reich-Gottes-Botschaft Jesu).

Hier wird ein Grundzug der neueren Religionspädagogik deutlich, die viel weniger bibelkundlich-formale als viel mehr inhaltlich-theologische Zugänge zur Bibel sucht und jeweils nach ihrem Beitrag für die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen fragt.

Für Lehrerinnen und Lehrer kann es hilfreich und ertragreich sein, für sich selbst diese Grundbescheide der Reihe nach („Quellen des Lebens für mich“) durchzubuchstabieren, mit weiteren biblischen Belegstellen zu füllen und somit gegen die gewohnten Trends die Bibel „quer zu lesen“.

3.2 Doppelter Erfahrungsbezug

Es geht also um eine In-Beziehung-Setzung zwischen biblischer Erfahrung und Erfahrungswelten heutiger Schülerinnen und Schüler. Das führt uns nochmals zur Frage nach der Korrelierbarkeit. Entgegen effektiv vorgetragenen Vorwürfen,²⁰ die heutige Religionspädagogik würde Korrelation nur als stromlinienförmige Anpassung an die Erfahrungswelt der Schüler betrachten, dieser Ansatz sei aber zum Scheitern verurteilt, weil die Erfahrung

²⁰ Vgl. Thomas Ruster, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 189–203.

der Schüler durch den Gott Mammon desavouiert sei, kann man schon bei Horst Klaus Bergs Entwurf herausarbeiten, dass biblische Erfahrungswelten in doppelter Weise auf heutige Lebenswelten hin korrelierbar sind:

Zum einen bietet die Bibel ein breites Arsenal von Erfahrungswelten, die einen positiven Widerhall in lebensweltlichen Erfahrungen und Bedürfnissen heutiger Menschen finden kann. Ich bezeichne dies als „positiven Erfahrungsbezug“. Zugleich aber implizieren das Modell von Horst Klaus Berg, aber auch andere didaktische Modelle einer „kritisch-produktiven Interrelation von Lebenswirklichkeiten“²¹ oder einer „dekonstruktiven Bibeldidaktik“²² durchaus auch einen „negativen Erfahrungsbezug“: die Andersartigkeit der biblischen Erfahrungen fordert heraus, provoziert, stellt eine „biblische Irritation“²³ dar. Der Pädagoge Dieter Benner bezeichnete diese Konfrontation mit Gegenwelten und gegenläufigen Erfahrungen unlängst auf einer religionspädagogischen Tagung als die „Einführung in die Negativität der eigenen Erfahrung“.

4. Didaktische Grundlagen für eine erfahrungsbezogene Bibeldidaktik

Die beschriebene Zielrichtung, dass es um einen mehrschichtigen produktiven Dialog zwischen biblischen Lernchancen und Grundbescheiden einerseits und Erfahrungs- und Lebenswelten von heutigen Kindern und Jugendlichen geht, hat auch didaktisch-methodische Folgen. Diese sollen von der Zielangabe her schrittweise erläutert und konkretisiert werden.

4.1 Das Ziel: Erzählgemeinschaft im Glauben

Mit diesem Anspruch trat in den 70er Jahren die narrative Theologie an: Sie wollte „Erzählgemeinschaften im Glauben bilden“. Die Leistung dieser theologischen Richtung bestand darin, dass zahlreiche narrative und perspektivenreiche neue Zugänge zu biblischen Texten geschaffen wurden und entsprechende Erzählbücher entstanden. Impulse für die Bildung von Erzählgemeinschaften im Glauben kamen jedoch weniger von der westeuropäischen Theologie, sondern vielmehr von Afrika (Bibelteilen) und Südamerika (Relecture der Basisgemeinden).²⁴

Einig ist man sich über die bibeldidaktische Bedeutung des Erzählens:

■ *in theologischer Hinsicht:* Erzählen ist „die Muttersprache des Glaubens“²⁵. Erzähler als „Kundschafter des Glaubens“²⁶ theologisieren nicht in einer hehren Begriffssprache, sie erzählen vom Glauben (Apg 4,20: „Wir können unmöglich schweigen über das, was wir gesehen und gehört haben.“), weil sie eines verstanden haben: alle theologischen Begriffe (Gnade, Gerechtigkeit, Treue, ...) sind Beziehungsbegriffe; Beziehungen und Erfahrungen von Menschen spielen sich in Handlungsformen ab, welche sich in Erzählungen niederschlagen. Erzählungen veranschaulichen auf adäquate Weise die Tiefendimensionen theologischer Begriffe, ihre Erfahrungs- und Beziehungsdimension. Das ist letztlich der Grund, wieso biblische Erzählungen unverzichtbar sind für eine Beheimatung im Glauben.

■ *in anthropologischer Hinsicht:* „Kinder wollen Erzählungen“ – dies belegen Entwicklungspsychologie (siehe Fowlers mythisch-wörtliche Stufe der Glaubensentwicklung) als auch die genannten empirischen Untersuchungen zum Religionsunterricht in der Grundschule. Der Jugendschriftsteller Christoph von Schmid (1768–1854) formuliert dies so: „Der Vater wußte uns so lehrreich als angenehm zu unterhalten – vorzüglich mit Erzählungen, unter denen mir die biblischen Geschichten die liebsten waren und bis zu dieser Stunde unvergesslich blieben. Er trug sie mit besonderer Vorliebe, mit Innigkeit und Andacht vor. Die Freundlichkeit Gottes, der mit den ersten Menschen wie ein Vater mit seinen Kindern umging, war mir mehr zu Herzen gegangen, als die gelehrten Begriffe, die in der Folge meine Religionslehrer mir, in hohen, für Kinder nicht geeigneten Worten beizubringen suchten.“²⁷ Die Umfrage zum neuen Grundschullehrplan ergab: Kinder sind „hungrig nach Religion“. Narrative Unterrichtsformen und biblische Unterrichtseinheiten, die über Geschichten vermittelt sind, stehen an erster Stelle.²⁸

■ *in didaktischer Hinsicht:* nach Hans Aebli (Grundformen des Lehrens, 1959) ist Erzählen eine der bedeutendsten didaktischen Grundformen.

Was jedoch in kommunikationstheoretischer, theologischer und religionspädagogischer Hinsicht noch fehlt, damit das Erzählen nicht zur Einbahnstraße wird und tatsächlich eine „Erzählgemeinschaft im oder angesichts des Glaubens“ entsteht, kann mit folgendem biblischen Verfremdungstext veranschaulicht werden:

21 Gottfried Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen, in: Lebendige Katechese 18 (1996), 1–8.

22 Ulrich Kropac, Biblisches Lernen, in: Georg Hilger u. a., Religionsdidaktik, München 2001, 385–401.

23 Vgl. das entsprechende Themenheft von KatBl 128 (2003), Heft 1: Biblische Irritationen.

24 Vgl. bilanzierend: Bernd Wacker, Zehn Jahre „Narrative Theologie“ – Versuche einer Bilanz, in: Willy Sanders u. Klaus Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart u. a. 1983, 13–32.

25 Gottfried Adam, Erzählen – „Die Muttersprache des Glaubens“, in: Amt+Gemeinde 50 (1999), Heft 4, 83–87.

26 Gottfried Bitter, Erzähler als Kundschafter des Glaubens, in: Lebendige Katechese 16 (1994), 26–30.

27 Christoph von Schmid, Erinnerungen aus meinem Leben. Erstes Bändchen: Jugendjahre, Augsburg 1853, 3 f.

28 Hans Schmid, „Hungrig nach Religion, jedoch kaum Erfahrungen aus dem Elternhaus. Ergebnisse der Grundschul-Umfrage der Diözesen Bayerns im Fach Katholische Religionslehre, in: KatBl 123 (1998), 406–408, hier 407.

Wenn ich in den Sprachen der Menschen und Engel redete,
wenn ich ausdrucksstark und wortgewandt biblische
Geschichten darbieten würde,
wenn ich meine Erzählungen mit Marionetten und Musik
veranschaulichen könnte,
wenn ich mit Körper, Worten und Dingen spielend zu erzählen
vermöchte,

wäre ich dröhnendes Erz oder eine lärmende Pauke.

4.2 Der Anspruch: den Kindern das Wort geben

In der Religionspädagogik stellten Walter Neidhart und Dieter Steinwede Erzählkonzepte vor²⁹, die beide bei aller Unterschiedlichkeit in dieselbe Richtung gingen: Beim abwandelnden Nacherzählen biblischer Texte verbalisiert der Erzähler biblische Bilder („vom Schrifttext zur Sprachgestalt“); die Erzählung soll beim Hörer Erinnerung in Bildern wachrufen („vom Hören zum Sehen“). Im optimalen Fall eröffnet sich so ein Interpretations-, Identifikations- und Kommunikationsgeschehen. Der letzte Schritt und somit eine dialogische Erzählgemeinschaft im Glauben gelingt erst dann – und so würde ich die obige Lücke füllen –, wenn Lehrende bereit sind „den Kindern selbst das Wort zu geben“³⁰, oder „sie zum Erzählen der eigenen Lebens- und Glaubensgeschichte angesichts biblischer Erzählungen zu ermutigen“. Dies entspricht auch der derzeit dominierenden Lernkultur, wo weniger die Vermittlung von objektiven Inhalten als viel stärker das lernende Subjekt und seine Konstruktion der Welt im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen.

²⁹ Vgl. zusammenfassend: Gunnar Urbach (Hg.), *Biblische Geschichten Kindern erzählen, Anleitungen, Modelle und Beispiele*, Gütersloh 1987.

³⁰ Petra Freudenberger-Lötz, *Den Kindern das Wort geben. Theologie vom Kind aus. Ein Unterrichtsvorschlag – Primarstufe*, in: *Religion heute* 33/1998, 32–39.

Dies bedeutet, den Kindern etwas zuzutrauen, auf ihre kreativen Kräfte zu setzen und auch in theologischer Hinsicht Kinder als Theologen und Konstrukteure des eigenen Glaubens zu betrachten.

Selbstverständlich hat dies auch methodische Implikationen: Nötig sind Methoden, mit denen sich Kinder mit ihrer Sicht der Dinge in biblische Geschichten, Personen und Texte „einklinken“ können. Das ist übrigens auch die Stärke des Religionsunterrichts: Das Fach ist dann beliebt, wenn es kommunikativ und abwechslungsreich angelegt ist und als existentiell bedeutsam erfahren wird.³¹

4.3 Der Horizont: Ebenen des Textverstehens

Eine Begegnung mit Texten kann nun auf verschiedenen Ebenen erfolgen.³² Die unterste Stufe besteht im *Auswendiglernen*. Dazu braucht man einen Text nicht zu verstehen – man kann auch fremdsprachige Texte lautmale-

³¹ Anton A. Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 2000, 52–54, 94–96.

³² Vgl. Franz E. Weinert, *Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten*, in: *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, München 1998, 101–125.

risch wiedergeben oder fremde Begriffe, die nicht mit entsprechenden Inhalten verbunden werden, aneinander reihen (z. B. Aufzählung biblischer Bücher ohne Bezug zu den Inhalten). Für die *Textwiedergabe* ist es jedoch nötig, den Text (z. B. die biblische Erzählhandlung; reproduzierbar über Puzzles) in seiner Grundstruktur erfasst zu haben. Zum *Textverstehen* gehört noch mehr: nämlich das Verständnis der Grundkonflikte und -probleme, der Aussageabsicht, der Textgattung etc. Erst auf dieser Basis des Textverstehens ist es dann sinnvoll und stimmig mit dem Text in einen *Dialog* zu treten. Man hört manchmal, es genüge, dass Kinder in der Grundschule möglichst viele biblische Texte lediglich kennen lernen; das Verständnis komme später hinzu. Abgesehen davon, dass diese „Sickergruben-“ oder „Tornistertheorie“ der Didaktik allgemein sehr zweifelhaft ist, ist sie auch bibeldidaktisch und in ihren anthropologischen Implikationen gefährlich: Sie unterschätzt die Kompetenz der Kinder, wenn es darum geht, sich kommentierend und wertend biblischen Texten zu stellen und sie führt zu einer oberflächlichen Rezeption biblischer Geschichten, die das von Horst Klaus Berg so trefflich beschriebene Phänomen des „overfamiliar“ produziert: Man kennt die Geschichten schon irgendwie, aber weil man immer nur ihre Oberflächen-dimensionen kennen gelernt hat, fordern sie nicht mehr heraus und werden in die Mottenkiste gesteckt.

Ebenen einer Begegnung mit Texten



4.4 Die didaktische Bewegung:

Eindruck – Ausdruck – Austausch

Biblische Geschichten sollen also so ins Spiel gebracht werden, dass sie für die SchülerInnen zu Resonanz-Räumen für eigene Erfahrungen werden. Die Empfindungen und Erfahrungen der Texte müssen so zum Schwingen gebracht werden, dass SchülerInnen einen Zugang zur Tiefenstruktur der Texte erhalten („Eindruck“). Wenn die Erfahrungen der Bibel für SchülerInnen sinnhaft erfahrbar werden, dann sind sie auch in der Lage, eigene Gedanken, Empfindungen und Gefühle mit den Erfahrungen der Texte zu verbinden und zu äußern („Ausdruck“). Das methodische Spektrum ist weit: Musik, Spiel, Tanz, handwerkliches Gestalten, Textproduktion und Diskurs. Das Ziel einer „Erzählgemeinschaft *angesichts* des Glaubens“ (ich rate zur Bescheidenheit: eine Schulklasse ist a priori keine Erzählgemeinschaft *im* Glauben!) wird erst erreicht, wenn die individuellen Rezeptionen auch ausgetauscht – präsentiert, diskutiert etc. – werden („Austausch“). Diese Ebene halte ich insofern für unabdingbar, weil SchülerInnen sich hier gegenseitig durch verschiedene je eigene Äußerungen und Lernprodukte in ihrem religiösen Konstruktionsprozess unterstützen („vom Eindruck zum Ausdruck zum Austausch zum Eindruck“).

Aus dem angedeuteten Methodenarsenal greife ich einen Bereich heraus und stelle ihn abschließend exemplarisch vor, der mir besonders geeignet erscheint, um die Unterschiede zu einer analytischen „skopus-theologisch“ angelegten Didaktik nochmals hervorzuheben.

4.5 Eine exemplarische Methodenpalette: Methoden kreativen Schreibens

Entgegen der Versuchung, biblische Texte auf eine einzige Aussage zu verengen („Skopus-Theologie“) bzw., wie es bei einem falschen Verständnis der Korrelationsdidaktik oft geschah, aus dem Leben heraus Fragen stellen zu lassen und mit biblischen Rezepten Antworten zu erteilen oder nach einer

Kreativer Umgang mit Texten im Religionsunterricht³⁴

ABC zum Thema

Akrostikon („von oben nach unten“)

Aktualisierungen

Briefe an Personen schreiben

Briefe der beteiligten Personen

Comic vertexten

Dilemma-Geschichten und anschließende Frage-Konstellationen

E-Mail schreiben

Gattungen ändern: Polizeibericht, Zeitungsartikel, Gedicht

Gedenktafel, Todesanzeige ausformulieren

Gefühle vergegenwärtigen, nachempfinden

Geschichten umschreiben

Interview mit einer Person führen

Jugendsprache benützen

Klangspiele zu bestimmten Texten

Lied bebildern (Rußdias ...)

Lückenhafte Texte und Gebete kreativ auffüllen

Mind-Map / Cluster – anschließend Texte schreiben

Offene Geschichten weiterschreiben

Perspektive wechseln

Philosophische Texte verfassen, dazu Bilder malen

Psalmworte / Psalmen ausgestalten

SMS (ältere Generation: Telegramm) schreiben

Symbolhaltige (Lied-)Texte weiterspinnen

Texte medial umgestalten: Pantomime, Rollenspiel, Standbild

Wortpyramide

kurzen anthropologisch angelegten Motivationsgeschichte „endlich zur Sache zu kommen“, geht es hier um mehr. Die Absicht, biblische Texte autoritativ zu deuten und auf einen Nenner bringen zu wollen und davon auszugehen, dass die Hörenden die Botschaft fraglos akzeptieren und fürs eigene Leben übernehmen, ist in doppelter Hinsicht problematisch: Zum einen muss „Bibeldidaktik in der Postmoderne“ pluralen Lebenswelten und individuellen Zugängen Rechnung tragen, zum anderen ist das heutige Verständnis der Bibel vom Aspekt der Multiperspektivität geprägt. Es geht also darum, die Vielschichtigkeit und den Sinnüberschuss biblischer Texte zu entdecken und im Sinne eines „umkreisenden Verstehens“ (Niehl) mit entsprechenden Methoden zu inszenieren.

Im Folgenden kann nur ein knapper Überblick über ausgewählte textbezogene Methoden eines kreativen Umgangs mit biblischen Texten gegeben werden; sie wurden bereits vielfältig bei Lehrerfortbildungen und mit Studierenden erprobt und finden auch in der Unterrichtspraxis erfreulich positiven Widerhall (siehe S. 11).³³

Der Wert dieser textbezogenen kreativen Methoden besteht auch darin, dass sie für Religionslehrer, die einen texterschließenden und kognitiv ausgerichteten Religionsunterricht pflegen, einen „sanften Einstieg“ in das breite Feld kreativer und noch stärker sinnenreichen neuerer methodischer Grundformen ermöglichen.

5. Bibel als Resonanzraum für eigene Erfahrungen – für Lehrende und Lernende!

Der Grundlagenplan für den Religionsunterricht in der Grundschule formuliert als ersten Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule: „Wahrnehmen – Staunen... Der Reli-

gionsunterricht intensiviert die sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten (Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken...) und fördert das Staunen und Sich-Wundern.“³⁵

Wer die Bibel als Lernchance für erfahrungshungrige Kinder und Jugendliche von heute begreift, wird mit diesem Blick ausgestattet lernen, über den üppig gedeckten Tisch herausfordernder und lebensförderlicher biblischer Sinnspuren, die die Bibel zu bieten hat, zu staunen. Die Bibel kann so zum Resonanzraum für eigene Erfahrungen werden – das gilt für Lehrende ebenso wie für Lernende!

Und wer Kinder und Jugendliche in ihrer theologischen Erschließungskompetenz ernst nimmt, ihnen auch im Umgang mit der Bibel etwas zutraut und ihnen „das Wort gibt“, wird über die Ergebnisse einer solchen „Ermöglichungsdidaktik“ staunen lernen – so geht es jedenfalls vielen Lehrerinnen und Lehrern, die die angedeuteten methodischen Neuansätze mit ihren Kindern und Jugendlichen ausprobiert haben.

34 Vgl. Konrad Bürgermeister u. a., *Bei Sinnen sein*, Winzer 1998. – Bernhard Gruber u. Hans Mendl, *Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute?*, Donauwörth 2000. – Peter Kliemann, *Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts*, Stuttgart 1997. – Kerstin Kuppig, *Ideenkiste Religion. Für Schule und Gemeinde*, Freiburg u. a. 1998. – Franz W. Niehl u. Arthur Thömmes, *Methoden für den Religionsunterricht*, München 1998. – Rainer Oberthür, *Gewitternacht-Kartei*, Heinsberg 1998. – Rainer Oberthür, *Psalmwort-Kartei*, Heinsberg 1995. – Ludwig Rendle u. a., *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 1996. – Andreas Wegmann, *Freie Texte im Religionsunterricht*, Donauwörth 1996.

35 Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, Bonn 1998, 10.

33 Beim Verfasser kann zum Selbstkostenpreis ein spiralgebundenes Skript mit einer kurzen Beschreibung und je einigen Beispielen zu den beschriebenen Methoden bestellt werden.